UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL: UNA VÍA DE ADAPTACIÓN PERSONAL, ESCOLAR Y SOCIAL

JEANETTE CECILIA ALEZONES PADRON

León, 2013

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA
ÁREA DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL: UNA VÍA DE ADAPTACIÓN PERSONAL, ESCOLAR Y SOCIAL

Tesis Doctoral

Presentada por:

Jeanette Cecilia Alezones Padrón

Dirigida por la Dra.: María Antonia, Melcón Álvarez

León, 2013

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. **María Antonia, Melcón Álvarez** Como Directora de la Tesis Doctoral: ***Creatividad y Educación Infantil: Una Vía de Adaptación Personal, Escolar y Social***, realizada en el Departamento De Psicología, Sociología Y Filosofía por la Doctoranda Doña, ***Jeanette Cecilia Alezones Padrón*** autorizó la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León, mes de del 2013

La Directora de la Tesis

Fdo: Dra. María Antonia Melcon Álvarez

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de: **Psicología, Sociología Y Filosofía,** en su reunión del día _____de _____ del 2013, ha acordado dar la conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada: ***Creatividad y Educación Infantil: Una Vía de Adaptación Personal, Escolar y Social.*** Dirigida por la Dra. María Antonia Melcón Álvarez y presentada por Doña Jeanette Cecilia Alezones Padrón ante este Departamento.

En León, mes de _____ del 2013

VºBº

Director (a) del Departamento Secretario (a) del Departamento

Fdo: Fdo:

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Profesora Doña ***Jeanette Cecilia Alezones Padrón***, una vez autorizada la presentación por la Directora de la Tesis, ***Dra. María Antonia, Melcón Álvarez,*** y tras la conformidad del DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA para el inicio de trámites, ***PROCEDE*** al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: ***Creatividad y Educación Infantil: Una Vía de Adaptación Personal, Escolar y Social.***

Realizada en el DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA, por la Doctoranda Doña ***Jeanette Cecilia Alezones Padrón***.

En León a_____ de _____2013

Doctoranda

Fdo: Doña Jeanette Cecilia Alezones Padrón.

DEDICATORIA

Dios en principio y siempre. Creo que la fuerza para lograr propósitos que permitan servir a otros y seguir adelante, vienen de Él y de sus infinitos caminos que develan mágicas travesias, como las que viví en esta experiencia investigativa.

A Fredy. Es tuyo este esfuerzo vivido y sentido. Lo compartimos conscientes de que consumía un tiempo valioso de la vida en familia, pero a su vez me otorgaba la posibilidad de cumplir con un sueño. A eso llamo bondad, espera, apoyo y amor. A mi hija querida, Yeanette Carolina, por ser mi oasis en todo momento. Agradezco a Dios el sendero que ambos han logrado iluminar y la calma que me han ofrecido en la culminación de esta meta.

Dedico con especial estima este producto a mi hermosa gran familia. El amor es amplio, tenue, flexible, pero fuerte. El aliento recibido estará más allá del esfuerzo invertido en este trabajo; por eso estoy consciente de la gran bendición que me acompaña en tenerlos.

A todos aquellos que me asistieron de forma bondadosa en este recorrido; una experiencia mas que apertura nuevos caminos en la educación inicial de nuestros niños y niñas venezolanos.

AGRADECIMIENTO

Expreso profundo agradecimiento al excelente cuerpo de profesores de la Universidad de León por gestionar, desarrollar y acompañar el proceso de formación y el compartir de saberes en el Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación.

Especialmente agradezco a mi tutora la Dra. Maria Antonia Melcon por la asertividad en el acompañamiento recibido, por la confianza y la cercanía constante, por compartir el conocimiento, por apoyarme integralmente, siempre incondicional y con sabiduría. Bendigo su vida y la forma en que entrega sus saberes. Gracias.

Agradezco a todos los expertos consultados: Dra. Chilina León, Dra.Carlota Teran de Ruesta, Dra. Maite Garaigordobil, Prof Alexander Pinto, Prof. Angel Martinez. Todos ellos encauzaron valiosos senderos en el desarrollo de esta investigación, no solo desde sus aportes científicos, sino desde su humanidad.

Reconozco especialmente a la Prof. Daisy Anzola, entrañable amiga, maestra e investigadora. Agradezco el tiempo compartido, las revisiones hechas, los aportes recibidos, las conversaciones animadas hacia los cambios que deben gestarse en nuestro país. Como siempre le digo: aun debo aprender mucho, y ella es mi mejor ejemplo.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

El Problema, justificación y descripción de la investigación 17

El problema 17

Justificación del estudio 27

Descripción de la investigación 29

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: INFANCIA Y DESARROLLO. VISIÓN ONTOLÓGICA

1.1. El niño y su infancia. Perspectiva general 35

1.2. Infancia en restrospectiva: mirada cultural y educativa 40

1.3. Tendencia ontogenética del desarrollo infantil 47

1.4. La educación infantil: un debate necesario 59

1.4.1. Panorama internacional de la educación infantil 59

1.5. Iniciativas desde la educación infantil en Latinoamérica 70

1.6. Recapitulación 73

CAPÍTULO 2: VISIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA CREATIVIDAD. ESCENARIOS PREVIOS PARA SU COMPRENSIÓN EN LA INFANCIA

2.1. La creatividad como enfoque diverso 76

2.2. Acepciones de la creatividad. miradas en el tiempo y restrospectiva hacia la infancia 80

2.2.1. Perspectiva psicométricas 83

2.2.2. Perspectivas cognitivas 86

2.2.3. Perspectivas contemporáneas interaccionales de la creatividad. 89
2.2.4. Perspectivas integradoras de la creatividad 93
2.2.5. Hacia el desarrollo de la complejidad en la creatividad 94
2.3. Creatividad y desarrollo infantil 95
2.3.1. Desarrollo cognitivo 97
2.3.2. Relación creatividad e inteligencia 102
2.3.3. Desarrollo social y afectivo 107
2.3.3.1. Autoconcepto 109
2.3.3.2. Resolución de problemas interpersonales 113
2.4. Vínculo genético social de la creatividad 117
2.5. Inhibidores e impulsadores de la creatividad en el campo educativo 120
2.6. Recapitulación 123

CAPÍTULO 3: VALOR EMPÍRICO DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. Creatividad, educación infantil y contexto escolar 125
3.2. El valor del entorno sociocultural 126
3.3. El valor del contexto escolar 130
3.3.1. Calidad en el contexto escolar infantil 134
3.3.2. Creatividad y ambiente de aprendizaje: la calidad del aula en la educación inicial 137
3.4. El valor del ámbito familiar 144
3.5. Investigaciones que exploran el desarrollo de la creatividad desde la educación infantil 146
3.6. Recapitulación 155

CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN INFANTIL Y CREATIVIDAD EN LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

4.1. Contextualización general 157

4.1.1. Ubicación geográfica de la República Bolivariana de Venezuela 157
4.1.2. Política social 157
4.2. Situación de la infancia y de la educación infantil en Venezuela 159
4.2.1. Estado de Derecho en la infancia 159
4.3. La creatividad y el marco legal en el ´proyecto educativo venezolano 162
4.4. El currículo educativo para la infancia en Venezuela 166
4.4.1. Bases del Currículo de Educación Inicial (2005) 166
4.4.2. Fundamentos del currículo 167
4.4.3. Estructura curricular 168
4.4.4. Desarrollo y organización curricular. Tipos de atención 169
4.4.5. Ambiente de aprendizaje 170
4.4.6. Elementos curriculares evaluación y planificación 176
4.4.7. Propuesta del Diseño Curricular Nacional Bolivariano (2007) 177
4.5. Mirada general de un país en expansión: toque creativo en Venezuela 179
4.6. Estudios relacionados con la creatividad en la educación infantil 185
4.7. Recapitulación 193

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

5.1. Objetivo general y objetivos específicos 195
5.1.1. Objetivo general 195
5.1.2. Objetivos específicos 195
5.2. Metodología 196
5.2.1. Paradigma y diseño de investigación 196
5.2.2. Ámbito venezolano 199
5.2.2.1. Población 201
5.2.2.2. Muestra 203
5.2.3. Variables investigadas 206
5.2.4. Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica 210

5.2.4.1. Observación 210
5.2.4.2. Instrumentos de evaluación de la creatividad 211
Test de pensamiento creativo de Torrance (TPCT)verbal y gráfica 212
Test de pensamiento mediante el análisis de una imagen (TCAI) 220
Escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (EPC) 224
5.2.4.3. Instrumentos de evaluación de los factores del desarrollo infantil 226
. *Factores socio afectivos* 227
Test de resolución de problemas interpersonales (TREPI) 227
Escala de autoconcepto 229
Factores del desarrollo cognitivo 231
Escala infantil de Matrices Progresivas de Raven 231
5.2.4.4. Instrumentos de evaluación del contexto escolar en la educación infantil 234
… *Escala de evaluación de contextos educativos (ECERS-R)* 236
5.2.5. Procedimiento de la investigación 240
5.2.5.1. Primer momento 241
5.2.5.2. Segundo momento 241
5.2.5.3. Tercer momento 242
5.2.5.4. Cuarto momento 242

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

6.1 Análisis de datos 246
6.2. Resultados 246
6.3. FASE I. estudio descriptivo de las variables generales: creatividad, factores del desarrollo infantil y contexto escolar 247
6.3.1. Creatividad 247
6.3.1.1. Creatividad verbal 249
6.3.1.2. Creatividad gráfica 252
6.3.1.3. Pensamiento creativo (TCAI) 256
6.3.1.4. Personalidad creadora (EPC) 261
6.3.2. Factores del desarrollo infantil 263

6.3.2.1. Autoconcepto 263
6.3.2.2. Resolución de problemas interpersonales 263
6.3.2.3. Capacidad intelectual general 263
6.3.3. Calidad del contexto escolar. El aula 264
6.3.3.1. Contexto privado 266
6.3.3.2. Contexto público 269
6.4. FASE II. Estudio de las relaciones entre las variables generales de la investigación 273
6.4.1. Creatividad y sus ámbitos 274
6.4.2. Creatividad y factores del desarrollo infantil 278
6.4.3. Creatividad y contexto escolar 283

CAPÍTULO 7 : DISCUSIÓN

7.1 Manifestaciones de la creatividad 291
7.2. Creatividad y sus diferentes ámbitos 299
7.2.1. Creatividad verbal y pensamiento creativo (TCAI) 299
7.2.2. Personalidad creadora y pensamiento creativo (TCAI) 300
7.2.3. Creatividad gráfica y pensamiento creativo (TCAI) 301
7.2.4. Personalidad creadora y creatividad gráfica 301
7.3 Creatividad y factores del desarrollo infantil 303
7.3.1. Creatividad y autoconcepto 303
7.3.2. Creatividad y resolución de problemas interpersonales 307
7.3.3. Creatividad y capacidad intelectual general 311
7.4 Creatividad y contexto escolar 315
7.4.1. Creatividad en el aula 322

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES, LIMITACIONES, PERSPECTIVAS FUTURAS Y MARCO DE PROPUESTAS

8.1. Conclusiones 328

8.2. Limitaciones 337
8.3. Perspectivas futuras 339
8.4. Propuestas 341
8.4.1. Primer cimiento integrativo. Visión de la creatividad en la educación inicial. 342
8.4.2. Segundo cimiento integrativo: conexión creatividad-persona 345
8.4.3.Tercer cimiento integrativo. Creatividad y el entorno escolar: … ambiente, didáctica y actitud el docente 346
8.4.4. Valores concluyentes 352

REFERENCIAS 354

ANEXOS

1 Forma A de la prueba verbal de Torrance 380
2 Baremos para la forma verbal 390
3 Forma A de la prueba gráfica 391
4 Baremos para la forma gráfica 395
5 Escala de pensamiento creativo TCAI 396
6 Baremos para el TCAI 399
7 Escala EPC 400
8 Baremos para la EPC 401
9 Test TREPI 402
10 Baremos para el TREPI 403
11 Muestra de la escala EA 404
12 Items positivos en la escala EA 405
13 Baremos para el EA 406
14 Muestra de la escala de matrices coloreada RAVEN 407
15 Baremos para la escala de matrices coloreada RAVEN 408
16 Diagnóstico de capacidad RAVEN 409
17 Escala ECERS-R evaluación de contextos educativos 410
18 Carta a directores de los centros de educación inicial 447
19 Carta a los representantes de los niños y niñas a evaluar 448

INDICE DE TABLAS

1	Atención a la infancia 0-6 años	70
2	Elementos curriculares. Algunos países de Latinoamérica.	72
3	Organización de la rutina escolar en el nivel preescolar	173
4	Fórmula para población finita y conocida	203
5	Estratificación de la muestra y selección intencional de los centros	204
6	Ubicación y características socioeconómica del Contexto Escolar	205
7	Definición de las variables	207
8	Definición operativa de la variable general Creatividad	212
9	Definición operativa de la variable Desarrollo Infantil	226
10	Definición operativa de la variable general Contexto Escolar	235
11	Puntuación escala ECERS-R	239
12	Percentiles colegios privados y públicos. Test de creatividad verbal	249
13	Percentiles colegios privados y públicos. Test de creatividad verbal	250
14	Niveles de creatividad verbal	252
15	Percentiles colegios privados y públicos. Test de creatividad gráfica	253
16	Medias y desviaciones típicas para la creatividad gráfica.Colegios privados y público.	254
17	Niveles de creatividad gráfica .	255
18	Percentiles. colegios privados y públicos-Pensamiento creativo(TCAI)	257
19	Medias y desviaciones típicas para el TCAI. colegios privados y públicos	259
20	Niveles de pensamiento creativo (TCAI)	260
21	Percentiles para la EPC-versión profesores para colegios privados y públicos	261
22	Medias y desviaciones típicas para la EPC-versión profesores. Colegios privados y públicos	262
23	Niveles de autoconcepto, resolución de problemas interpersonales e inteligencia general	264
24	Estudio descriptivo. Contexto escolar privado	266
25	Estudio descriptivo. Contexto escolar público	270
26	Correlaciones creatividad verbal y gráfica con TCAI y EPC-Colegio privado	275

27	Correlaciones entre la EPC y el TCAI. Colegios privados	276
28	Correlaciones creatividad verbal y gráfica con TCAI y EPC. Colegio público	277
29	Correlaciones entre escala EPC y TCAI . Colegio público	278
30	Correlaciones entre pensamiento creativo y factores del desarrollo infantil. Colegios privados	279
31	Correlaciones entre creatividad verbal y gráfica con factores del desarrollo infantil. Colegios públicos	280
32	Correlaciones entre creatividad verbal y gráfica con factores del desarrollo infantil. Colegios privados	281
33	Correlaciones entre pensamiento creativo y factores del desarrollo infantil. Colegios públicos	281
34	Correlaciones entre la EPC y el TCAI. Colegios privados y públicos	282
35	Correlaciones entre creatividad verbal y contexto escolar. Colegio privado	283
36	Correlaciones creatividad gráfica y contexto escolar. Colegio privado.	284
37	Correlaciones entre TCAI y contexto escolar. Colegio privado	285
38	Correlaciones entre la EPC y contexto escolar. Colegio privado y público	286
39	Correlaciones entre creatividad verbal y contexto escolar.Colegio público	287
40	Correlaciones creatividad gráfica y contexto escolar.Colegio publico	288
41	Correlaciones entre TCAI con contexto escolar. Colegio público	389
42	1er cimiento integrativo integrativo para la visión de la creatividad	344
43	2do cimiento integrativo integrativo para la visión de la creatividad	345
44	3er cimiento integrativo integrativo educación y conocimiento	348
45	3er cimiento integrativo concepción del estudiante	349
46	3er cimiento integrativo concepción del docente y del contexto escolar	351

INDICE DE GRÁFICOS

1	Dimensiones de la creatividad. Aportes tomados de Vecina (2006)	96
2	Dimensión cognitiva. Aportes tomados de De Bono (2000)	97
3	Dimensiones cognitivas. Aportes tomados de Sternberg (1997)	98
4	Dimensiones cognitivas de la creatividad. Klimenko (2008)	98
5	Mapa de la República Bolivariana de Venezuela	157
6	Organización de los espacios en el nivel preescolar	171
7	Dimensiones Currículo de Educación Inicial e Instrumento ECERS-R (Lera y Oliver, 2002)	172
8	Integración aspectos centrales del Currículo de Educación Inicial 2005	174
9	Señalización del Estado Carabobo y de la Parroquia Naguanagua	205
10	Distribución observada en la creatividad verbal para todo el grupo	250
11	Niveles para la creatividad verbal	252
12	Distribución observada para la creatividad gráfica	253
13	Niveles para la creatividad gráfica	256
14	Distribución observada en el TCAI todo el grupo	257
15	Niveles para el TCAI	260
16	Distribución observada en la EPC para todo el grupo	261
17	Niveles para los factores del desarrollo infantil evaluados	264
18	Dimensiones del contexto privado y público de educación inicial	273
19	Valoración de la calidad del contexto educativo. Lera y Oliver (2002)	316
20	Resolutiva del desarrollo de la creatividad	336
21	Confluencia interaccionista, sistémica y compleja de la creatividad	342

INTRODUCCIÓN GENERAL

El Problema, justificación y descripción de la investigación

El Problema

El desarrollo humano implica un sin fin de transformaciones que se suceden desde la concepción hasta la muerte. Atendiendo al enfoque holístico, "…es el proceso mediante el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural", (Amar y Sotomayor, 2004) con lo que se establece que el ser humano es el principal protagonista de su desarrollo, producido éste en interacción permanente y en constante devenir con opciones que van desde la libertad política, económica y social, hasta las oportunidades de ser creativos, productivos y plenamente capaces de disfrutar de autorrespeto personal y de los derechos humanos garantizados.

Así, el desarrollo humano en la infancia, se imbrica de una perspectiva histórica, cultural y educativa, que conlleva a comprender en primer lugar cuál es la naturaleza del niño y el por qué de sus cambios. En segundo lugar conduce a preguntarse cuáles son los diversos marcos y luchas por los que ha transitado la infancia en aras de otorgarle, como es debido, el reconocimiento de sus derechos. En todo caso, reconocer la fuerza de esta etapa, dadas sus inigualables posibilidades en el desarrollo del continuo humano, obliga a revisar y develar creencias en torno al desarrollo del infante, para iniciar nuevas concertaciones a la luz de las políticas sociales que se requieren en esta etapa del ciclo vital. Paralelamente, se ha previsto que la educación guarde su cuota de trabajo para que este marco de derechos y políticas, realmente favorezcan el desarrollo pleno e integral del niño y de la niña.

Como signo del valor a la infancia, convergen a la luz pública una serie de organizaciones que ejercen un eje de protección legal a los niños y niñas, de sus

emanaciones, en esencia, se tiene que es importante, atendiendo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés UNICEF (1996):

> 1. Poner al niño en condiciones para un normal desarrollo físico y espiritual. 2. Alimentar al niño que tenga hambre; atender al niño en caso de enfermedad; ayudar al niño que vaya atrasado; enderezar al niño que esté desviado; recoger y socorrer al huérfano y al abandonado. 3. Dar prioridad a la infancia a la hora de prestar auxilio en casos de desastre. 4. Poner al niño en condiciones de ganarse su subsistencia y protegerlo contra la explotación. 5. Educar al niño en el sentimiento que ha de poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos. (p.70).

En este tono, la O.N.U. en el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) proclamó la atención al niño, a la niña, y a la construcción de un mundo libre de miseria; a la par, se postuló y creó el derecho a la educación, quedando estipulado que "….toda persona tiene derecho a la educación…. Ésta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana.…" (p.29). Se contemplan dos componentes del derecho a la educación que son primordiales: la aceptabilidad y la adaptabilidad; ello implica que los niños y niñas, sujetos de derechos, no sólo deben asistir al colegio, sino que deben aprender de forma integral (Hevia, 2010).

Paulatinamente, de acuerdo a Larrain y Bascuñan (2009), las ofertas de protección se constituyeron en un importante esfuerzo para apoyar y prevenir daños en la infancia, avalando un ambiente adecuado, integrador y forjador de espacios de formación, que en este caso, se organizan en razón al rol que debe asumir la familia, la escuela y la comunidad. Atendiendo a los preceptos para la protección hacia la (infancia que la OCDE (2001) y la OEI (2009a y 2009b) han formulado, se busca extender y mejorar la protección y educación antes del 2015, iniciándose un movimiento a nivel mundial, cada vez más decidido a fomentar valores en pro de esta etapa del desarrollo (Declaración de Panamá, 2000), dado que justamente en ella se

suceden múltiples cambios conectados a un proceso de aprendizaje que es para toda la vida.

Al fin se comprende que éste es el periodo del desarrollo humano en el cual se crean las bases para el desenvolvimiento físico, mental y socioafectivo (Andraca, Pino, Rivera, 1998; Lapalma, 2010; Hevia, 2010; Jaramillo, 2007; Lazas, Hubbell, Murray, Rosche y Royce, 1977; Scarr-Salapatek, 1973); por ende la educación debe cobijarse en los principios de equidad, pertinencia y participación, aupando el desarrollo de currículos que permitan fortalecer, entre otros aspectos, procesos como el de la interrelación social, la expresión de la creatividad, la autonomía, independencia y la comunicación familia, escuela y comunidad. Cada uno de estos procesos se consideran de singular importancia para el desarrollo de un ser pleno; específicamente la creatividad concede la posibilidad de que el niño y la niña se desenvuelvan desde sus intereses, y aun mas, puedan manifestarse con espontaneidad y originalidad. Cercenar este proceso, ha generado un marco educativo inerte y estudiantes autómatas que no confían en sus posibilidades.

Desde esta impronta, la creatividad conforma un proceso clave en el desarrollo de la personalidad infantil y además se señala como un eje imprescindible en el aprendizaje del niño y niña en la infancia. Por un lado, se deduce a la creatividad como una fuente interna en donde los sentidos y la atención dirigida a las tareas, convocan la esencia de la solución creativa de problemas. En todo este camino, se integran funciones cognitivas y perceptuales que favorecen la construcción del conocimiento.

Lo distintivo en este caso, es que la creatividad infantil, al ser un proceso inmanente al desarrollo y favorecedora de la construcción del conocimiento, se posibilita gracias a la simbolización, hunde sus raíces en este último proceso, y de acuerdo a Meza (2008), implica una interacción que se realiza a través del aprendizaje, partiendo del uso de los símbolos, de la abstracción reflexiva, es decir de la representación. La fantasía, imaginación y la libertad que el niño y la niña puedan tener para crear, a la par del uso de la información que se le proporciona de forma intra y extra personal, se convierten en un aspecto crucial para el aprendizaje

significativo, cuya evidencia se plena de manifestaciones creativas al relacionar simbólicamente la información de modo no arbitrario, con lo que el alumno ya sabe (Bruner, 2008; Meza, 2008).

Por otro lado, se encuentra que el desenvolvimiento de la creatividad es cada vez más dialéctica, considerando su amplio espectro en los campos sociales y culturales en los que vive el niño y la niña; de hecho ya no puede ser vista como potencialidad de una persona, sino como un camino interactivo en donde la comunicación con las demandas sociales, la realidad más el contexto, permiten formar al ser social, además de contribuir al desarrollo de su bienestar, plenitud y capacidad para afrontar y concebir el manejo de la complejidad social vinculante.

Vista desde esta perspectiva, la creatividad puede entenderse como la capacidad de tener ideas propias y de manifestarlas o comunicarlas, partiendo de la transformación personal que se hace de la información. Ello recibe su influencia de condiciones intrínsecas, tales como las actitudes, intereses, motivaciones, y de condiciones extrínsecas como las ambientales, influencias sociofamiliares y escolares; situación que demanda, si se quiere realmente hacer una valoración comprensiva de la creatividad, visualizar múltiples medidas: de motivación, cognitivas, intereses, actitudes, estilos asociados con creatividad y la influencia del ambiente (Feldhulsen y Goh, 1995).

En ese fin, el trabajo creador se erige como una exigencia socioeducativa, sobre todo en la infancia, dada la necesidad de formar habilidades multidimensionales que permitan generar aprendizajes en un mundo cambiante y aplicar el conocimiento posibilitando el crecimiento personal. Esta aseveración rechaza la visión al individuo en la infancia como mero reproductores de saberes culturales, y lo define como un ser con identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado, ya que tendrá que manejar todo un grupo de procesos de desarrollo que, una vez activados y organizados en el marco de las interrelaciones, de la comprensión y de la funcionalidad de los conocimientos que se han producido, generarán aprendizajes con sentido (Díaz y Hernández, 2002; Vigotsky, 1984).

A pesar de las ideas consideradas, en el ámbito educativo la creatividad es un proceso que sufre los embates de la duda y se sacrifica ante la tendencia escolástica, memorística y de repetición que acosa todavía a la educación en algunas regiones del mundo; con ello, la posibilidad de relacionar la información de forma flexible y utilizarla en los diversos campos que aplican, se ha convertido en un reto difícil de cumplir. Este hecho conlleva a plantear una interrogante; la escuela, ¿está preparada y consciente para mirar a la creatividad desde la visión integral que representa en el desarrollo infantil?

De acuerdo a Garaigordobil (2006), los investigadores Sternberg y Lubart evidencian experiencias pedagógicas capaces de ahogar el ejercicio de los procesos intelectuales creativos en los estudiantes. Los autores expresan que en la escuela se estimula y gratifica el estilo ejecutivo, implicando hacer exactamente lo que se les pide hacer. La orientación a lo nuevo, al cambio, y al estilo progresivo es soslayado por el énfasis en problemas convergentes y conservadores, las experiencias escolares que favorecen la tolerancia a la ambigüedad, se esquiva ante la conformidad y seguridad; la motivación en el proceso, uno de los componentes centrales para el desarrollo de la creatividad, se quiebra ante una muy demarcada visión hacia la meta o resultado. En este caso, priva la recompensa externa y declina el desenvolvimiento del trabajo creador, pues no se palpa el sentido intrínseco movilizador.

Esta tendencia irrumpe completamente el panorama latinoamericano donde en principio el derecho a la educación, especialmente de los más pequeños, continua siendo un eje problemático que debe encontrar respuesta, sobre todo en los medios sociales de mayor necesidad. Paralelamente, los currículos de educación infantil en Latinoamérica están impregnados de concepciones premodernistas y modernistas, con mínimas incursiones hacia la posmodernidad (Peralta, 2008a). Entonces, la educación se mueve aun con las ideas del siglo XIX y siglo XX, cuando mucho.

Por otro lado, existe disociación entre lo que se preconiza debe ser un currículo centrado en la infancia y la concreción de estas ideas en el plano de la programación, planificación y ejecución. Se cuestiona que aspectos como la sensibilidad hacia la diversidad, la influencia del contexto social y cultural, las diferencias en el desarrollo

de los niños y niñas, su desigual historia marcada por la situación de riqueza o pobreza de afectos, experiencias, estímulos, alimentación o historia evolutiva, quede de lado, aupando más bien la homogeneidad en la atención. De acuerdo a la autora, el currículo para la educación infantil necesita estimular el descubrimiento, el juego, fomentar la expresión comunicativa, estética creativa, cuidar la dimensión afectiva, las señas de la identidad cultural, lingüística y personal de cada niño y niña.

En ese marco de ideas, los esfuerzos de la región latinoamericana hacia el desarrollo de la creatividad en los actuales momentos, a diferencia de otras regiones en el mundo, tales como Finlandia, Suecia o Japón, todavía se debate entre el discurso elocuente con que se organizan los currículos educativos y el quehacer muchas veces sin conexión, dada la masificación que puebla las aulas, entre otros aspectos (Myers, 2003; Sánchez, 2010). Ello influye directamente en Venezuela, país en el que ha existido un camino socioeducativo plagado de diversas concepciones curriculares de vanguardia, pero que se quedan paralizadas ante la realidad que debe ser abordada y ante el vaivén de cambios en la administración pública.

Desde la palestra política, distantes han sido las estrategias educativas que se han logrado mantener, pues se diluyen cada vez con más fuerza gracias a los embates de una agenda gubernamental que debe, de forma urgente, proponer y resolver la "ampliación de la cobertura y atención a la población de 0 a 6 años…aunque contradictoriamente a este planteamiento gubernamental, el incremento de la cobertura no se corresponda con el número de secciones ni con el número de docentes incorporados cada año" (Marcano, 2004, p.128).

Solo como un llamado en el discurso, se tiene que para el año 2010, se observaron niveles importantes de desequilibrio en la cobertura de la matrícula escolar, atendiendo a los índices de estancamiento y contracción matricular, que en la actualidad, de acuerdo a los planteamientos de Bravo (2011), presentan los niveles educativos desde la educación inicial hasta la primaria. Situación paradójica, "sobre todo si se atiende a que la primaria, específicamente en las opciones oficiales, es la educación más popular de todas, y de hecho el Estado Venezolano está obligado a instalar" (p.15).

Atareados en esta situación que amerita, sin duda, una atención oportuna para cristalizar políticas socioeducativas, Venezuela ha visto resquebrajar adecuadas iniciativas para impulsar el cambio en el área de la educación. Ejemplo de ello, se señala la implantación y ejecución de programas para el desarrollo de la inteligencia y creatividad, concebidos entre los años 1980 y 1990. Esta idea, otrora la más aventajada de América Latina, fue emblema para diversos países que buscaban consolidar su sistema educativo, a partir del desarrollo de la creatividad, como eje transversal que conecta con la vida. En el caso específico del currículo para la infancia en Venezuela, el desarrollo de la creatividad, aspecto importante concebido en las bases curriculares, y en cada una de las áreas de aprendizaje que lo integran, dista en mucho de ser una realidad en la acción (Alonso y Reinoza, 2004); aún cuando el currículo de educación inicial en Venezuela, en teoría, se ha tejido con una base política, filosófica, pedagógica y psicológica considerando las más novedosas tendencias para la atención integral del niño de 0 a 6 años.

Efectivamente, difícil ha sido la operatividad de una concepción curricular que consciente de la necesidad de atender integralmente al ser humano en su primera etapa de vida, de impulsar una estructura educativa innovadora para la atención infantil (Marcano, 2004) y de establecer un eje direccional hacia el desarrollo de la creatividad, por lo menos concebido en líneas teóricas, aun deba cuestionarse: (a) que las políticas, metas, objetivos y acciones son insuficientes y con esfuerzos dispersos, lo cual deduce debilidades en los sistemas de evaluación de los servicios educativos dirigidos a la infancia, carencia de acciones para atender a las precariedades diagnosticadas y desbocamiento infalible de la innovación en educación, por ende, de cualquier intento de educar en y hacia la creatividad (Flores, 2007) y (b) que existe carencia en la sistematización de nobles y pálidas iniciativas que se hacen a puerta cerrada en algunas instituciones y dejan sin evidencia empírica contrastable cualquier divulgación de avance educativo hacia la creatividad (Meza, 2008).

Ello implica, aun con mayor vehemencia, la necesidad vigente de contar con la delimitación conceptual requerida y con la validación de investigaciones en el área de

la creatividad que permitan avanzar en afirmaciones potencialmente válidas, sobre todo tomando en consideración las características tan particulares que se evidencian en el contexto de Latinoamérica (Peralta, 2008b) influyente además en todos los países que conforman esta región, y que definen políticas socioeducativas que conforman una base aun en expansión y en constante lucha por atender las más urgentes fragilidades. Desde esta premisa, indagar acerca de la expresión de la creatividad en Venezuela, obliga necesariamente a confrontar los propios modos de mirar y hacer en la creatividad, con la forma de atención que a nivel internacional le ha sido dispensado. En este sentido, debe reconocerse, atendiendo a las deducciones de Huidobro (2002), que:

> …la creatividad ha estado mucho tiempo dominada por el enfoque del "rasgo" en un intento de identificar con precisión las diferencias de personalidad entre sujetos creativos y no creativos (Nicholls, 1972). Ha habido una concentración en la persona creativa, descuidando las "situaciones creativas", es decir, las circunstancias que promueven la creatividad. Ha habido un foco demasiado centrado en los determinantes intrapersonales de la creatividad, descuidando los determinantes externos, y, dentro de los estudios de los determinantes intrapersonales, ha habido una preocupación implícita por los factores "genéticos", descuidando las contribuciones del aprendizaje y del ambiente social. (p.108)

Partiendo de esta aseveración, y posicionados en la reflexión, investigaciones recientes en Venezuela (Bravo, 2011; Tortolero, 2009; Tremont, 1994) revelan que existe: (a) frágil conciencia respecto a las posibilidades de la creatividad como una habilidad para la vida presente y futura del niño y niña, (b) un evidente desconocimiento de este proceso al solo relacionar la creatividad con factores personológicos del desarrollo, sin observar la fortaleza de un clima o contexto que indudablemente está apuntando toda su influencia en la expresión de la creatividad. En el país, podría notarse un descuido en el valor de la persona creativa y de los

escenarios donde se proyecta el trabajo creador. En este último caso, la educación ha inclinado forzosamente su frente hacia posturas de mayor corte conductual y simplistas, abandonando el proceso de innovación e interacción que supone la praxis abocada al aprendizaje con significado, es decir, a la creatividad. Lo anterior, se aúna a un elemento con un peso significativo: la necesidad urgente y vigente de satisfacer los principios de cobertura y universalización de los más pequeños, a través de políticas y acciones respondientes.

Desde aquí, poco puede entenderse en la actualidad que existan posibilidades de atención hacia otras dimensiones educativas. Es como un flagelo que ha viajado en el tiempo. En el año 1990, los investigadores venezolanos expertos en creatividad; Vivas, Sarquís, y Franchesqui, planteaban que en Venezuela, aparte de los problemas que implican la falta de continuidad administrativa, se anclaban aspectos débiles como la formación de un docente que no logra concienciar su importancia en el desarrollo de una enseñanza afectiva, crítica y creativa. Además señalaban que otro aspecto no menos impactante, era la realidad de las escuelas con fallas en sus plantas físicas y recursos materiales, niños y niñas subalimentados, maestros desmotivados.

Resaltaron la necesidad de que la escuela del texto único, de la disciplina aparente, de la pregunta con respuestas esperadas, de la memorización, debía dar un paso hacia una nueva escuela basada en la disciplina para crear, de motivaciones, de dialogo, de consulta variada, de desarrollo imaginativo y de la originalidad. Han pasado veinte años desde estas afirmaciones y aportes; sin embargo, la realidad actual indica que aún existen labilidades cuando toca recrearse como país en la propia dinámica creativa que se aborda a nivel educativo.

Se denota un duro tránsito en el haber creativo venezolano, sin embargo, esta trayectoria es la que ha alimentado el deseo de investigar la manifestación de la creatividad del niño y niña en el nivel de preescolar, no solo en relación con factores personológicas del desarrollo humano en la infancia, sino con la calidad del contexto educativo donde forja diariamente parte de sus experiencias de vida. Al abordar este estudio, se tiene plena conciencia que el hombre es fundamentalmente un ser social, un ser que se construye en lo social, y no solo en sus dominios cognitivos. De hecho,

en las últimas décadas, se ha enfatizado en el desarrollo de una visión integral del ser humano, lo que ha promovido nuevas directrices en el campo de la educación. Atendiendo a este último planteamiento, se subraya la importancia de conocer el ámbito social del individuo, considerando que lo intrapsíquico se conecta de lo socioambiental y se vincula con la capacidad para resolver problemas y adaptarse a los cambios; posibilidades que se emparentan al desarrollo de la propia conciencia, del autoconcepto y de creatividad.

Específicamente, la educación inicial ha sido un ámbito próspero para la siembra de la creatividad. En Venezuela, se han establecido lineamientos favorables para reconocer al niño y a la niña como sujetos de derechos inalienables, con múltiples dimensiones para explorar, y con una acción que se construye desde la unicidad y la pluralidad. Dada esta premisa, en la presente investigación interesa con vehemencia conocer y analizar ¿cómo se manifiesta la creatividad en los niños y niñas de cinco años de educación inicial, nivel preescolar? y ¿cuál es la relación entre esta manifestación y algunos factores socio afectivos y cognitivos del desarrollo en la infancia, tales como el autoconcepto, la resolución de problemas interpersonales y la inteligencia general? De igual forma, conviene conocer las relaciones entre la expresión de la creatividad manifestada y el contexto educativo; una vez que, según Huidobro (2002) y Meza (2008), este orden del conocimiento, podría permitir comprender parte de la dinámica de este proceso en la infancia.

Se tiene una alta responsabilidad como investigador en que esta tesis, siguiendo la vertiente contemporánea interaccionista de la creatividad, integre en principio (a) un conocimiento sistematizado de la manifestación de este gran proceso en los sujetos de estudio, (b) una visión del autoconcepto, resolución de problemas interpersonales, la capacidad intelectual en dichos participantes y (c) un acercamiento a las circunstancias que rodean su expresión, considerando el ámbito educativo valorado. Todo ello como un campo previo para determinar las relaciones entre creatividad, factores del desarrollo y contexto educativo, a fin establecer propuestas forjadoras de una dinámica social donde la creatividad tiene un papel preponderante, pues, "…el desarrollo y el progreso, tanto personal como social, cada vez dependerán

más de la inventiva y de la capacidad creadora de las jóvenes generaciones". (De la Torre, 2004, p.98). Esta aseveración aporta aún más significancia al interés planteado líneas previas.

Justificación del estudio

Justificar a nivel teórico este estudio, implica corresponder a las demandas actuales en torno a los factores que se relacionan con la manifestación de la creatividad en el ámbito de la educación preescolar, sobre todo en un contexto tan particular como el latinoamericano; y en específico, el venezolano. Implica mirar de cerca la realidad educativa y descifrar el estado del arte que se presenta en la educación infantil con relación a la expresión de la creatividad, considerando que es un proceso de múltiples aristas que involucra principalmente a la persona, su pensamiento, su vivir en sociedad, la imagen que de sí mismo forme, y las actitudes con las que se enfrenta cada día en su entorno o escenario vital. A propósito de estos señalamientos, Macias (2009), aduce un aporte de gran pertinencia en la actualidad:

> La educación de la creatividad es una tarea compleja. Supone contribuir a desarrollar en el sujeto, desde las edades más tempranas, los recursos personológicos necesarios para su expresión creativa; supone también modificar las presentaciones sociales dominantes sobre la creatividad, asociadas al desarrollo de la inteligencia y el talento, para pasar a comprenderla como un elemento esencial de la calidad de vida de la persona y educar para relaciones de comunicación estimulantes del potencial individual de cada quien, a través de la creación de climas favorecedores de la expresión creativa. (p.25)

De manera que, más que un requerimiento de orden investigativo, la argumentación de esta investigación recae en la relevancia social que presenta. Ello se traduce en la necesidad de generar caminos para ir hacia la calidad educativa, tan

requerida en estos escenarios, amén de unificar opiniones que verifican que la tan aclamada calidad comparte protagonismo con la creatividad, proceso de igual pertinencia en el campo que ocupa. De esta alianza, surgen nuevas ideas que palpan la necesidad de introyectar una visión acuciosa, participativa, pertinente y contextualizada en la región latinoamericana, y en la venezolana, específicamente. Ello comulga con el planteamiento de Peralta (2008b), quien expresa la necesidad de avalar, desde la propia región, la sistematización de experiencias educativas, en aras de elevar la calidad, y con ello la creatividad en los escenarios escolares.

Lo referido, supone renovar las miradas hacia un proceso educativo que debe ser visto como una fuente donde el trabajo creador, además de convertirse en una exigencia social (Meza, 2008), es una visión que se ilustra de la comprensión del ser humano, especialmente en la etapa infantil. Supone, de igual forma, reiterar la importancia de invertir en la escuela, tanto en Latinoamérica como en Venezuela, escenario que ocupa, justamente para convertirla en un espacio impulsor de nuevas experiencias en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Desde estas ideas, se inicia un campo de oportunidades para ir acordes a los cambios requeridos en el orden educativo, e invita a la inversión de "esfuerzos para tener la infraestructura y los recursos necesarios, perfeccionar la formación y condiciones del docente, reforzar el área de la gestión escolar y mejorar los contenidos curriculares de los distintos niveles de enseñanza" (Nóvoa, 2009, p.136). Consciente de estos requerimientos, las variables generales de esta investigación: factores del desarrollo infantil: autoconcepto, resolución de problemas interpersonales e inteligencia general y el contexto escolar, específicamente el aula del tercer nivel de preescolar en la que se desenvuelven los niños y niñas de cinco años pertenecientes a este estudio, son estudiados para hallar las relaciones e interacciones que emergen con la creatividad manifestada por los estudiantes del nivel señalado. Se justifica la utilidad metodológica de este estudio, en tanto puede sistematizarse y contrastarse teóricamente las evidencias en búsqueda de nuevos conocimientos sobre la realidad pensable. De todo este proceso aplicado, se confluye hacia la integración y correspondencia de aportaciones que permitirán vivir los beneficios del conocimiento

generado, a fin de aportar propuestas para la resolución de las necesidades encontradas. Las implicaciones prácticas de este estudio, facilitarán su replicación en otros contextos.

Descripción de la investigación

La sociedad actual, llena de cambios y transformaciones constantes, necesita hoy más que nunca contar con individuos capaces de adaptarse a la diversidad de retos y situaciones que ella misma exige. Ello ya es una necesidad, por eso, el gran interés que suscita hoy día el tema de la creatividad, está relacionado al hecho de contar con sujetos que puedan ser flexibles frente al ambiente en el que se desenvuelven. Al considerar estas ideas en el ámbito infantil, se confirma el reto que la sociedad y la educación tienen en esta tarea.

El abordaje de la presente investigación, forma parte de un marco de acción consistente en la búsqueda de nuevas respuestas a los canales regulares que en la educación infantil se ofrecen respecto al desarrollo de la creatividad. Conscientes de esta responsabilidad, el estudio se enmarca en el Área de Conocimiento: Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, suscrita a la Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, España, y en la Línea de Investigación: Pedagogía, Currículo y Didáctica para la Educación de la Infancia, adscrita a la Universidad de Carabobo-Venezuela, Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, Venezuela.

La organización que se suscribe en este estudio contempla la introducción general que tiene por misión destacar el problema, afinándose y estructurándose formalmente el objeto a investigar, para quedar en evidencia el estudio correlacional entre las variables generales: creatividad, contexto educativo y factores cognitivos y socioafectivos del desarrollo infantil: autoconcepto, resolución de problemas interpersonales e inteligencia general, tomando como sujetos a niños y niñas del tercer nivel de preescolar, específicamente en Centros de Educación Inicial públicos y privados de la Parroquia Naguanagua, ubicada en el Estado Carabobo-Venezuela. De

igual forma, se vincula la justificación del estudio, comprendiendo la necesaria definición del valor teórico, empírico, la relevancia social, el sentido académico y la aplicabilidad de esta investigación para la población seleccionada y la comunidad científica.

Se expone una *primera parte*, que recoge el marco teórico y referencial, cuyo fundamento tiene como base una amplia revisión bibliográfica, a partir de la que se logran vincular diversas miradas de orden nacional e internacional que le otorgan vigencia y pertinencia al estudio. Se compone de tres núcleos: infancia, creatividad y contexto educativo, explicitados en cinco grandes apartados sobre los que versan esta primera parte de la investigación. En este orden, los apartados I y II de la parte teórica, revisan el estado del arte acerca de la infancia y de la creatividad, generando una dinámica necesaria en la comprensión de estos aspectos en la educación infantil. Consecuentemente, los dos últimos apartados de esta parte, vislumbran la importancia del contexto educativo, estudios relacionados al desarrollo de la creatividad en la educación infantil en el mundo hispano, la contextualización geográfica, política, jurídica y educativa de la presente investigación, y, posteriormente, se integra una mirada a los estudios relacionados con la creatividad en la educación infantil en Venezuela. A continuación se expone brevemente el contenido de cada apartado:

Primera parte: estudio teórico

Capítulo 1. En este apartado, se vinculan una serie de ideas que convergen en el saber ontológico de la infancia y de la educación infantil, lo que conecta visiblemente con el desarrollo infantil. Se logra visualizar las tendencias que han sujetado la definición de infancia, las consideraciones que han evolucionado respecto al marco de derechos jurídicos y educativos en la infancia, las miradas del desarrollo infantil que han participado para estudiar integralmente al niño y niña en esta etapa, con la consabida ganancia de propulsar espacios para atenderlo integralmente. De manera que, el presente apartado, aporta conocimiento respecto a la posición de la infancia y de la educación infantil en la historia, e involucra un paseo de singular importancia

por las concepciones pedagógicas que se han tejido para la comprensión de esta etapa, hasta llegar a pisar el contexto propio, es decir, Latinoamérica. Ésta es una perspectiva necesaria para entender el desarrollo de la creatividad en la infancia, más tarde tratado, a fin de establecer anclajes necesarios hacia el siguiente apartado.

Capítulo 2. Esta Sección recoge una visión integradora de la creatividad y explana un marco de planteamientos para su comprensión en la infancia. Tomado de la mano al capítulo anterior, se superponen los ámbitos de la creatividad con ideas que expresan nuevas perspectivas en su haber, definiéndose las relaciones entre este proceso y el desarrollo infantil. Este engranaje permite encontrar espacios para ir concatenando coherentemente dos de las variables generales de esta investigación: creatividad, desarrollo infantil.

Capítulo 3. El presente título, cataliza una de las visiones más relevantes de este estudio, es decir; el contexto y su relación con el desarrollo de la creatividad; ello permite exponer la estrecha conversión que existe entre estos aspectos y el proceso educativo. El desarrollo de este capítulo, también comparte su destino con la expresión de tendencias y visiones que se tienen en el mundo de habla hispana respecto a la creatividad en la infancia, ratificando lo dicho a partir de planteamientos investigativos que establecen una concesión a la práctica, como elemento focalizador de los aportes teóricos contenidos en el discurso.

Capítulo 4. A partir de este apartado, se refleja el campus educativo, jurídico y socio cultural que soporta el reconocimiento de la infancia en Venezuela. Se inicia un recorrido necesario por las invocaciones que se han concebido hacia el desarrollo de la creatividad en este país, estableciendo el contenido y estructura curricular que define la educación infantil. Estos aportes han permitido situar la investigación en el contexto, y originar el conocimiento de un hacer pedagógico, donde la teoría y la práctica, presentan características de singular contraste que son expuestos oportunamente a través de las evidencias investigativas halladas.

Segunda parte: estudio empírico

La segunda parte de este estudio tiene referencia al desarrollo empírico consistente en los planteamientos metodológicos necesarios para cumplir con los objetivos planteados. Desde luego, el campo concerniente a los resultados, se encuentran compartiendo protagonismo en este apartado, situación que involucra exponer el análisis de datos hasta llegar a las aportaciones requeridas según el diseño de investigación seleccionado: correlacional simple. Se expone la discusión a partir de la que se contrastaron los resultados y los aportes teóricos que se hilan a lo largo del estudio. La sistematización del conocimiento adquirido ha permitido integrar un campo de reconocimiento importante como eje para futuras investigaciones en el área educativa. A continuación se expone brevemente el contenido de cada apartado:

Capítulo 5. En principio se plantean los objetivos de la presente Tesis Doctoral que se concretó en estudiar la manifestación de la creatividad y demás variables investigadas, y la relación entre la creatividad con factores del desarrollo infantil: autoconcepto, resolución de problemas interpersonales e inteligencia general; y con el contexto escolar, abordando principalmente las aulas del tercer nivel de preescolar en centros de Educación Inicial públicos y privados de la Parroquia Naguanagua-Estado Carabobo-Venezuela.

De igual forma se describe la metodología desarrollada en el estudio, el paradigma, diseño y tipo de investigación que dio pautas al presente trabajo, se expone información referente a la población y a la muestra y se precisan además, las técnicas e instrumentos psicológicos utilizados. De cada instrumento, se describe su significación, su procedimiento de aplicación, valoración y corrección. De igual forma, se refiere el procedimiento que definió el análisis y tratamiento de la información recolectada.

Capítulo 6. Correspondió al análisis de datos, a la exposición de los resultados de la investigación

Capítulo 7. Se expuso toda la línea de discusión que en estos casos se amerita. Ésta logró precisar los contrastes necesarios con las teorías e investigaciones científicas influyentes en el estudio.

Capítulo 8. Este capítulo señala las conclusiones, limitaciones, perspectivas futuras y el marco de propuestas. De esta forma, a partir de las conclusiones del estudio, se propició el entendimiento de los resultados para generar un conocimiento sistematizado, coherente y pertinente, capaz de propiciar un marco de propuestas a tono con las necesidades encontradas. Se plantean además, muy importante en este caso, las limitaciones que ataron el desenvolvimiento pleno de esta investigación, además de las perspectivas futuras. Ambos planteamientos conformaron una línea inmanente a la reflexión que no acaba, y que debe posicionarse de nuevos caminos a investigar.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

INFANCIA Y DESARROLLO. VISIÓN ONTOLÓGICA.

1.1. El Niño y su infancia. Perspectiva general

En este Capítulo se consideran y exponen aportes que ajustan el valor progresivo de la infancia, como una de las etapas de mayor envergadura en el ciclo vital del continuo humano. Ello es un marco esencial en este estudio, para comprender el desarrollo de la creatividad en la infancia, principal variable de la presente investigación. De esta forma, es importante dar una mirada a lo que el niño y la niña representan, considerando que son una unidad viviente que constituyen un todo desde que nacen. Atendiendo a la exposición de Planchard (1973), la consideración de todo, no aplica a una regla aritmética; más bien vale la idea de un ser complejo, tanto en su "organización fisiológica como en su comportamiento psicológico". (p.3). Este planteamiento, clásico tal vez, define el presente capítulo, a partir del cual se extrapolan algunas consideraciones centrales que han dejado huella en la concepción y comprensión del niño y de la niña, su infancia, la transición que se ha vivido respecto al proceso educativo en este ciclo de la vida, y el impulso a la creatividad desde el hecho educativo.

En principio, de acuerdo a la UNESCO, el artículo 1 de la Convención Internacional de los Derechos del niño y la niña (1990), expone que: "se entiende por niño o niña, a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (p.8). El término jurídico de niño y niña comprende desde la infancia hasta la adolescencia.

En este sentido, la infancia aborda el periodo de desarrollo anterior a la adolescencia, y se constituye en una de las etapas o fases del continuo humano destacado por su complejidad a nivel biológico, social-afectivo y psicológico. A fin de dar organización a este periodo de la vida, se establece una cronología que la

divide como una vía para entender que en la evolución y transformación del niño a lo largo de este tiempo, debe existir una atención diferenciada de sus procesos.

De esta manera, Kelly (1982), establece un panorama general tomado de diversos estudiosos del desarrollo y la psicología infantil, en un intento por definir apoyos básicos para clasificar este periodo. Dicha organización queda contemplada de los subperíodos siguientes: primera infancia, segunda infancia y tercera infancia. La autora coincide con diferentes autores, seguidamente mencionados, en que la primera infancia va desde el nacimiento hasta los tres años, la segunda infancia va de los tres a los siete años y la tercera infancia, de los siete a los once años respectivamente. De esta forma, específicamente para la segunda infancia, atendiendo a las características de esta etapa y a la importancia de la misma para la presente investigación, la investigadora establece una visión análoga con los siguientes estudiosos del desarrollo infantil:

> 1) Moragas: comprendiendo la segunda parte de de la etapa de egocentrismo y etapa completa de la proyección (hasta los siete años). 2) Pende: época del primer alargamiento (hasta los siete años). 3) Sericó Segarra: perfeccionamiento de funciones. 4) Piaget: etapa del pensamiento pre-lógico. 5) Psicoanalistas: fase erótica (de dos y medio a siete años). (p.199).

En la sistematización del desarrollo en la infancia, se denota la integración de diversas miradas hacia una etapa donde se cimentan las bases para todo desarrollo futuro. Investigaciones señalan (Jaramillo, 2007; Lapalma, 2010) que en los primeros años de vida, se despliega el cincuenta por ciento de la capacidad de aprender y luego un treinta por ciento más a los ocho años, lo que deduce un importante camino hacia el aprendizaje en estos primeros momentos del ciclo vital, solo por dar un ejemplo de la relevancia de este periodo.

En el caso de Piaget y Erikson, atendiendo a los planteamientos de Maiers (1976) conviene centrar algunas particularidades propias del desarrollo infantil. Se parte del hecho de que no hay normas reales que permitan medir la disposición para

éste, su progreso o sus fases. “Solo es posible medir o evaluar a cada individuo en el contexto de su propio desenvolvimiento” (p.18). Así que, siguiendo las exposiciones de Erikson (1976), el individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de forma coordinada con su ambiente típico y asigna mayor importancia al estudio de los procesos de socialización. El investigador expone que la personalidad siempre está en constante devenir, y el desarrollo sigue un curso en zigzag de una fase a otra. La infancia, la niñez y adolescencia abarcan las primeras cinco fases: (a) sentido de la confianza básica, (b) sentido de la autonomía, (c) sentido de la iniciativa, (d) sentido de la industria; y el sentido de la identidad.

Por su parte, de acuerdo a Piaget (1973), el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo. Dentro de ese proceso sitúa fases y subfases o estadios. En este sentido, el desarrollo intelectual se manifiesta por tres fases: (a) la sensoriomotriz, desde el nacimiento hasta los dos años; la preoperacional que se manifiesta de los dos a los siete años, la fases de las operaciones concretas, de los siete a los once y la fase operacional formal.

En el reconocimiento de este ciclo de vida lleno de cambios, quienes consideran la comprensión de la naturaleza de los niños y niñas basada en una interpretación crítica de datos empíricos, marcan pautas. Así, otros estudiosos en el tema, en este caso Ausubel y Sullivan (1983), dividen el desarrollo en la infancia en seis periodos: prenatal, desde la concepción hasta el nacimiento; neonatal, las primeras semanas de vida; primera infancia, los dos primeros años; preescolar, de dos a seis años; niñez media, entre los seis y nueve años, y preadolescencia, entre nueve años e inicio de la adolescencia. Considerando sus aportes al desarrollo del niño y niña en el periodo preescolar. Igualmente, Jaramillo (2007), denomina primera infancia, al niño desde la gestación hasta los 7 años, y segunda infancia, desde los 8 a 10 años.

En estas exposiciones, se denota que la atención inicia desde la concepción, considerando la visión de continuo humano imperante en la comprensión del ser humano. Sin embargo, el objetivo del estudio de la infancia no consiste en el registro

seriado de lo que ocurre en estas edades, más bien, exponen Ausubel y Sullivan, ya citados, que debe ser:

> la identificación de los pasos sucesivos entre dos niveles de maduración, en la explicación de cómo un nivel se transforma en otro, en saber cuáles son las variables que efectúan la transformación, de los factores que retardan o facilitan su aparición, y de las uniformidades y diferencias que la caracterizan. (p.19)

La exposición anterior permite destacar algunas precisiones importantes: el ser humano es un todo complejo y pasa por una serie de etapas que permiten comprenderlo de forma integral; una de ellas, la infancia. Este periodo obedece a un ciclo vital de la vida que es de singular importancia, a la que, de acuerdo a Deval (2008) "debemos el rango de la especia humana….Mientras un organismo es inmaduro y plástico, puede aprender, puede cambiar, puede elevarse a un mayor desarrollo" (p.12).

Al retomar esta exposición, se dice que el ser humano ha podido construir su cultura gracias al sustrato de su naturaleza; aprovechando su capacidad de adaptación, ha ido recogiendo conocimiento y adquiriendo nuevas experiencias que le han permitido avanzar en su inteligencia y establecer representaciones adecuadas al ambiente que le envuelve. De manera que, de acuerdo a Deval (2008):

> La existencia de un medio social resulta indispensable para el desarrollo del niño y de la niña, y por ende, para el complejo entramado de interacciones entre su naturaleza y su cultura. Así pues, las propias formas de cuidarlos y de impulsar su desarrollo, son el resultado de su historia. (p.23).

Bajo esta perspectiva, se expone que la infancia ha transcurrido por diversos tamices a lo largo del tiempo; la conciencia de esta etapa como una construcción social, ratifica a la infancia en la actualidad, como un periodo de la vida del ser

humano de singular relevancia en la que se suceden un sin fin de interacciones constantes entre el niño y niña, y el espacio o ámbito donde viven y crecen cotidianamente, originándose toda clase de imágenes y simbologías (Casas, 1998). El estudio del niño y niña en esta etapa, origina un caudal de datos cada vez más sistematizados en función de conocer el desarrollo de procesos y habilidades intelectuales o académicas, sociales, comunicativas y de expresión, que le proveen de una mayor y mejor selección de herramientas a la hora de resolver problemas estratégicamente (Fandiño, 2008; Machado, 2005).

Atendiendo a las ideas precedentes, la infancia, y por ende el desarrollo del niño y niña en esta etapa, concentra la expresión de una triple correspondencia: consigo mismo, con los otros y con el contexto. En ese devenir, el niño y la niña están sujetos al bienestar en esas relaciones "que constituyen la dimensión física, social emocional, cognitiva, afectiva, lingüística, sexual, moral; en las que diferentes disciplinas científicas aportan para que sean estudiados a partir de una visión multidimensional, potencial, continua, integral y adaptativa" (Amar, Abello, Tirado y Sotomayor, 2004, p.10).

Justamente, en esta visión actual dinámica y multidimensional de la infancia y del desarrollo, algunas disertaciones (Andraca y otros, 1998; Hevia, 2010; Lazas y otros, 1977), señalan que las condiciones de los escenarios sociales, la intervención crítica de terceros como estimuladores de los sistemas evolutivos, y las formas de interconexión entre dichos escenarios, intervienen directa e indirectamente en la dirección del desarrollo; aún cuando es pertinente demarcar que éstas relaciones componen solo uno de los muchos vectores que participan en dicha dirección.

Así mismo, algunas investigaciones aclaran que, en términos de influencia del contexto, la estimulación familiar, más que el nivel social, puede definir el grado de desarrollo alcanzado en esta etapa (Andraca y otros, 1998; Leiva, Inzunza, Pérez, Castro, Jansana, Toro… Ivanovic, 2001; Torralba y otros, 1999). Se concede peso a la familia, y de acuerdo a exposiciones planteadas en el Octavo Report Card, publicado por el Centro de Investigaciones Innocenti, UNICEF (2008); el tiempo familiar posibilitará menores riesgos biológicos y ambientales en el desarrollo.

Estas consideraciones establecen un marco general para situar la presente investigación en la temática infantil y, de forma específica, conlleva a entender al niño y a la niña, su desarrollo, su historia social, cultural y educativa. Ello conforma un sustento para comprender cuál es la mirada de la infancia y del desarrollo infantil hoy, a la postre de conocer los cambios suscitados con respecto a la otrora visión conocible objetivamente y separada de su tiempo, espacio, contexto; al avance de la visión actual, cuya historia se refleja desde la multiplicidad de factores que intervienen en su desarrollo y en su educación.

1.2. Infancia en retrospectiva: mirada cultural y educativa

Como ya se ha venido planteando, la comprensión de los procesos por los que atraviesan los niños y niñas, ha sido objeto de diversos engranajes conectados a través de la historia. En la Edad Media, las consideraciones sobre lo que implica esta etapa permanecen en las sombras, algunos autores plantean una época de desasosiego hacia la infancia. Así, García (1997), expone que:

> Durante años muchos niños y niñas fueron «recipientes», como dice De Mause, en los que los adultos vertieron con impunidad sus miedos, iras, proyecciones y frustraciones, pero tras la fragilidad de los años infantiles llegaba la adolescencia y juventud y, con frecuencia, la sociedad dejó patente el temor tácito o explícito que experimentaba ante quienes atravesaban esta etapa de la vida. (p.1)

En retrospectiva, se han tejido algunos puntos que coexisten, según las culturas y las épocas, en torno a las agresiones y sobre todo a la atención dispensada al menor. Desde Ciceron, Plutarco y Augusto (en Rousseau, 1821), apoyándose en la sabiduría griega, se ha venido exponiendo los principios que importaban para educar al niño y a la niña. De acuerdo a la información que suministra Amnistía Internacional (s.f.), desde el Siglo I, Quintiliano, pedagogo hispanorromano, exponía la necesidad de

tener una actitud positiva ante el recién nacido: observar sus aptitudes e inclinaciones, confiar en sus potencialidades, educarlo con cariño. Unas recomendaciones poco atendidas en su tiempo y en general con muy poca fortuna. En este sentido, siguen los planteamientos que tratan de generar un nuevo marco al menor, ya en el Siglo IV, San Agustín y San Juan Crisóstomo, rechazan la enseñanza mediante azotes, y otorgan una gran importancia a la primera educación.

La ventana que abre nuevas posibilidades a la infancia, denota a partir del siglo VII la importancia de la familia, la aceptación del recién nacido, la dignificación del niño y niña con el cristianismo; y el avance de una educación premiando los progresos más que los errores. Según el historiador Buenaventura (1994) el siglo XVI, trae un marco amplio de situaciones vividas respecto a la infancia, destacan la incursión de Locke en el pensamiento pedagógico y surgen "educadores dedicados a los niños de clase más humilde como José de Calasanz, Juan Bautista La Salle y Vicente de Paul" (p. 12).

Juntos, estos personajes son los primeros en considerar una incipiente versión del derecho que tienen los niños y niñas en principio, a la educación, y a la gratuidad de la enseñanza; y por ende, a ser atendidos. Es a partir de mediados del siglo XVII, aproximadamente, cuando comienza a concederse cierta importancia a la infancia. Aún se conservan los vestigios del Renacimiento, caracterizada por la observación y experimentación en defensa de una actitud científica. Sin embargo, este siglo se revela a favor de una reflexión del hombre y su lugar en el mundo descrito por la ciencia. Se comulga, de igual forma, con la formación de un ser humano, cuya única fuente válida de conocimiento es la experiencia surgida de los datos que se recopilan gracias a los sentidos, y que son organizados por la razón.

A finales de este siglo, la infancia recién llegaría a verse descubierta completamente en el Emille, de Rosseau, quien formula las ideas nuevas para la formación de un nuevo hombre, para una nueva sociedad; el replanteamiento de la mirada que hasta entonces impregna al entendimiento del niño y niña, se vuelca a pautar las diferencias entre éstos y los adultos, pero sobre todo, a plantear el vértice de la educación: enseñar a vivir. Rousseau (1821), confirma en sus exposiciones que

a la infancia se le ha estado negando el derecho a ser, de hecho expone que la educación ha olvidado su principal misión:

> La primera de todas las cosas útiles, que es el arte de formar a los hombres, aún está olvidada. No se conoce la infancia, y con las falsas ideas que de ella se tienen, cuantos más pasos dan, más se descarrían. Los más discretos se aplican a enseñarle lo que importa que sepan los hombres, sin considerar lo que están en estado de aprender los niños…sin atender a lo que es antes de ser hombre." (p. 8)

Con estas ideas circundantes, la diferenciación que se observa en el siglo XVIII, suele brindar algunos vestigios en torno al valor que gradualmente van adquiriendo los niños y niñas, como seres que se distancian de los adultos. Sin embargo, según las revisiones de Anzola y Felice (1997), aun poseían una precaria identidad, "pues es rescatado para ser marginado institucionalmente, su existencia se desarrolla dentro y para los parámetros de la familia y escuela" (p.17). Este siglo, se impregna de una nueva concepción de la pedagogía y se parte de ideas renovadoras entre las que se nombran: libertad para pensar, estudiar, trabajar, expresarse, crecer, igualdad y fraternidad. Así mismo, es el tiempo de reconocer que el ser humano tiene derechos y obligaciones en la sociedad. La construcción cultural y educativa de este momento en específico, se abraza a la filosofía predominante de la época: Ilustración, según la cual la razón, las ciencias y el respeto a la humanidad, definen las principales banderas para dar sentido al proceso del hombre constituyente de una sociedad.

La cronología de los hechos mencionados respecto a la situación de los niños y niñas en el tiempo, denota una serie de cambios históricos, culturales y educativos en la concepción que sobre la infancia se ha construido. Estos cambios pueden ser influidos por los modos de organización socioeconómica de las sociedades, por las formas o pautas de crianza, por los intereses sociopolíticos, por el desarrollo de las teorías pedagógicas y psicológicas, así como por el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades, y el desarrollo de políticas sociales.

Señalado de este modo, la infancia: (a) es un momento del devenir social, (b) se constituyó como una construcción de la modernidad, que (c) caracteriza a una parte de la población y delimita los parámetros en los discursos científicos y normativos (Alzate, 2002; Baquero y Naradowwski, 1994; Caldeiro, 2005; Carassai, 2004; Veerman, 1992). En este sentido, se concluye que la infancia es una realidad social, cultural y educativa que, cimentada en las ideas de Peralta (2006) "compone un tema público" (p.53), y denota fragilidad en la definición de la secuencia que en sí misma concentra.

Este carácter de fragilidad, sin embargo, ha permitido que la mirada hacia la infancia avance influido en la reflexión. Como todo proceso histórico, se establece una dialéctica de relaciones que no se detiene; la infancia, y con ello el desarrollo del niño y de la niña, se permean entre vínculos que convergen hacia su comprensión histórica, cultural, social y educativa. Prosiguen las visiones, y ya el siglo XIX, se vincula la comprensión del individuo, con un desarrollo positivo de las ciencias humanas.

En ese sentido, los avances de este siglo prodigaron nuevas vías respecto a la dirección científica de la conducta infantil, por ende de la forma de escolarización. La socialización y la industrialización propia de esta época, trae a colación nuevos esquemas para definir a los niños y niñas, quienes, carentes de un desarrollo para algunos, tienen que ser impulsados por el adulto. La escuela guía este desarrollo y dictamina las vías para ello.

Se inicia con fuerza un trabajo pedagógico que resultará en la pedagogía, como disciplina y en un estudiante que se mantiene atado a las supeditaciones del docente. Al unísono, éste se torna un objeto de estudio y campo de análisis, además de ser institucionalizado "para abandonar o superar las carencias que le son constitutivas" (Carassai, 2004, p.4). A finales del siglo XIX, empiezan a declinar las manifestaciones de maltratos que les son dispensados, incorporándose nuevas teorías pedagógicas y psicológicas con un camino interesante en el posicionamiento de la infancia (Liccione y Soto, 2006).

De acuerdo a Aguilar (2003), pensadores con una mirada libertaria e igualitaria, comenzaron a abrir brecha lentamente; algunos de ellos Pestalozzi, las hermanas Agazzi, Decroly, Montessori, Lancaster, Herbart, Froebel, y en Venezuela Simón Rodríguez, Andrés Bello, entre otros. El autor expresa el inicio de una gran revolución en pro de la educación en la infancia, "la misión de los ejércitos ha concluido en el mundo, ahora comienza la de los maestros" (p.8). La particularidad de estos pedagogos es la inquietud progresiva relacionada con la atención de los niños y niñas, logrando visualizar otra mirada fuera del campo asistencial, tan enmarcado hasta estos momentos. Así, se inicia el reconocimiento de la infancia como un período de la vida muy importante, y además completamente diferente a la adultez. Ya en este momento, Unamuno (en Vilanou, 2009), expresa que la infancia:

> Es una etapa necesaria del hombre. En los primeros años cuaja el carácter y la personalidad futuras (…) Sin caer en exageraciones, basta señalar que la niñez es una etapa trascendental y necesaria en la vida del hombre, etapa que no hay por qué pasar sobre ascuas, ni tampoco alargar, sino permitir su desarrollo natural, la precocidad, en vez de una ventaja, ofrece un sinfín de inconvenientes. (p.56)

De acuerdo a estas ideas, los siglos XIX e inicios del XX, comportan una ventana hacia la comprensión del individuo, lo que lleva a confirmar una clara exposición: cada quien es único e irrepetible, con capacidades y limitaciones, con virtudes y habilidades, con aptitudes y destrezas (Buenaventura, 1994). Se han alcanzado estos avances gracias a un movimiento dinámico a nivel educativo y por ende socio-cultural, cuya lucha sustenta un devenir crítico en pro de una atención dirigida a fomentar la espontaneidad, naturalidad, el movimiento, la libertad, actividad, interés y el trabajo independiente de los niños y niñas de esta época. La visión que se concentra en estos siglos, y la trascendencia en la atención infantil, alcanza otro logro: niños y niñas en edad maternal, y los que poseían alguna necesidad o carencia en su desarrollo, fueron considerados objeto de estudio.

Esta ola emancipativa sacudió el ámbito Latinoamericano. El estallido y triunfo de la liberación de las nuevas Repúblicas, incitó a promulgar la atención educativa de los primeros grados, iniciando en los párvulos. Debía trabajarse por la constitución y solidez de las nuevas sociedades; y para ello debía reorientarse la educación, como un eslabón de relevancia y notable influencia en esta constitución. Nuevamente se permea una concepción hacia la infancia, que en esta oportunidad lleva consigo referentes hacia la socialización, y menor exclusión posible del niño y niñas. El tiempo avanza, y en la segunda mitad del siglo XX, ya se ejerce influencia en cuanto a políticas de derechos para éstos. La seguridad social parte de la premisa de que el gobierno de un Estado, debe ejecutar determinadas políticas sociales que garanticen y aseguren el bienestar de los ciudadanos específicamente en la sanidad, la educación y, en general, todo el espectro posible de seguridad social (López, 2005).

Esta condición, reconocida en la Carta del Atlántico de las Naciones Unidas que conforma uno de los convenios centrales en la Declaración de la Naciones Unidas (1941/1942), determina, además, que todos sus miembros deben prestar colaboración a objeto de garantizar a todos sus ciudadanos: trabajadores, estudiantes, y en general, a toda la población; condiciones favorables de vida. Ya desde esta época se descubren nuevas aristas, a fin de promulgar acuerdos internacionales, convenios, políticas sociales y nuevas perspectivas educativas a favor del desarrollo pleno de los niños y niñas.

El siglo XX gesta un abordaje productivo a favor del desarrollo infantil. Se inició con fuerza el requerimiento de una acción social coordinada a la educativa, lo que enfoca un camino pluri y multidimensional hacia los ejes clave que deben integrarse para sentar las bases del pleno desarrollo en la infancia. A nivel mundial, se expandieron estudios para asumir algunas precariedades; tales como la repitencia y deserción, la inequidad, la pobreza; y por ende la exclusión educativa. Desde estas consideraciones, la O.N.U., ya en 1948, apoya los cambios y revoluciones por venir, consumando en la Declaración de los Derechos Humanos (OREALC-UNESCO, 2007) que la:

> Infancia es una expresión que, por una aparte, concreta el derecho al desarrollo, tanto en su dimensión nacional como internacional; y, por otra, junto con la declaración de derecho al desarrollo, ayuda a comprender el derecho a la educación en un horizonte en el que es posible descubrir importantes repercusiones, tanto por lo que se refiere al aspecto fundamental de su contenido específico, como al de su potencial para orientar las políticas de desarrollo. (p.26)

Partiendo de esta afirmación, se emanan declaraciones y convenciones internacionales e informes (Declaración Mundial de la Educación para Todos, Jomtiem, 1990; Declaración de Panamá, 2000; OCDE, 2001; OEI, 2010a) que no han podido obviarse en las políticas de las Naciones, mucho menos marginarlas al olvido (Sánchez, 2008). Lo interesante es que estas declaraciones han sido paulatinamente aprobadas y adoptadas por la mayoría de los Países Miembros para dar particular importancia al principio de interés superior del niño y de la niña; y por ende a su desarrollo pleno, aun cuando quedan por vencer algunos retos, especialmente en el mundo Árabe e Hispano. De acuerdo al informe presentado por el Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF (2008) se reitera la enorme deuda que se tiene con la infancia, fundamentado en dos realidades que han sido constatadas:

> Por un lado, la importancia central que los primeros años de vida tienen para el desarrollo integral posterior del individuo y, por otro lado, una compleja realidad que en la actualidad nos muestra cómo la inequidad y la exclusión social tienen su más cruel reflejo en esta etapa central de la vida. Así se torna evidente que la superación o el mantenimiento definitivo de las diferencias de origen tienen lugar durante la primera infancia. (p.7)

En este panorama, se vincula todo un devenir integrado al dominio de las creencias culturales y sociales sobre los niños y niñas, los roles de la familia, del gobierno, y los postulados teóricos que surgen para abordar con efectividad la

premisa ya mundial, de que es justamente en este periodo de la vida cuando se gestan procesos críticos del desarrollo: formación de la inteligencia, de la creatividad, la personalidad, conductas sociales, desarrollo neuronal, entre otros (Blanco, 2005).

Atendiendo a esta perspectiva, los siglos XX y XXI han avanzado: (a) en materia de derechos, y (b) en la profundización de estudios acerca de la naturaleza de los niños y niñas, lo que permite conformar una visión ontogenética del desarrollo infantil, enfatizando quiénes son y cómo se desarrollan. Ello sin duda, enlaza otro avance importante para situar en la presente investigación: (c) cómo pueden ser educados(as) desde su infancia, considerando que las diferentes posturas psicológicas surgidas y las creencias sociales y culturales que se tejen a su alrededor, son un punto esencial en el desarrollo de sus habilidades creativas, esto como ápice del estudio que se propone.

Ante esta prospectiva, la población infantil es valiosa porque más del 30 por ciento de la población mundial tiene menos de 18 años, su desarrollo implica el resguardo de un futuro inmediato, lleno de cambios sociales y de toda índole; este desarrollo induce, de acuerdo a Abdul Waheed Khan (UNESCO, 2007) a invertir la pirámide tradicional del conocimiento, pues el rápido crecimiento de las tecnologías y el manejo efectivo por parte de los niñas y niñas, exigirá de la efectiva participación de todos en una sociedad de pluralidad y de nuevos maestros.

1.3. Tendencia ontogenética del desarrollo infantil.

Esta visión, conforma un eje para el presente estudio, pues permite posicionarse frente a las perspectivas psicológicas que han surgido para comprender al niño y a la niña a lo largo del tiempo; y aún más, cómo ello ha influido para el abordaje educativo en este periodo. Así, se abre un camino para refrendar, posteriormente, el desarrollo de la creatividad desde el ámbito escolar en la infancia. En principio, se expresan tres grandes tendencias históricas, considerando las ideas de Ausubel y Sullivan (1983), Fernández (2000) y Gutiérrez (2005). Primeramente los Enfoques de Tabula Rasa o Mecanicistas (Conductismo, Determinismo Situacional,

Relativismo y Humanismo) con la postura de que la conducta humana es infinitamente plástica y maleable a las influencias ambientales. Es decir, el niño y la niña funcionan, actúan y se desenvuelven por componentes organizados, según relaciones de causa y efecto, en una coordenada de espacio y tiempo; además conforman un organismo reactivo ante las condiciones externas, y de hecho, es controlado por éstas. El desarrollo es concebido como la manifestación de un aumento de experiencias, como una historia cuantitativa, cuyas manifestaciones más complejas pueden analizarse y explicarse por sus comportamientos más elementales.

En esta concepción, se habla de cambios en el comportamiento como resultados de programas ambientales para producir en el individuo cualquier efecto previsto y programado. Para Amar y otros (2004), esta perspectiva "da significado a la forma de construir, experimentar, valorar y proyectar la propia existencia de la persona" (p.7). Las experiencias tempranas e interacciones primeras, definen a un ser humano único, irrepetible y en permanente cambio.

Una de las tendencias representantes de este enfoque es el Conductismo. Epistemológicamente, este planteamiento tuvo un protagonismo marcado en pleno siglo XX, imbuido de interesantes matices, ubica la experiencia como la plataforma de todo conocimiento. Al coligarse con el Asociacionismo, los conceptos abstraídos de la experiencia, no son más que las representaciones mentales de las asociaciones observadas en el mundo externo, y ello constituye el eje del aprendizaje y la memoria (Craig, 1997; Deval, 1994; Fernández, 2000; Gutiérrez, 2005).

De acuerdo a los postulados de esta tendencia, el ambiente es un factor influyente en el comportamiento del individuo, y por ende, desde el campo educativo, el docente es el responsable del aprendizaje. Un dato puntual que puede ilustrar cuáles son los aspectos que posibilitan la educación del niño y de la niña, según Dembo y Guevara (1996), es que el aula se convierte en un laboratorio cuya esencia es la enseñanza individualizada; además que la evaluación y enseñanza, en interdependencia, forman parte de la funcionalidad curricular, disponiéndose de instrumentos para programar y evaluar de manera continua el desempeño de los estudiantes. Ello posibilita conocer "qué, cómo y cuándo enseñar determinados

conocimientos y destrezas, a fin de detectar tempranamente dificultades en el aprendizaje y tomar previsiones" (p.24).

En este marco, la exaltación del rol del docente frente al conocimiento que desarrolla el niño y la niña, deja poco campo a la actuación de este último y privilegia el control del maestro en un marco de referencia curricular subordinada al control de los estímulos condicionados. Así mismo, el estudio de la creatividad en la infancia, esta imbuida de la medición a través de la psicometría, campo que se privilegia para conocer, tanto la persona, como el producto creativo.

El siglo XX se sigue nutriendo de diversas visiones para comprender al individuo en la infancia, y en estos términos, también surgen a la palestra los Enfoques Predeterministas u Organicistas (Ideas Innatas, Recapitulación, Maduracionismo, Embriología, Naturalismo, Constructivismo). En este terreno ajustado a la analogía con los seres vivos como sistemas organizados, activos, auto regulados, con una totalidad estructurada y un marco de vivencias, se considera que el organismo es una estructura cambiante. La evolución de este enfoque, y de algunas de las tendencias que le representan, fue abriendo paso a ideas renovadas. A tal efecto, uno de las perspectivas que surge como una reacción frente al conductismo dominante, es el Constructivismo. Sus premisas denotan la influencia cognitivista, en tanto se interesa más bien por los procesos que tienen lugar entre el estudio de las estructuras mentales, la estimulación ambiental, y la adaptación biológica de los organismos.

Partiendo de estos hechos, la atribución del papel activo del niño y de la niña, la interdependencia con su medio, además de la inteligencia y su desarrollo; suponen una construcción perpetua. De acuerdo a los autores revisados (Amar y otros, 2004; Ausubel y Sullivan, 1983; Craig, 1997; Dembo y Guevara, 1996; Fernández, 2000; Gutierrez, 2005; Rice, 1997; Woolfolk, 1996) esta teoría ha brindado la oportunidad de comprender al infante como un sistema y un todo organizado, en plena interactividad con su medio. Influye en la educación posibilitando a docentes, padres e investigadores, comprender la estructura del conocimiento, validada por su acción

en el ambiente. En esta visión se integra la neurociencia y la modularidad de la mente, estableciendo una conexión entre desarrollo intelectual e interacciones.

Por otro lado, compone perspectivas como la de Ausubel, Bruner, Dewey; entre otros, que aparte del Piagetiano, convergen en que el pensamiento del niño y niña es totalmente diferente al del adulto, y requiere ser visto como un ser con pleno potencial para actuar, capaz de organizarse y planificar sus actividades (Gardner, 1995; Sternberg, 1997). Lo anterior, precisa de un cambio de mirada en el docente, dado que es un enlace entre la dinámica propia del estudiante y el entorno. Ello supone la organización de programas y materiales potencialmente funcionales, con significatividad lógica y con motivación intrínseca para el aprendizaje. Adquiere fuerza el desarrollo de la creatividad como un campo que involucra, no solo a la persona y al producto, sino también al proceso y al contexto.

Como quiera que se vea, y a modo de configurar una panorámica teórica general del desarrollo humano en la infancia, se revelan las visiones y complejidades connotativas de este ciclo, amén de los múltiples tamices que se hilan en su seno. Ello conlleva, en adelante, a ventilar dos perspectivas esenciales para explicar el desarrollo en este periodo de la vida: las perspectivas individualistas y las perspectivas sociales, de acuerdo a los estudios realizados por Fernández (2000).

En primer lugar, las perspectivas individualistas, desde el Ambientalismo, el Innatismo, hasta los Enfoques de Interacción Moderada con las ideas del Cognitivismo; contribuyen a reflexionar sobre la dinámica que vincula el desarrollo del niño y de la niña, con el medio. En el plano ontológico, esta categoría individualista, avala el desarrollo como una construcción, partiendo de la acción del sujeto con su entorno. Para Amar y otros (2004), esta perspectiva “da significado a la forma de construir, experimentar, valorar y proyectar la propia existencia de la persona” (p7). Las experiencias tempranas e interacciones primeras, permiten la construcción del desarrollo y definen a un ser humano único, irrepetible y en permanente cambio.

Desde este punto de vista, en las dimensiones del desarrollo tienen prevalencia la herencia, considerándose su base biológica acompañada y complementada por las

experiencias y el ambiente. Así, los enfoques de interacción moderada conectan con Piaget (1973). Su enfoque se centra en el estudio del desarrollo para explicar las funciones mentales. Organiza su teoría para estudiar las leyes generales del conocimiento, proceso que se caracteriza por su novedad, pues supone una elaboración de estructuras nuevas, desde las estructuras precedentes. En este sentido, las estructuras de conocimiento no están preformadas, sino que median el conocimiento del objeto enriqueciéndolo; lo que lleva al autor a analizar las manifestaciones del pensamiento y su organización interna.

Algunos puntos clave sobre la mirada de este autor en torno al desarrollo, es que en la razón de la naturaleza creadora del conocimiento, el sujeto actúa con los objetos; en tal sentido, el conocimiento en su origen no proviene de los objetos ni de los sujetos, sino de las interacciones entre sujeto y objetos. De esta manera, las estructuras previas median el conocimiento por parte del sujeto, y a su vez se supondrá la elaboración de nuevas estructuras.

En correspondencia con este plano, el autor propone que la evolución de las estructuras mentales se produce partiendo de dos procesos complementarios devenidos por conductas que provienen del intercambio entre el sujeto y el mundo exterior. En este intercambio, se dan procesos de adaptación, que se define como el equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. El investigador retoma la idea Darwinista de la biología acerca de la adaptación, sin embargo, a diferencia de la biología, se refiere a las acciones cognitivas, cuya unidad de análisis se denomina esquema. Para el proceso de asimilación, el organismo debe integrar los elementos externos dentro de las estructuras que ya dispone, por lo que según el autor, nada en el organismo constituye un comienzo absoluto, sino que deben partir de algo, insertarse en los esquemas existentes.

A la par de este proceso, la acomodación implica la adaptación de las estructuras previas a los nuevos elementos. Así, toda modificación de las estructuras internas en función de las variaciones en las condiciones externas, suponen acomodación. El desarrollo se produce como una tendencia espontanea, una búsqueda natural de un equilibrio entre ambas tendencias. Piaget (1973), divide el desarrollo en

fases, entre éstas resalta el estadio de las representaciones preoperatorias. La revisión de su teoría, aun cuando no sea exhaustiva, denota un eje de conocimiento relevante, considerando que los sujetos de esta investigación se encuentran justamente en ese estadio. De acuerdo al investigador, la historia del desarrollo intelectual es también la historia del desarrollo de la personalidad; por ende, la personalidad humana integra funciones intelectuales y afectivas.

En este estadio, específicamente de los cuatro a siete años denominada estadio intuitivo, se constituye la ampliación social como un hecho importante; ello reduce el egocentrismo, las palabras se utilizan para expresar su pensamiento, actúa cada vez más según una pauta consecuente de razonamiento transductivo. Es decir, de lo particular a lo particular, ya que puede pensar solo en una idea a la vez, pues su pensamiento aún sigue pautas egocéntricas. La representación visual y la experiencia personal le permiten percibir relaciones simples y establecer sus propios preceptos. En todo este proceso, el juego representará la oportunidad para la imaginación simbólica, denotándose un nuevo nivel de pensamiento organizativo, ya que podrá pensar con referencia a otros. Se inician las organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas, sobre una asimilación a la acción propia. Aun el niño y niña están en un nivel de no conservación de los conjuntos (Osterrieth, Piaget, de Saussure, Tanner, Wallon, Zazzo… y Rey, 1976).

Un aspecto relevante a considerar sería el de la imaginación, por estar justamente conectada al desarrollo de la creatividad. La imaginación para Piaget (1973), es una actividad subconsciente que sirve no al conocimiento de la realidad, sino a la obtención del placer, como una actividad no social, de carácter no comunicable. Si el pensamiento es regido por la fantasía, no se tiene conciencia de las tareas, fines y motivos principales, si el pensamiento es autista, no es social, sino individual y sirve de deseos que no tienen nada en común con la actividad social de la persona. Según el autor, la fantasía es en su base, subconciente. Por ello, la imaginación se refrenda por completo en el principio del placer.

Aunque esta tesis ha sido refutada, como se expondrá más adelante, lo conveniente en este caso es denotar, atendiendo a los aspectos generales señalados,

que la experiencia ambiental que el niño y niña reviven a temprana edad, influencian de manera directa su desarrollo. Amén de estas consideraciones, numerosas investigaciones demuestran que la calidad del ambiente influye en el tipo de experiencias productivas que pudiese tener el niño al aprender. En este sentido, la biología es solo uno de los componentes del desarrollo humano, por lo que los seres humanos basan su experiencia en el aprendizaje de la cultura en la que van a vivir, y más específicamente, en las interacciones.

Otras teorías desde esta perspectiva individualista que se suman al cognitivismo piagetiano, son los enfoques postpiagetianos, y el análisis de las evoluciones típico del procesamiento de la información, tales como la Teoría de Pascual-Leone, la Teoría de Case y la Teoría de Siegler..

De acuerdo a los autores revisados (Craig, 1997; Fernández, 2000; Gutierrez, 2005; Woolfolk, 1996) el marco desde donde se suscribe la perspectiva individualista, brinda la oportunidad de comprender cómo el sujeto puede ser el centro de su aprendizaje y desarrollo. Ello implica considerar su autonomía en el despliegue del vínculo social, dado que la persona se individualiza en sociedad, además, el pensamiento y las acciones humanas son el resultado de procesos individuales.

De allí que la interactividad involucre la acción con el medio, favoreciendo el desarrollo. En la visión actual de esta teoría, el campo educativo requiere regenerar, de acuerdo al Modelo de los Artefactos Prácticos planteado por Pozo y otros (2010), “una idea olvidada: ¿Cuál es el papel de la reflexión sobre la propia práctica y cuál es el papel de la práctica en la propia reflexión?”(p.5). Lo anterior ha requerido programar acciones educativas que sean eficaces en contextos complejos, dinámicos, compartidos y demandantes, como son las aulas (Gallego, 2010; Pozo y otros, 2010).

La necesidad de dar atención al niño y de integrar la mirada educativa y la psicología en un campo que establezca lineamientos con el marco de derechos políticos y sociales convenidos mundialmente, impulsa la integración de la perspectiva Interaccionista o Contextual Dialéctica. Desde esta postura, surge un espacio comunicante entre los modelos citados, orientándose en la pluralidad teórica

de la psicología como un síntoma que revela la complejidad del desarrollo humano, y de la creatividad, como exigencia social.

En esta perspectiva sociocultural, el desarrollo obedece a un devenir dialéctico que convierte la acción en transformación y en aprendizaje activo; es el producto de las acciones intencionales conjuntas de semejantes, cuyo proceso es compartido, conformando una existencia y estructura desde una realidad social e interpersonal. De igual forma, se permea una visión integradora del desarrollo, captando la realidad de la conducta humana como un todo en donde se vinculan los entornos inmediatos y mediatos. De esta interacción, surgen las diferencias intraindividuales, intragrupales e intergrupales y de allí la necesidad de estudiar conjuntamente al ser humano y sus contextos de desarrollo.

En esta tradición, Vygostki (2001), desde la fundamentación de la Teoría Histórico Cultural, se reveló a que la comprensión de las funciones psicológicas procediesen sólo de la combinación mecánica de las leyes estimulo-respuesta, y que las configuraciones intelectuales del niño y niña procedan únicamente de la madurez, o de que ya están premeditadas esperando ser manifestadas. Investigadores sobre esta línea expresan una conclusión reveladora:

> el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. (Cole y Scribner, 1979, p.25)

La perspectiva Histórico Cultural defiende y elabora una nueva posición en torno a las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Es decir, “una correcta organización del aprendizaje del niño y de la niña, lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo; esta activación no podría producirse sin el aprendizaje” (Vygostki, 1984, p.11). Ello impulsa a ventilar nuevas consideraciones respecto al aprendizaje de los niños y niñas, enfocando el desarrollo del sistema nervioso central, como eje de la intelectualidad. Es una perspectiva importante para el

presente estudio, ya que define la influencia del medio social y de las interacciones humanas en la elaboración de procesos superiores o funciones mentales complejas, tales como el lenguaje, pensamiento conceptual, la percepción, la memoria, la imaginación y la creatividad; por ende es de vital relevancia para comprender los instrumentos y signos que sirven de mediadores. Entre ellos, el lenguaje y el juego; se sabe que aunque ésta es una visión relevante, también privilegia el desarrollo cognitivo. Sin embargo, se valora en este estudio la posibilidad de comprender la cognición desde un campo de interacciones que fluyen en la realidad de cada quien. Para Vygostki (1984) si se organiza adecuadamente el aprendizaje, se favorece el desarrollo mental; de allí que la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo plantee que:

> El desarrollo de las funciones psicointelectivas superiores en el niño, es un proceso absolutamente único. La ley fundamental de este desarrollo se expresa así: todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño. La primera vez, en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsiquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsiquicas. Dicho esto se subraya que el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencia (p.52).

El investigador presenta una hipótesis central: todo el sistema de relaciones de las funciones entre sí lo determina en lo fundamental la forma de pensamiento predominante en la etapa de desarrollo en que se halla el niño o niña. Es decir, todas las funciones psíquicas dependen del nivel alcanzado en el desarrollo del significado de las palabras, por lo que toda la expresión oral de éstos, su pensamiento y la realidad exterior, ejercen dependencia del desarrollo del aspecto semántico del lenguaje infantil. Desde esta fuente, se refuta la tesis de que la imaginación infantil es una forma de pensamiento no verbal, autista y no dirigido. Se cree firmemente que en el desarrollo infantil se da un gran paso en relación directa con la asimilación del lenguaje. En este sentido, el desarrollo del lenguaje constituye un fuerte impulso para

la imaginación. Es decir, el proceso de desarrollo de la imaginación, está seriamente ligado al lenguaje, a su comunicación con quienes le rodean, o bien sea, con la forma fundamental de actividad colectiva social de la conciencia infantil. Vygostki (2001) plantea que el lenguaje libera al niño de las impresiones inmediatas sobre el objeto, le brinda la posibilidad de representarse tal o cual objeto que no haya visto y pensar con él. Con el poder del lenguaje, el niño se libera de las impresiones inmediatas, saliéndose de sus límites. La imaginación debe ser considerada como la unión real de varias funciones que establecen conexiones y relaciones. En esta dinámica, se cree que el pensamiento realista y el autista se desarrollan en estrecha interrelación.

Al observar las formas de imaginación relacionadas con la creatividad, es imposible conocer acertadamente la realidad sin un cierto elemento de imaginación, "para la imaginación es relevante la dirección de la conciencia que consiste en alejarse de la realidad, en una actividad relativamente autónoma de la conciencia, que se diferencia de la cognición inmediata de la realidad" (p.437). Entonces, toda penetración más profunda en la realidad, exige una actitud más libre de la conciencia hacia los elementos de esa realidad, además de un alejamiento de la percepción, procesos más complejos, un enriquecimiento de la cognición y un desarrollo de la voluntad. Fundamentalmente, esta visión, integrada a la visión de Piaget, origina una fuente rica que permite comprender al niño y a la niña en su esencia.

En este sentido, al conectar con las perspectivas individual y social del desarrollo, siguiendo el esquema propuesto por Fernández (2000), y de otros autores ya mencionados, se establece un marco de particularidades que constituyen la trama epistemológica y ontológica sobre la cual se sienta la comprensión del desarrollo infantil. No son mutuamente excluyentes, más bien conllevan a repensar la infancia, como un periodo en el cual se suceden múltiples cambios y transformaciones; por lo que es esencial considerar que el ambiente sociocultural y los diferentes agentes socializadores, ejercen en el niño y en la niña su influencia, pero no solo eso, también se sucede un dinámico entrecruce con la genética, las experiencias y las interacciones. Ello se refleja en todas las dimensiones del ser humano.

Por otro lado, las posibilidades de un desarrollo infantil adecuado, reposará sobre un nuevo concepto que lo potencie y reconozca como sujeto-persona, con intereses y afectos diferentes, con protagonismos y contribuciones a la sociedad, concepción que de acuerdo a Peralta (2006), es una tendencia que se conecta con fuerza en la reflexión social y familiar actual. El concepto de párvulo, según la autora, es mucho más que mero formulismo e involucra concebir al niño y a la niña, no como un ser de gran dependencia "objeto de estudio, sino como un ser dotado de muchas posibilidades como persona-sujeto, un participante activo" (p.6). Este planteamiento se conecta al expresado por Myers (2003), cuando afirma que el desarrollo infantil presenta diversas características: multidimensionalidad, potencialidad, es un proceso continuo, integral, y adaptativo. Desde esta mirada, se ha postulado la transdisciplinariedad para crear conocimientos sólidos, por ende se formula el desarrollo como un enfoque holístico que posibilita la trascendencia del ser biológico hacia el ser social y cultural (en Amar y otros, 2004).

En la tradición Contextual-Dialéctica, se enlaza el Modelo Bioecológico, donde Bronfenbrenner (1985 y 1987) expone una perspectiva que recoge las siguientes ideas valiosas para esta investigación: existen cinco sistemas contextuales que afectan el desarrollo infantil, desde el más próximo al más distante en influencia para el niño y la niña. Estos son: el microsistema, donde se encuentran la familia, la escuela, el trabajo, interactuando cara a cara. El mesosistema que enlaza dos o más microsistemas en donde crece la persona en desarrollo, el exosistema que son las influencias que ejercen por lo menos uno de los microsistemas enlazados al entorno; y cronosistema que conforma el sistema que demuestra el efecto del tiempo sobre los demás sistemas.

Por supuesto, todos los niveles de sistemas comportan un significado en el desarrollo infantil, dado la participación conjunta, comunicación y existencia de información en cada entorno con respecto al otro. En este estudio, se afila la mirada al microsistema educativo, pues se estudia al aula, como un marco en donde ventilan las interconexiones que se viven desde la realidad infantil abordada.

Este Modelo toma en consideración aspectos centrales como el Proceso-Persona-Contexto-Tiempo, y en ese sentido, coincide con los planteamientos de las teorías interaccionistas de la creatividad, principal fuente que alimenta este estudio. Es de entender que se aporta igual importancia al organismo y al ambiente, razón por la que el sujeto no es un ser pasivo ante el medio, todo lo contrario, va gestándose un proceso dinámico de experiencias que cuenta con la interacción regular del entorno. En ese sentido, según este enfoque, el desarrollo humano es continuo y cambiante en las características biopsicosociales de los individuos a lo largo de su vida, vinculándose el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él. Esta característica progresiva y compleja del desarrollo, lo vincula a una dinámica entre quien evoluciona, las otras personas y objetos de su ambiente.

En dicho nivel de relación, se considera la no prevalencia de un área de desarrollo humano sobre otra, pues todas confluyen en aras de la integralidad del individuo. Ello es uno de los planteamientos centrales de la presente investigación; aun cuando por motivos de delimitación conceptual, solo se estudien los factores socioafectivos y cognitivos que puedan enlazarse con la creatividad. A partir de esta premisa, se cree que la comprensión total de lo que el niño y niña representa, debe converger en el desarrollo, tanto de sus estructuras mentales, como de sus demás áreas de la personalidad.

En este punto, se confirma como base necesaria para el presente estudio, una perspectiva multidimensional e integradora del desarrollo infantil, con lo que se recogen planteamientos válidos e interesantes de los enfoques cognitivo, histórico-cultural y bioecológico, al compartir la creencia de que el niño y niña son seres en plena capacidad para transformar y transformarse en interdependencia con su medio, son seres integrales, dinámicos y emergidos en una realidad clave que es interactiva. Implica verlos de forma global, con cambios rápidos y simultáneos en diferentes áreas del desarrollo que son mediados por la calidad de sus ambientes.

En el contexto venezolano, de acuerdo a los planteamientos de la investigadora León (2003), "…muchos de nuestros niños y niñas se desarrollan en condiciones adversas y no cuentan con el apoyo de adultos funcionales con herramientas para

potenciar su desarrollo, por lo que desde la academia es necesario ofrecer guías que apoyen su crucial misión" (p.31). Con base a esta panorámica cognitiva, histórica, cultural y bioecológica del desarrollo infantil, uno de los retos actuales de la psicología es llegar a la comprensión del objeto pero no de forma segmentada, pues es necesario que los conocimientos dejen de atomizarse ante la globalidad de la realidad.

Este es el principio psicológico que se integra en esta investigación y que conlleva a enfocar la educación infantil, como un ámbito que debe conformar espacios escolares y comunitarios engranados al desarrollo de procesos tales como la creatividad; entre otros, una vez se erige como una vía para plasmar el desarrollo de las múltiples habilidades de vida que en su seno deben forjarse para la constitución del ser en plenitud. Fundamentalmente, esta visión, considerando las páginas previas, se constituye en la comprensión del niño y niña en la infancia, y a su vez se reinventa en una dinámica sociocultural, cuyos agentes socializadores (escuela, familia y comunidad), ejercen influencia, entrecruzándose con la genética, las experiencias y las interacciones.

1.4. La Educación infantil: un debate necesario

1.4.1. Panorama internacional de la educación infantil.

En este punto, se expresa la necesidad de mirar a la educación infantil, como un eje que forja las bases para toda una vida; desde esta premisa indudablemente se supone el favorecimiento de la creatividad, toda vez ésta interviene decididamente en el desarrollo del ser en plenitud. Es así que, de acuerdo al Foro Mundial sobre la Educación, bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, en Dakar (2000) :

> La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las

naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. (p.23)

La educación en la infancia debe propiciar el desarrollo temprano de cada estudiante, pues con ello se estará propiciando el desarrollo de una sociedad. Ello da razón a la inversión en esta área, concibiéndose que las políticas y programas de desarrollo humano deban comenzar por enfocar la educación y cuidado de este periodo. (Simonstein, 2007; Van Der Gaag, 2000)

A partir de las declaraciones y compromisos internacionales emanados en el mundo a favor de la infancia, se han constituido, desde la vida propia de cada Estado Miembro, un marco de políticas educacionales que intentan promover gestiones para una sociedad de derechos y una educación de calidad para todos. En principio, respecto a la atención y desarrollo en la infancia, específicamente en Latinoamérica, Myers en el año 2003, expresó que se había extendido la cobertura de escolarización; sin embargo existían países con diferencias significativas en cuanto a la atención que se dispensaba al niño y niña entre cuatro y seis años, y a menores de cuatro años. Según el informe del investigador, la atención educativa se centraba en niños y niñas de cuatro a seis años y muy pocos en menores de cuatro años. Particularmente en Venezuela y Chile se denotaban esas diferencias, según las Tasas Medias de Escolarización (TME) y los Programas de Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (Myers, 2003).

El investigador señala que para consolidar la atención, educación y desarrollo de la infancia en Latinoamérica, es necesaria una mayor voluntad de los responsables de las políticas públicas y educativas, pues es relevante que comprendan que la inversión y el gasto en la primera infancia son de carácter primordial. Ya los pronósticos de Myers para el 2010, centraban la atención y desarrollo de los niños y niñas en estas edades, contextualizando programas a las condiciones geográficas, culturales, económicas y a la edad. Pero esta situación, no solo atañe a Latinoamérica, sino que se extiende a nivel mundial. Plantea Sánchez (2010), que los derechos del niño y de la niña aún siguen vulnerándose. Esta afirmación la expone al indagar sobre

el estado del arte en la infancia y menciona que, tanto en el primer mundo, como en el tercer mundo, los niños y niñas representan el último eslabón del desarrollo humano. Atendiendo a datos emanados por la UNICEF (2010) se encuentra que:

> De los 2.000 millones de niños que viven en el mundo, aproximadamente un 20 por ciento en los países ricos y un 80 por ciento en los países pobres, uno de cada cuatro vive en la extrema pobreza, uno de cada doce muere antes de los cinco años, 120 millones no reciben enseñanza primaria. De igual forma se denota con alarma que la proporción de niños y niñas que viven en situación de pobreza ha aumentado en la mayoría de las economías desarrolladas. (p.27)

En este sentido, ratificar a la infancia como una etapa preponderante que debe ser atendida por todos, (Andraca y otros 1998; Hevia, 2010; Jaramillo, 2007; Lapalma, 2010; Lazas y otros 1977; Scarr-Salapatek y Williams, 1973) implica la reflexión sobre el derecho al desarrollo en la infancia, a la educación, y por ende, sobre el desarrollo educativo en la infancia. Ello, como ya ha sido señalado, es un punto de partida en esta investigación que llevará a enfocar a la creatividad como una exigencia socioeducativa desde el las implicaciones psicológicas que ello entraña.

En concordancia con el texto anterior, y denotando el derecho al desarrollo educativo en la infancia, surge una premisa: (a) al ámbito educativo que atiende a estas edades, le corresponde velar por las necesidades del desarrollo y los cuidados pertinentes; además de enfocar ambientes de aprendizaje donde la seguridad, el afecto, integración social y sobre todo el desarrollo de la creatividad, configurada en una pedagogía innovadora, flexible y centrada en el aprendizaje significativo, implique la posibilidad de conocer de forma integral al alumno, sus procesos psicológicos, sus respuestas al entorno, su participación social.

Lo expuesto converge con los postulados planteados por Delors en su publicación “La Educación Encierra un Tesoro”, (1996) aún vigentes, donde se establecen como ejes fundamentales: el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y convivir con los demás. De manera que el currículo

educativo para estas edades, debe engranarse a principios pedagógicos que contemplen áreas o dimensiones, en correspondencia con los aprendizajes y ámbitos propios de la experiencia infantil.

Estas ideas ayudan a enfocar una segunda premisa; (b) en conjunto a los acuerdos internacionales en pro de la infancia, se alzan tres aspectos esenciales que, según la UNESCO (2000) confluyen en calidad de este proceso educativo: respeto a los derechos, equidad y pertinencia. (Blanco, 2000; Marcano, 2004; Myers, 2003). Estas ideas aplican, en tanto pueda constatarse si los principios pedagógicos que sustentan los currículos para la infancia, propician procesos como la autonomía, la creatividad, la realización personal, y la libre construcción de un proyecto de vida; tal como se expone en la Declaración de los Derechos Humanos: "el derecho a los talentos y habilidades del niño y de la niña" (Blanco, 2000, p.14) Estos aspectos de gran relevancia en las posibilidades de expresión que desarrolla el ser humano; permiten dilucidar si la educación infantil, propulsada en un marco de derechos y de políticas sociales para el desarrollo de la equidad y pertinencia, se conecta además con un aprendizaje que no sólo está fundamentado en conocimientos, sino sobre todo en valores, actitudes, y habilidades para la vida.

La emanación de estas premisas convida a revisar experiencias educativas en el mundo desde diferentes vertientes, a fin de constatar los engranajes que movilizan la educación para la infancia, y cómo el desarrollo de la creatividad ha sido abordado. En este sentido, se inicia con la exposición de investigaciones realizadas con niños y niñas menores de seis años en Alemania y Estados Unidos, (Miller y Almon, 2009) Japón; Suecia y Estados Unidos (Izumi, Pramling, Steele, 1999; Keys, 2010) y niños entre dos y tres años, en Canadá (Brewer, 2010). Entre sus datos se encuentra que propuestas educativas desarrolladas en escuelas de educación inicial, cuyo enfoque constituyó un proceso dinámico, creativo, lúdico y motivante, sirvieron de base para favorecer habilidades en las matemáticas y en lectura, en adaptación social, en el aprender a compartir, jugar creativamente, amar a la naturaleza, destacarse en creatividad, inteligencia y expresión oral.

Con estas fortalezas, los niños y niñas de seis años, una vez pasados a primaria, se destacaban en sus estudios. Ello coincide con las exposiciones de Peralta (2008), quien se refiere a los hallazgos evidenciados por un creciente cuerpo de investigaciones en torno al desarrollo y atención a la niñez. En el estudio se explicita que al promover una educación infantil con un adecuado currículo, docentes motivados e innovadores, un marco óptimo para el aprendizaje, respeto, entre otros, se suceden mejores resultados en etapas sucesivas de estudio.

A la luz de estos hallazgos, se confirma que la educación infantil debe converger en el desarrollo de la personalidad del infante, y retomando lo que UNICEF expresa en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de la Niña (1990), artículo 29, se deberá promover hasta el máximo de sus posibilidades. Para ello, se tendrá que superar los desafíos de este nuevo milenio: (a) Consolidar una nueva cultura de la infancia con educación temprana para todos los niños y niñas, enfatizando estrategias de discriminación positiva en favor de familias pobres y en situación de vulnerabilidad. (b) Propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz, reconociendo el juego como herramienta para estimular las capacidades creativas, (c) vincular a la familia como agente educador y socializador, (d) fortalecer el conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación, (e) buscar el educador de excelencia, y (f) mejorar la articulación del nivel inicial con la educación primaria (Rivero, 1998).

El mundo ya asume, aunque con una eficacia variable, la relevancia de estas proposiciones. Al sumergirse en el panorama mundial de la educación infantil, se observa con atención que países como Japón, Suecia y Estados Unidos, tan diversos en sus contextos, conectan una serie de planteamientos curriculares con fundamentos y principios educativos basados en el desarrollo del juego; por ello la creatividad, las interacciones, el gusto por la vida, la consideración del contexto y en fin, habilidades físicas, emocionales, sociales y lingüísticas; son consideradas para el aprendizaje en estas edades. En Suecia y en Estados Unidos se demarca un planteamiento curricular que promueve el desarrollo y el aprendizaje a partir de estrategias lúdicas en todas sus formas, ello permite, de acuerdo a Izumi y otros (2010) “estimular la imaginación, la

visión, la comunicación y la capacidad para cooperar y resolver problemas, es decir la creatividad" (p.12).

En contrapartida, también se vislumbran algunos reveses que devienen de las presiones de estos países para cumplir con los estándares académicos y mejorar el rendimiento en las pruebas. Consecuentemente, ello ha generado una revisión continua del proceso de aprendizaje, pues hay una tendencia a centrarse en los contenidos y no en las necesidades de desarrollo de los niños y niñas. Por otro lado, específicamente en Estados Unidos, puede constatarse preocupación por la formación de los docentes. Investigaciones recientes (Brewer, 2010; Keys, 2010) reiteran que éste es un foco de urgente atención. En ese caso, la comunión de los actores principales será de relevancia para cualquier cambio que favorezca el desarrollo integral del niño y de la niña.

En otras latitudes, también se asume la relevancia de la infancia como periodo clave en el desarrollo; y en este sentido surgen investigaciones que valoran la calidad de los programas educativos que propician el desarrollo de habilidades diversas, entre ellas, la creatividad. Al respecto, el estudio sobre la calidad de los programas de atención a la infancia, realizado por Myers (2003), expone las perspectivas de Australia y la Comisión Europea, en torno a la calidad del currículo de educación infantil. Luego de partir de lo ambiguo que en realidad resulta el concepto de calidad, el autor concluye que estos ámbitos tienen puntos de concordancia: "el principio de un currículo activo e integral, con participación de los padres y comunidad y con una pertinencia que incluye la diversidad cultural" (p.13). Se destaca que debe atenderse, no solo al desarrollo o educación de los niños y niñas; sino de las condiciones que ponen en riesgos los resultados del proceso educativo.

Parte de estos riesgos compone caer en políticas y sistemas de seguimientos de programas educativos para la infancia que evalúan sobre todo el aumento de la cobertura, no precisándose que la atención es favorecedora del desarrollo. No basta con que los niños y niñas logren acceder a la educación inicial, será necesario atender aspectos como la estimulación psicosocial, la nutrición, la salud. Al respecto, un informe presentado por el investigador Egido, en 1995, constata que el desarrollo de

la educación infantil en el ámbito de la Europa Occidental, específicamente en países como Francia, Italia, Países Bajos, y el Reino unido; preocupaba en ese entonces por la formación del docente, la tendencia marcada a ejecutar programas preescolares ligados sobre todo al aspecto socioasistencial, y por la carencia de investigaciones que lograsen visualizar cuál es la conexión teoría-praxis en la educación infantil. En el 2005, de acuerdo a los estudios de Moss (2005), ya se hablaba en estas regiones de la necesidad de evaluar los servicios educativos que se dispensan a los niños y niñas, y de que la Unión Europea asumiese su papel único y dinámico en el desarrollo de un trabajo pedagógico generador de servicios educativos integrales para los estudiantes, su familia y la comunidad, manifestándose de esta forma la consideración de habilidades para la vida.

En esta convocatoria, se expresan nuevos acuerdos y políticas a favor de la formación de un docente que pueda desarrollar las competencias necesarias para abordar al infante en su totalidad: cuerpo, mente, emociones, creatividad, historia e identidad social. Cumplir con este propósito, precisó centrarse en dos condiciones esenciales: asumir una educación donde existiese bienestar para todos los participantes educativos, con evaluación del proceso y del sistema; y que los docentes se pudiesen formar de la mejor manera, evitando las interpretaciones estrechas y divisorias. De esta forma, el Consejo de la Comisión Europea (2012) planteó especialmente tres objetivos específicos formulados en la agenda de Lisboa: (a) desarrollar la eficacia en los sistemas de educación y de formación.

En este primer punto, se contempló la formación de los docentes, y se insistió en políticas educativas que incorporasen la creatividad en todos los niveles de la educación, no solo como una herramienta para el docente, sino como un área curricular para ser abordado con los alumnos. Así, la expresión creativa se enlaza como una de las competencias clave que en este marco de formación y educación contempló la Unión Europea, tanto para el ciclo 2010, como para el desarrollo de sus metas hasta el 2020 (Informe Educación y Formación, 2012). Una de esas metas supone el desarrollo de la conciencia y expresión cultural; a partir de la misma se impulsa un trabajo sustentado en la expresión creativa de ideas, experiencias y

emociones, a través de distintos medios, como las artes, la música, el drama. Continuando con los objetivos fijados por La Unión Europea, como punto número dos (b); es necesario abrir los sistemas de formación y educación a un mundo más amplio, y (c) en tercer lugar, facilitar el acceso de todos a la educación y formación, incrementando en principio la tasa de escolarización de educación infantil.

Se nota que el niño y la niña deben disfrutar de una vida sana, expresión, reconocimiento, dignidad, autoconfianza y placer en su aprendizaje, un ambiente estable de aprendizaje, sociabilidad, cooperación, diversidad cultural, entre otros; lo que implica el desarrollo de programas o servicios educativos de calidad. Dinamarca parece ser un buen ejemplo de esto, y de acuerdo a los estudios de Moss (2005), es el único país nórdico, hasta el 2005, que concibe importantes servicios educativos diferenciados según la edad. Igualmente, concentra una masa laboral que se forma profesionalmente, lo que les permite manejar una didáctica basada en los siguientes fundamentos educativos: la naturaleza y creatividad, las relaciones democráticas, la comunicación y reflexión, la interdependencia como concepto complementario del ser humano, que solo será libre, si esta en armonía con el otro y con la comunidad.

Consistente con el desarrollo de una educación de calidad y con equidad para todos, España, en representación de Iberoamérica, comparte el escenario educativo en la infancia, plegándose al compromiso formulado por la Unión Europea, especialmente en lo que respecta al incremento de la tasa de escolarización de educación infantil. Esta meta se cumplió, y ya en el 2006, la tasa ascendió al 97,4% sobre todo para los niños menores de tres años, quienes conformaban la población más desatendida. Es importante señalar que al concentrar este país un currículo educativo para la infancia, cuyo fin es el de contribuir con el desarrollo físico, afectivo, social, e intelectual de los niños y niñas, se han visto adelantos significativos, no solo en el nivel de cobertura, sino en el de la participación.

Dentro de sus principios pedagógicos está la organización en áreas que conforman los ámbitos de actuación a partir de actividades globalizadas y significativas. En este sentido, la metodología de trabajo impulsa experiencias basadas en el juego, sobre un clima de afecto para potenciar, sobre todo, aspectos de

la dimensión personal. Sin embargo, resulta pertinente mencionar uno de los objetivos que formuló el Ministerio de Educación y Ciencia de este país para el 2005/ 2006, relacionado con el ajuste en la transición entre la educación inicial y primaria, además de que el currículo lograse contemplar, de forma marcada, el desarrollo de programas que se conecten, entre otros aspectos, a la expresión creativa. No obstante, de acuerdo a un estudio realizado por Muliterno en el año 2009, a pesar de que el Ministerio Español invierte en la educación, los docentes entrevistados consideran que tienen una elevada matricula escolar, que existe un escaso reconocimiento a la figura del maestro y de la educación infantil en sí, además expresan la sensación de que la educación de cero a seis años es cada vez mas asistencial y menos educativa.

Los países latinoamericanos, por su parte, desarrollan una contienda, que si bien trata de regular el abordaje educativo a las consideraciones y declaraciones emanadas a favor de la infancia, aún existe mucho camino por recorrer respecto a cómo concentrar los mejores esfuerzos para cumplir coherentemente con el derecho al desarrollo educativo en la infancia; y con la posibilidad de que este proceso sea un verdadero oasis para la concertación de habilidades para la vida, entre ellas, la creatividad. Toca descubrir, de igual forma, quiénes se hacen verdaderamente responsables de gestionar, planificar y operacionalizar estos acuerdos. Como se expuso, en otras latitudes, el enfoque sobre la educación infantil ha necesitado de una evaluación profunda respecto a la formación de los docentes, la cobertura de la educación y la investigación sistemática en este nivel. Partiendo de este empuje evaluativo, los países que han concertado cambios para impulsar el desarrollo educativo en la infancia, han empezado a dar fruto.

En Latinoamérica, todavía existen retos no resueltos, pero grandes posibilidades, atendiendo al informe 2021, Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (2010):

> Analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y se pretendía hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas

exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. (p.10)

Caminar deprisa y con valentía para vivir la historia que se configura en el siglo XXI, ha conducido a movilizar proyectos que hablen de forma colectiva a la comunidad latinoamericana, en pos de trascender de las propias preocupaciones, principal motor para que realmente se aventure a la acción y al emprendimiento. Desde la OEI, el Documento Marco titulado: 2021 Metas Educativas: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (2010b), se tiene una aproximación bien cercana de los aspectos que deben construirse desde estas regiones con respecto a la educación en general, y en este caso, en torno a la infancia; además, se considera un aporte legítimo para avanzar con certeza desde la evaluación de la gestión educativa que cada País Miembro se propone.

Atendiendo a las premisas contenidas en este documento, la mayoría de los Estados de la región han cooperado en objetivos, tales como: la descentralización de las políticas educativas, gestión de los recursos económicos y evaluación estandarizada de los logros académicos de los alumnos. Sin embargo, esto no parece ser suficiente, pues aún se carece de visión respecto a la atención del contexto social, atención a la diversidad escolar, y una marcada reducción en el currículo de procesos tales como, la interrelación y creatividad.

La sociedad es realmente desigual en Latinoamérica; éste es al parecer uno de los puntos álgidos de la región. No basta que se promuevan políticas educacionales que integren la pertinencia, universalidad y equidad, si no existe una sociedad que promulgue iniciativas políticas, sociales y económicas dirigidas hacia estas consideraciones. En el documento expuesto se hace una especial mención a la tendencia curricular que parece prevalecer en estos momentos para la educación infantil. En este caso, Peralta (2008a), expresa que los currículos de educación infantil en Latinoamérica están impregnados de concepciones premodernistas y modernistas, con mínimas incursiones hacia la posmodernidad. Al comparar estas

aseveraciones con los registros expuestos en torno a la historia de la infancia, páginas atrás; está afirmándose que la educación se mueve aun con las ideas del siglo XIX y siglo XX, cuando mucho.

Se denota disociación entre lo que se preconiza debe ser un currículo centrado en la infancia, y la concreción de estas ideas en el plano de la programación, planificación y ejecución. Se cuestiona que aspectos como la sensibilidad hacia la diversidad, la influencia del contexto social y cultural, las diferencias en el desarrollo de los niños y niñas, y su desigual historia marcada por la situación de riqueza o pobreza de afectos, experiencias, estímulos, alimentación o historia evolutiva; quede de lado, aupando más bien la homogeneidad en la atención. De hecho, el currículo para la educación infantil debe fortalecer el descubrimiento y el juego, la expresión comunicativa, estética creativa, cuidar la dimensión afectiva, las señas de la identidad cultural, lingüística y personal de cada niño y niña de la región.

Todo ello, ha sido firmemente planteado y replanteado en el debate. Hasta el momento, surge un gramo de tranquilidad, una vez que los Estados Miembros de las naciones latinoamericanas, acuerdan a favor de la educación en general, mirando en específico a la infancia. Al hecho, en las Metas que para el 2021 se conciben hacia la educación infantil, se plantea aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo. Esta meta tiene indicadores específicos que expresan aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años; y además potenciar el carácter educativo de esta etapa, garantizando la formación de los educadores que se responsabilizan de ella.

Al visualizar esta gran meta del milenio, se constata un marco comparativo con las metas que se ha propuesto el mundo europeo respecto a la atención en la educación inicial: formación de docentes y escolarización del niño en la educación inicial. Es una meta realizable en el ámbito latinoamericano, pero existen diferencias contextuales, entre otros aspectos, que deben ser superadas; una de ellas es la inversión en educación. El cambio se inició, ya el mundo no responde de igual forma en lo que a la atención de la infancia se refiere, las propiedades del marco evaluativo al cual se entregan los diversos países del mundo, proveerá de una mejor mirada

respecto al campo de acción educativa. Mientras, Latinoamérica sigue construyéndose, y en este proceso se hace condición necesaria conocer las condiciones del ámbito escolar que abraza la educación del infante en esta región, como una base que permitirá a la presente investigación, reflexionar desde las diferentes miradas y matices que ofrece el contexto valorado.

1.5. Iniciativas desde la educación infantil en Latinoamérica

La siguiente visión ofrece la posibilidad de comprender que cada contexto se origina desde sus propias posibilidades (ver Tabla 1).

Tabla 1

Atención a la infancia 0-6 años

	Descripción Proyecto Educativo (OEI. Avances en la Región. Primera Infancia y Educación inicial, 2009)
Bolivia	Bolivia, considera como los 5 principales desafíos : Programas con enfoque integral en el niño: Salud, Crecimiento, Desarrollo, Nutrición y Derechos Programas contextualizados de acuerdo a cada región. Programas de demanda Programa base comunitaria, con participación operativa de la comunidad Programas altamente replicables y de bajo costo
Salvador	El Salvador considera como desafío: generar conocimiento sobre el desarrollo infantil y que las familias se formen contra la violencia, crianza mejoradas.
Debe invertirse en: -Formación de los docentes, en el desarrollo de una Política de Educación inicial En recursos para financiar la educación, en incrementar la participación de la empresa privada y la municipalidad, en mejorar indicadores de eficiencia, eficacia, impacto en la gestión, en institucionalizar en el currículo educativo y en logros de aprendizaje, los contenidos educativos complementarios relevantes para la vida, complementarios a los contenidos académicos: habilidades para la vida, valores, mediación, sexualidad y salud reproductiva, cultura de paz, derechos, género, inclusión, equidad, gestión de riesgo, etc. Entre otros	
Chile	Es su desafío: continuar su ampliación de cobertura y atención generando sistemas de protección integral a la primera infancia además de la estimulación. Integra a diversos medios: radio y tv, espacios formativos. Pag. Web y consulta a especialistas voluntarios, foro infancia. Se definen propuestas de mejoramiento legislativo, apoyo biosicosocial, apoyos diferenciados como para niños con necesidades. Sensibiliza a la familia, a otros medios de la sociedad, y Estado Gubernamental

Cont (tabla 1)	
Panamá	Es su desafío: ofrecer atención no formal a familias, sensibilizar a familias para la atención de la población de niños en situaciones de pobreza. Se ha incrementado la cobertura educativa para el 2006 a 91 niños atendidos, igual los centros formales. Hasta el 2007 se han beneficiado 48000 niños
Guatemala	Es su desafío: atender la población mas vulnerable: mujeres embarazadas, niños menores de 6, ingreso inestable, desnutrición crónica, especialmente en niños hasta los 9 años. Debe participar la familia, el estado, la sociedad civil. Un avance importante es la Declaración sostenida por el Gobierno a favor de políticas que respeten el derecho al desarrollo y a la educación en la infancia.
Venezuela	Es un desafío: atender de forma integral a los niños entre 0 y 6 años, ampliar la cobertura sobre todo para los menores de 3 años. La vía de atención no convencional es otra de las metas planteadas, se necesita formar a las familias o núcleos significativos para el niño.

Nota: datos tomados de los Ministerios de Educación de Bolivia (2002/2006), el Salvador (2008), Chile (2001), Guatemala (2005) y de Venezuela (2005).

Latinoamérica ha estado cargada de buena intenciones a nivel de sus políticas socioeducativas, y además ha marchado sin tregua en un mundo que empuja hacia nuevas visiones, aunque éstas no puedan ser incorporadas de bruces, pues se necesita perfilar el camino atendiendo a las propias necesidades y labilidades. En principio, las iniciativas se centran en un desafío bárbaro: la cobertura educativa de niños entre cero y seis años. La atención educativa a la primera infancia que han concertado países como: Bolivia, Chile, Guatemala, El Salvador, Panamá, Uruguay, Venezuela, participantes del renglón de países conectados con la OEI, está concentrada en la formación de las familias, a fin de brindar conocimientos y herramientas en general para apoyar la atención integral de sus hijos

En estas consideraciones se articulan iniciativas, más bien desafíos, que resultan ser puentes para ampliar el nivel de cobertura y atender con un enfoque integral que contemple la nutrición, salud, educación, promoción de la familia, desarrollo comunitario; a los niños y niñas de estas edades que están en condiciones de pobreza extrema. Ello, es una política de prioridad, está ocupando hoy por hoy la agenda

latinoamericana. Otro punto necesario a destacar, es la organización curricular para la atención integral de niños y niñas entre cuatro y seis años, en especial, considerando que la educación infantil tiene como punto de partida elementos que deben ser potenciadores del desarrollo y por ende de la creatividad. Ello refleja un paso adelante hacia el hacer por y para la infancia.

A continuación, se esbozan elementos curriculares de algunos países de esta región, como preludio para conocer qué se hace en materia educativa (ver tabla 2).

Tabla 2

Elementos curriculares. Algunos países de Latinoamérica.

Currículo País	Áreas Curriculares: Destrezas para el Aprendizaje Medio Social y Natural Comunicación y Lenguaje, Expresión Artística, Educación Física.
Guatemala	**Aportes al Desarrollo: se favorece la socialización y la estimulación de los procesos evolutivos, con criterios de calidad que centran al niño en el eje de la acción, se concibe entre otros aspectos, la pertinencia cultural, el aprendizaje integral, el juego. Específicamente a partir de las estrategias pedagógicas se promueven: las percepciones, motricidad, lenguaje materno, cultura y etnia, valores, seguridad social, adaptación al medio, apreciación por la vida. Currículo de 4 a 6años.(Ministerio de Educación. Gobierno de Guatemala, 2005)**
Chile	Ámbito de experiencia para el aprendizaje: Formación personal y social, Comunicación, Relación con el medio natural y cultural. Núcleos para el aprendizaje: el trabajo se organiza en base a la identidad, convivencia, autonomía, lenguaje verbal y artístico, seres vivos y su entorno, grupos humanos, su forma de vida y acontecimientos relevantes, relaciones lógico matemático y cuantificación. Aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas. Currículo de 0 a 6 años (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2001)
Venezuela	Ejes Curriculares: Lúdico, Inteligencia y Afectividad Áreas de Aprendizaje: Formación personal y social, Relación con el ambiente y Comunicación y representación Componentes: identidad, autoestima, expresión de emociones, convivencia, tecnología, procesos matemáticos, lenguaje, expresión plástica, corporal, musical; entre otros. Aprendizajes Esperados: definidos en cada una de las etapas (preescolar y maternal) (Ministerio de Educación y Deportes, 2005)

Nota: datos tomados de los Ministerios de Educación de Guatemala (2005), de (Chile), 2001 y de Venezuela (2005).

El compendio de ejes curriculares señalados se pliega a una concepción del desarrollo infantil que habla de un ser humano en constante devenir, y es mirado desde un marco prioritario que impulsa el proceso educativo desde la innovación. Es importante señalar que las tendencias consideradas están inclinadas hacia un currículo

interdisciplinario, multicultural, abierto a la diversidad, a la participación de todos, hacia el desarrollo y el aprendizaje; se torna cuidadoso en recursos humanos, materiales y presenta características de extensión, dado los procesos de la población a la cual va dirigida.

Además, la posibilidad de expresarse libremente como elemento clave del desarrollo hacia su creatividad, y de establecer comunicación con el medio social, está presente. Reveco y Mella (1998, 2004) ofrecieron un aporte en el cual se convalida la esperanza en esta región del mundo, en plena lucha con sus propias sombras. Las autoras llevaron a cabo un estudio en Chile, utilizando los datos arrojados por la encuesta Simce aplicada a niños y niñas de octavo, en el año 1997. En total fueron 215.494 alumnos que conformaban el total de las escuelas en Chile para ese año, se buscaba saber el efecto combinado o diferenciado de la asistencia o no al jardín de infancia sobre el resultado, se utilizó análisis de Anova de un factor. Como conclusión, se obtuvo una asociación estadísticamente significativa entre el nivel alcanzado en castellano en la prueba SIMCE para el 8vo año de Básica, y la asistencia de estos niños al jardín. Así mismo, se constató que existe una asociación estadísticamente significativa entre repitencia y no asistencia al jardín. La investigación demarca, no solo que la educación infantil representa una oportunidad para establecer mejoras significativas en la posterior incursión escolar, sino que aspectos que han estado ceñidos a la historia educativa de Latinoamérica; como la repitencia y la deserción, puedan disminuir gracias a la acción de un proceso educativo infantil de calidad.

1.6. Recapitulación

Establecer un marco que permita comprender las concepciones que han definido la infancia históricamente, constituye un portal de luz que aclara el panorama de la educación infantil, sobre todo atendiendo a las emanaciones legales a partir de las cuales se confirma que

> la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. (UNESCO. Dakar, 2000, p.23)

Las bases para toda una vida se cimentan en la infancia, desde esta premisa, indudablemente se supone el favorecimiento de la creatividad, toda vez ésta interviene decididamente en el desarrollo del ser en plenitud. De esta manera, educar en la infancia para propiciar el desarrollo temprano de cada niño y niña, propiciará el desarrollo de una sociedad, implica crear y crearse. Ello da razón a la inversión en esta área, concibiéndose que las políticas y programas de desarrollo humano deban comenzar por enfocar la educación y cuidado de este periodo (Simonstein, 2007; Van Der Gaag, 2000).

Desde estas ideas, los esfuerzos que se planifican y ejecutan a favor de una educación integral en la infancia a nivel mundial, deja por sentado diversas construcciones, algunas de ellas engranadas para repensar la praxis educativa y su sustento teórico, otras para concienciar la relevancia de iniciar con fuerza un camino coherente donde converjan teoría y praxis. La mirada se va hacia la experiencia en Latinoamérica, cuyas posibilidades se tejen en esfuerzos para convertir en realidad, diversas políticas educacionales que forjen metas claras y se combinen con el necesario arraigo gubernamental tan requerido. Debe superarse el manejo y administración de un currículo educativo, cuya operacionalización, en contraste con la teoría, omite la esencia para el cual fue creado (Salazar, 1999).

Algunos visos de la educación de la región latinoamericana avizoran que aspectos como la socialización y la estimulación de los procesos evolutivos, tienen realmente muros altos, sobre todo cuando se encuentra que la situación de los niños y niñas en algunos de estos países les obliga a tener una participación laboral alta; impidiendo aún más su incorporación a la escuela, y a la educación infantil. Un 55% de niños y niñas entre los seis y trece años en Guatemala, Ecuador, Perú; deben ya incorporarse a alguna ocupación laboral. Difícilmente se puede creer que asistieron a

la escuela antes de esas edades, y si aun laborando, pueden acceder a la educación. Éste es en principio, un punto álgido en Latinoamérica, lo que deviene en consecuencias, tales como el desnivel en la incorporación y oportunidad a la educación, de acuerdo a las investigaciones realizadas por Winkler y Cueto (2004).

No es competencia del presente trabajo profundizar en este último aspecto. Sin embargo, sí fue necesario dibujar un panorama de la comprensión del niño, de la niña, su infancia y educación, para certificar que la gestación y crecimiento en el área educativa, se consolida de acuerdo a las propias necesidades del contexto y de sus propios paradigmas. Los contrastes entre la realidad explorada respecto a la educación infantil en las diversas latitudes visitadas, integra la capacidad del pensamiento del ser humano, reafirma la historia y las visiones emanadas en la comprensión del niño y niña como sujeto de derechos. Los avances en esta materia, concretan retos y desafíos por vencer, contratiempos definidos en la atención social, cultural y educativa para la infancia, y procesos donde el desarrollo, el aprendizaje, la creatividad y la pertinencia al contexto, continúan en un devenir que se acoplan paulatinamente en la medida en que se resuelven otros aspectos de índole social. Tal vez, éste es el sentido de la innovación, elemento clave de la creatividad que no sólo aplica como una habilidad para la vida del estudiante, sino que confluye en la operacionalización de las mejores ideas para mejorar el entorno próximo.

CAPÍTULO 2

VISIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA CREATIVIDAD. ESCENARIOS PREVIOS PARA SU COMPRENSIÓN EN LA INFANCIA

2.1. La creatividad como enfoque diverso

El presente capítulo demarca un panorama para comprender el tránsito de la creatividad, a la luz de las diversas acepciones que le han configurado en un intento por adentrarse en sus entrañas, y buscar los significados que le atañen en la educación infantil. Se tiene como base los diferentes planteamientos educativos abordados páginas atrás, y sobre todo, la definición de un marco histórico lleno de significados que permiten comprender el desarrollo en la infancia, como un ciclo de vital importancia en la vida del ser humano. Paralelamente, se introduce la creatividad como un proceso que al estar presente en la estructura curricular, específicamente de educación infantil, impulsa habilidades para el desarrollo pleno de la personalidad futura.

De manera que la creatividad, planteada como elemento para dinamizar el currículo, se convierte en una herramienta poderosa, que administrada sin recelo, promueve la participación, la autonomía, el autoconcepto, la capacidad para resolver problemas, independencia, innovación; tanto en alumnos, como en los docentes; quienes, al desarrollar su capacidad para enfocar desafíos, lideran procesos promotores de cambios. Desde este campo, la creatividad tiene doble vertiente: catalizar la enseñanza y motorizar el aprendizaje. Visto de ese modo, el desarrollo de este proceso se convierte en un eje para impulsar acciones que den sentido a la vida en plena evolución. Anteriormente se señalaba que los principios expuestos por la UNESCO para la calidad del proceso educativo, es decir, el respeto a los derechos, equidad y pertinencia (Blanco, 2000; Marcano, 2004; Myers, 2003) podían ser realmente funcionales y operativos si se sustentaban en un currículo pedagógico propiciador de procesos como la autonomía, la creatividad, la realización personal, y

la libre construcción de un proyecto de vida. La importancia de estas ideas está en el desarrollo de un ser humano capaz de expresar su pensamiento, conocimientos, valores, actitudes, y habilidades para la vida.

Este último aspecto conforma un centro de significación para la investigación que se aborda, y obedece a una premisa central: es necesario que el conocimiento sea funcional, por ende es imprescindible que las habilidades, destrezas y los múltiples aprendizajes que se desarrollen en la etapa infantil, puedan ser compartidos con los pares, en franca disposición para potenciarlos. La aplicabilidad y funcionalidad de lo aprendido, define un proceso educativo dinámico, multidimensional, contextualizado y basado en los intereses y necesidades individuales y colectivas; la colectivización de lo individual.

En este proceso de aplicabilidad del conocimiento, el desarrollo de un aprendizaje que resulte interactivo, significativo y que responda al contexto, influye en la capacidad del niño y de la niña para convertirse en sujeto de su acción, capaz e innovador. Desde esta premisa, es importante los aportes de Cemades (2008), quien expone que:

> Si se quiere educar niños creativos y desarrollar su pensamiento divergente, debemos buscar una enseñanza que favorezca su autonomía, un ambiente democrático que permita al niño dar sus opiniones y respetar a los demás; donde se tenga en cuenta la individualidad de cada uno permitiéndoles desarrollar sus propias capacidades y fomentando sus intereses personales. (p.8)

Desde allí, se puede empezar a enfocar el proceso de la creatividad. En principio, con sus acepciones, ya mundiales, a partir de las que diversos estudiosos la han planteado. Luego, será necesario definirla como el eje que atraviesa el campo pedagógico, en pos de generar su trascendencia en el hacer educativo, específicamente de la educación inicial. La creatividad podría conformar una vía de adaptación personal, social y escolar para el niño y niña en la infancia.

Al plantear el proceso de la creatividad con sus acepciones, diversos son los aspectos que se incorporan, y muchas son las manifestaciones para explicar que ésta se emparenta con la invención, elaboración, organización, composición y planificación (Guilford, 1973). Otros aportes la definen como una formación de elementos asociados y mutuamente muy lejanos, en nuevas combinaciones (Corbalán, 2008), o como la resolución de problemas, elaboración de recursos, definición de cuestiones nuevas en un campo que al final llega a ser aceptado en un contexto concreto (Gardner, 2000).

Sin duda, lo que se deduce, es que la creatividad es un proceso donde la expresión se manifiesta en su más amplio sentido, y se ampara en la diversidad, como referente obligatorio. Implica captar lo diferente, aceptarse y aceptar al otro, establecer una valoración por lo que se es, ser positivo con los demás y consigo mismo, tener apertura y valor de vivir nuevas experiencias y riesgos, integrando el valor de la libertad (Amabile, Hennessey y Martinage, 1989).

Todo ello ilustra un fin: favorecer la plena realización del ser humano; lo que inicia en la familia, continúa en la escuela y se cristaliza en la sociedad toda la vida. Al unísono, la creatividad resulta ser un elemento esencial en la calidad de vida de la persona, pero esta afirmación no es nueva. En las vivencias particulares de la persona, los cambios sin duda son la base diaria, éstos introducen nuevos elementos; tales como la forma de enfrentar dichos cambios, la búsqueda de soluciones reales a la situación de cada quien, el manejo de los imprevistos, entre otros (Feldman, 1990). De manera que en este proceso legítimo de creatividad, se introduce la autoactualización, implicando aceptar esos cambios y seguir adelante con el impulso de una nueva concepción de la ecología humana (Csikszentmihalyi, 1998) donde debe comenzarse por renovar las miradas sobre el potencial humano.

Desde este enfoque ecológico, la creatividad en la actualidad, se manifiesta como un proceso para crear e inventar posibilidades, determinando los proyectos de vida que el mismo ser humano se traza; además se compone de la motivación intrínseca, la disposición para actuar de modo particular, la heurística, la inventiva, pues es una estructura resultante de la interacción entre procesos, productos,

personalidad y entorno. Ello requiere múltiples medidas referidas a procesos cognitivos, motivación, intereses, actitudes y estilos asociados, así como de los resultados derivados de los procesos creativos y de la influencia de los factores ambientales (Csikszentmihalyi, 1998; Fernández y Peralta, 1998; Franco, 2006; Klimenko, 2008; López, Prieto, Hervás, 1998; Sternberg, 1997).

En esta visión, la cobertura de la creatividad es amplia, y habla de un cambio conceptual a través del tiempo; pues ha pasado de establecer relación con la naturaleza y lo genético, a establecer conexión con la persona, su proceso, su producto y el medio ambiente. La tendencia es a integrar esos aspectos para comprenderla en una nueva idea: el ser humano es creativo, cada quien en diferentes grados y formas (Feldman, 1990).

En todo caso, es relevante identificar y desarrollar el potencial creativo de cada individuo, aspecto que indica la responsabilidad del contexto familiar, escolar y social, como interventores activos en ese desarrollo. Tal como lo expresa Vecina (2006):

> El talento creativo excepcional se hace (Ericsson, 1996), manifestar creatividad en cualquier campo requiere un periodo de aprendizaje previo (Hayes, 1989; Simonton, 1991). La producción de ideas creativas no surge de la nada, más bien éstas surgen de personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de un rico cuerpo de conocimientos relevantes, previamente adquirido en contextos favorecedores. (p.16)

En consideración a las ideas formuladas, será conveniente girar brevemente a través del tiempo para mostrar cuáles han sido los factores que han incidido en el desarrollo de la creatividad, cómo se le ha visto a partir de los diversos modelos que la explican, cómo se conecta a la educación para impulsar alumnos creadores y dinámicos.

2.2. Acepciones de la creatividad. Miradas en el tiempo y retrospectiva hacia la infancia

Los estudios al principio del siglo XX realizados por Terman, Crowford, Blom y Torrance (en Feldman, 1990; Torrance, 1962) sobre los niños talentosos y personar creativas, han suscitado en los últimos decenios intereses hacia el estudio de las características de las personas creativas y la promoción de las potencialidades del ser humano desde temprana edad. De hecho, las investigaciones sobre la creatividad, se centran en dar una configuración conceptual para apoyar en la búsqueda de indicadores o medidores de la creatividad, aclarar su relación con la inteligencia, diseñar y validar test de creatividad. Los investigadores en este momento impulsaron el estudio de este proceso, configurando cuatro aspectos esenciales: la creatividad como un aspecto de la inteligencia, un proceso inconsciente, un aspecto de solución de problemas y un proceso asociativo.

Ya a finales del siglo XX, se hallan avances respecto al periodo anterior, es decir, hay un cambio hacia el interés casi exclusivo del pensamiento divergente, además se desarrolla una preocupación por los diversos criterios de valoración de la creatividad, centrada no solo en el producto, sino en el proceso y características de la persona. En este punto, las consideraciones son verdaderamente diversas respecto a estos criterios de valoración.

Así se tiene que, Fernández y Peralta (1998) señalan los planteamientos de un diversos investigadores en el área; tales como Getzel, Torrance, Vernon, Amabile, quienes exponen todo un abanico de concepciones: (a) la creatividad como un conjunto de habilidades, motivaciones involucradas en la solución de problemas, (b) la creatividad se muestra como un producto final donde se explana una solución novedosa y ajustada a la tarea que se realice, (c) también se le concibe como la capacidad de la persona en producir ideas, invenciones, arte.

Los autores mencionados exponen un consenso respecto a la creatividad, como un acuerdo unánime a una aproximación del concepto. Este consenso parte de la

valoración de cuatro componentes: la persona creativa, el proceso creativo, la situación o ambiente y el producto o resultado creativo. Por otro lado, se encuentran otras disertaciones que explanan que para el desarrollo de la idea creativa, existen tres atributos: tiene que ser original, útil o apropiada para la situación que ocurre, y debe añadirse la necesidad de que se aplique para que sea divulgada.

Es importante detenerse en este aspecto, que sin duda abre nuevas miradas para comprender la creatividad, sobre todo en el transcurrir del tiempo. Desde esta óptica, se entiende que la misma diversidad conceptual, es en sí mismo un proceso de creatividad. Así, según Vivas, Sarquís y Francheschi (1990), la definición de creatividad, y por ende del proceso creativo, difiere marcadamente de un grupo de autores a otros, pues todo está correlacionado a la corriente psicológica que cada quien tenga. De acuerdo a estos autores, se pudiese afirmar que existen varios niveles en los que el proceso creativo se desarrolla. Éstos pueden darse simultáneamente o en secuencia: (a) la preparación o momento en el que prevalecen las luchas conscientes. Implica el problema, búsqueda de información, revisarlo concienzudamente. (b) Incubación. Esta es la etapa en la que se intenta dar respuesta a las inquietudes, es un caos que debe permitir girar hacia un orden creativo, (c) iluminación o momento del vacío fértil de donde emerge la idea tan profundamente esperada, y (d) evaluación que se considera una etapa de revisión para confrontar ideas.

Se deduce, que la creatividad no puede ser suscrita a una única y determinada función cognitiva, sino que debe ser explicada junto a una compleja interacción de factores personales y situacionales. En todo caso, un avance en el marco de estas definiciones, es que la creatividad implica estados afectivos profundos derivados del descubrimiento de lo nuevo y sorpresivo; e impulsa la búsqueda de nuevas vías. En este camino, la motivación parece ser un elemento importante para el dinamismo de la creatividad, por lo que investigadores, clásicos de este proceso, tales como De Bono (1994), Guilford (1973), Torrance (1962), Sternberg (1997) recalcan que el componente afectivo, las emociones, y la motivación; definen el proceso creativo, bien sea potenciándolo o bloqueándolo.

En el acercamiento de estas consideraciones teóricas, es imperativo esbozar algunos de los planteamientos de estos autores, dado que interesa explorar y dilucidar las emanaciones que surgen en torno a la creatividad y su desarrollo, especialmente en la infancia. Considerando la complejidad del ser humano en este periodo del ciclo vital, es necesario la valoración de diversos componentes; algunas orientaciones al respecto son señaladas por López, Prieto y Hervás (1998), quienes realizaron una investigación sobre creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje con niños y niñas de la etapa infantil, y establecen una reflexión interesante al plantearse medir el pensamiento divergente.

Las autoras expresan que el Test de Pensamiento de Torrance o el Purdue Creativity Test, entre otros, resultarían una opción válida para medir las características del pensamiento divergente. No obstante, ya en ese tiempo, los resultados de diversos trabajos por ellas revisados, las llevan a concluir que una única medida no sería suficiente para estudiar un concepto tan complejo; en razón a ello proponen utilizar otros instrumentos complementarios, incluso la mirada cualitativa. Confirman, por otro lado, la necesidad de que se integren nuevas valoraciones, dada la complejidad que en sí misma encierra este proceso, y el periodo evolutivo en el cual se pretende estudiar. Partiendo de estas ideas, interesa convocar una sucinta mirada a las diversas perspectivas que han estudiado la creatividad, a fin de integrar visiones que permitan llegar al estudio de este proceso en la infancia, y desde la educación infantil, principal cometido de la presente investigación.

En ese sentido, se han planteado interesantes visiones a lo largo del tiempo, Goñi (2000), aporta una panorámica mirada de algunas teorías cuyos aportes brindan un conocimiento cada vez más detallado de lo que significa la creatividad. Entre éstas se cita: la teleología del acto creativo, que reviste consideraciones respecto al desarrollo de la creatividad atendiendo a ciertas exigencias en el nivel teleológico de la actividad mental. Así mismo, se señala la teoría denominada vida y creación, enfocada en el ser artístico y la teoría de la psicología analítica y arte poético, que singularmente expone un enfoque antiracional de la creatividad. El autor menciona la teoría sobre los procesos mentales preconscientes, que continúan la línea del estudio

de la regresión al servicio del ego, la teoría de descubrimiento creativo, de los enfoques psicológicos de ciencia y creatividad, y de la psicología de la creatividad, en donde se le da seguimiento a la labor artística, al proceso creativo y a las diferencias individuales. Finalmente, también da crédito a la teoría neuropsicofisiologica, que recientemente aparece para exponer ideas respecto a la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales.

Para establecer el conocimiento requerido en el tratamiento de la creatividad a través del tiempo, se ha retomado la sistematización planteada por los investigadores López, Prieto y otros, en 1998, quienes señalan las perspectivas psicométricas y cognitivas de la creatividad; éstas reflejan los aportes de autores clásicos, tales como Guilford, Torrance, Getzel y Jackson, Stenberg y Lubart, Urban. Se conecta a este panorama, el enfoque biográfico de Gardner. Así mismo, se consideró la visión propuesta por De La Torre (1984 y 2004) y se exponen las perspectivas integradoras de la creatividad, a partir de la que se visualizan las tendencias de Gutman, Schachtel y Mooney (en López y otros, 1998). Se integra a este recorrido, por ser altamente significativo para esta investigación, y por ser un sustento en la comprensión de los resultados arrojados en este estudio, la propuesta presentada por la investigadora Garaigodobil (2006), quien expone el enfoque contemporáneo interaccionista de la creatividad, integrado por los aportes de Amabile, Csikszentmihalyi, Sternber y Lubart.

2.2.1. Perspectivas psicométricas.

En estas perspectivas se incluye a Guilford, clásico en el estudio de la creatividad. El autor expone en una Conferencia ante la Asociación Americana de Psicología, en 1950, que la creatividad incluye a la inteligencia y que comprende la personalidad entera (Guilford, 1967)

De la Torre (1984), retoma las premisas de Guilford, interesantes para el marco teórico de esta investigación. En primer lugar, Guilford abre nuevos caminos a las perspectivas de la personalidad factorial, dado que hasta el momento, el conductismo

se había fijado unilateralmente en los procesos del aprendizaje. El modelo de la estructura del intelecto planteado por este investigador, está diseñado en base a un cubo de tres dimensiones, en donde establece como primera vía de clasificación, las operaciones mentales, señalando las cinco siguientes: simple cognición, memoria, producción divergente, producción convergente, evaluación. La segunda clasificación se da en términos de contenido o áreas de información, sin las cuales no puede llegar a realizarse las operaciones: figurativos (concretos, perceptibles), simbólicos (signos o códigos de elementos) semánticos (pensamientos, expresiones) y comportamentales (conducta). Los contenidos describen tipos de información básica desde el punto de vista psicológico y material.

Una persona puede ser creativa con un tipo de contenidos, pero no con otros. La última dimensión es la producción. Éste denota que la información puede presentarse como unidades, clases, sistemas, relaciones, transformaciones e implicaciones. Estas dimensiones conforman una red de 120 factores, y el autor plantea que éstas no cubren todo el radio de la potencia intelectual. Así mismo, en este tiempo se le dio un empuje a la visión integradora de la creatividad como una facultad común en todas las personas; y se concibió con fuerza el estudio de este proceso en la infancia, sobre todo para comprender la personalidad del niño que mostraba altas habilidades creativas. Esto origina planteamientos fecundos acerca de la importancia social de la creatividad, el desarrollo de ésta en el medio educativo, la relación que guarda con la inteligencia, el planteamiento factorial de la personalidad y qué rasgos la caracterizan.

Se abordó el concepto de creatividad partiendo del producto, de lo consumado y el debate central se dio en torno a las relaciones entre creatividad e inteligencia. Es importante señalar los estudios de Getzel y Jackson (1962) quienes sostienen que "si bien el C.I. fue la mejor medida predictiva del éxito o fracaso académico posterior, hay otras muchas variables que afectan a las realizaciones escolares" (p.13). Ya en estos tiempos, concurría la mirada hacia nuevos enfoques para determinar esas variables que afectan las realizaciones escolares de los niños y niñas, muchos de los autores interesados en este proceso contemplaron de forma dinámica su desarrollo en la escuela, y algunos pocos en la educación desde la infancia.

A partir de esta impronta, Torrance (1969), defiende la hipótesis de que los individuos, desde su infancia, desarrollan ciertas actitudes que facilitan el conocimiento creador y otras que operan como obstáculo a la creatividad. Él y su equipo, reunieron un inventario de 189 items para abordar la motivación personal social. Se estableció hipotéticamente cinco motivaciones de la productividad creadora: búsqueda excesiva de certidumbre, poder, significación, relaciones sociales y un rechazo a las relaciones sociales. De esta forma, manifiesta el autor, cuando los educadores se encuentran en la mitad superior de la escala de actitud creadora, impulsan a sus alumnos a demostrar un desarrollo significativo en la relación creadora. En ese debate, se vira la mirada hacia otras variables, para comprender que la creatividad es un potencial presente en los seres humanos; su desarrollo y las condiciones que la posibilitan, deducen la importancia de estudiarla desde la etapa infantil, considerando el ambiente familiar y específicamente el medio escolar, escenario en el que se limita esta investigación.

En orden a estas premisas, Torrance toma en consideración el campo educativo e incluye en el pensamiento creativo los factores: sensibilidad hacia los problemas, fluidez para generar ideas, flexibilidad para definir y cambiar enfoques, originalidad y elaboración para definir y redefinir problemas, y por último, percibir soluciones de forma diferente. Todo este caudal de indicadores del potencial creativo está planteado en el diseño de su Test de Pensamiento Creativo; coincidiendo con esta teoría, investigadores como Chacón (2005), expresa que la necesidad de considerar diversos indicadores, tales como la fluidez, flexibilidad y originalidad a la hora de conocer lo creativa que puede ser una persona.

Esta perspectiva, aporta al presente estudio la posibilidad de conocer el pensamiento creador de los niños y niñas, sobre la base de que la creatividad es la clave de la educación.

> No podemos afirmar que uno está funcionando mentalmente en su plenitud si las facultades relacionadas con el pensamiento creativo se mantienen sin desarrollar o están paralizadas. Estas son las facultades que permiten

comprender los problemas, pensar en soluciones posibles y probarlas. (Torrance, 1969, p.19).

La visión de Torrance acerca del desarrollo de la creatividad, vigente aun en este momento, expone la importancia de un proceso educativo que se ocupe de considerar el pensamiento divergente, "pues el futuro de nuestra civilización o real sobrevivencia, depende de la calidad de imaginación creativa de nuestra próxima generación" (p.21).

2.2.2. Perspectivas cognitivas

Actualmente el debate se cierne sobre la diversidad que implica en sí misma la creatividad y sobre la interacción entre proceso, producto, personalidad y entorno, como explicación de este proceso. Visto desde tres ángulos, se dice que la creatividad puede ser entendida como la capacidad de tener ideas propias y de manifestarlas o comunicarlas, que estas ideas se originan mediante la transformación personal de la información; y que se requiere hilvanar el proceso de transformación que se sucede a través de la interacción entre las condiciones intrínsecas, tales como las actitudes, intereses, motivaciones y extrínsecas (condiciones ambientales, influencias sociofamiliares y escolares).

Lo descrito demanda, si se quiere realmente hacer una valoración comprensiva de la creatividad, visualizar múltiples medidas: de motivación, cognitivas, intereses, actitudes, estilos asociados con creatividad y la influencia del ambiente (Feldhusen y Goh, 1995). Estas dimensiones integran aspectos cognitivos y sociafectivos, como una gama de tamices que ayudan a evaluar por diferentes vías el haber creativo. De hecho, estudios realizados para abordar la superdotación en niños y niñas de educación infantil (Garaigordobil, 2007a; López y otros, 2000) precisan que se necesita perfeccionar o elaborar nuevos instrumentos para valorar las altas habilidades creadoras; pues resultan inadecuadas las medidas obtenidas a través de test de rendimiento y de inteligencia. Es una oportunidad para que el docente identifique los componentes personológicos que participan en el acto creativo; a fin

de planificar estrategias educativas que brinden el desarrollo apropiado de la creatividad en el niño y niña, en la infancia.

Otro planteamiento en esta perspectiva es la de Sternberg (1997) y Sternberg y O'Hara (2005). Los autores señalan que la creatividad es la capacidad que tienen algunas personas para resolver problemas no convencionales, utilizando recursos estratégicos inusuales. Específicamente Sternberg (1997) insiste en que debe ampliarse el concepto de creatividad:

> es tanto una actitud ante la vida, como una cuestión de habilidad. Los niños y niñas pequeños exhiben naturalmente este tipo de creatividad, sólo en niños mayores y en los adultos es difícil encontrarla…porque los sistemas educativos estimulan el conformismo intelectual". (p.198)

Este es un problema que se reconoce ya con fuerza. Si no se comienza en la educación infantil a fortalecer un terreno pedagógico para potenciar los procesos que de forma natural se dan en el niño y niña de este periodo, poco puede pretenderse que posteriormente se manifiesten sin dificultad.

El autor menciona que existen prerrequisitos de la personalidad creativa. Algunos superdotados pueden tener las características cognitivas que se necesitan para ser altamente creativos, pero no manifestarlas en su producción creativa, debido a su baja autoestima. Por ello la motivación en la escuela será imprescindible en el desarrollo de este proceso, a la par, diseñar ambientes donde se apoyen las ideas creativas será prioritario, aun cuando lo que se evidencia es que estos ambientes raramente se organizan en las aulas. De manera que reconocer la pertinencia de enfocar procesos creativos desde las edades tempranas, tales como: motivación intrínseca, la apertura y tolerancia a la ambigüedad, el compromiso y la persistencia en las tareas, la adquisición y extensión de los conocimientos y destrezas; podría ser la diferencia entre la manifestación en mayor o menor grado de la creatividad en un futuro. Es importante entender que para educar en la creatividad, no es suficiente un ambiente de libertad, sino la planificación cuidadosa de experiencias, a través de la

lúdica como una de las herramientas valiosas para que el niño y niña se expresen (Fernández y otros, 1998).

Esta ha sido una de las preocupaciones de los últimos tiempos, es decir, cómo la creatividad puede ser abordada desde el currículo infantil, considerando que en esta etapa se denotan cambios importantes del desarrollo humano. Es una idea de relevancia avalada por Gardner (1995, 2000, 2008) al insistir en la importancia de una educación que desde la infancia, empiece a reconocer las dificultades de los estudiantes para comprender ciertos temas, y las diferencias de éstos a la hora de diseñar la enseñanza. Gardner plantea que no existe una sola inteligencia, sino muchas, se preocupó por los aspectos prácticos de la inteligencia, y en precisar que la creatividad está conectada a la potencialidad de las múltiples inteligencias, existen por lo tanto diferentes escenarios para la creatividad potencial. En este sentido, su definición de persona creativa va en función a la resolución de problemas con regularidad, a la elaboración de productos nuevos y a la definición de nuevas interrogantes en un campo.

Atendiendo al orden precedente, conviene componer una premisa: la creatividad debe incorporar una visión integradora de la persona, iniciando especialmente desde su etapa infantil, dado, como se expuso páginas atrás, la importancia del desarrollo humano en esta etapa de la vida. Ello involucra mirar el contexto. Esta perspectiva aporta a la presente investigación la posibilidad de entender que la creatividad debe ser valorada desde la multiplicidad de sus elementos o componentes. En este punto, la teoría cognitiva aporta ciertos supuestos justificativos de las diferencias individuales de la creatividad. El niño y la niña, pueden mostrar habilidades cognitivas suficientes, pero diversos componentes emocionales pueden llegar a afectar su desenvolvimiento creativo (Fernández y otros, 1998; Franco, 2008a; Gardner, 2008; López y otros 2000; Sternberg y Lubart, 1997; Sternberg y O'Hara, 2005; Vivas y otros, 1990).

2.2.3. Perspectivas contemporáneas interaccionales de la creatividad

Siguiendo los planteamientos de la investigadora Garaigordobil (2006), las concepciones epistemológicas de la creatividad han tenido un recorrido interesante. Parte de este recorrido subraya la universalidad de la creatividad y la posibilidad de estimularla. La autora centra sus estudios en una sistematización que organiza un enfoque personalista, situando la creatividad en la persona, muestra de ello se expone de forma sintética, una representación personalista de la creatividad:

> 1) Las tesis asociacionistas y conductistas: creatividad por asociación de estímulos y refuerzos.2) La teoría de la Gestalt: creatividad como organización flexible de la percepción. 3) La perspectiva de Vygotski: creatividad como actividad de construcción combinatoria, basada en la imaginación e interdependiente del pensamiento lógico. 4) El enfoque piagetiano: creatividad en los procesos de acomodación-asimilación. 5) La interpretación psicoanalítica: creatividad como iluminación inconsciente. 6) La explicación humanista: creatividad como autorrealización personal. 7) La hipótesis del pensamiento divergente: creatividad y aptitudes cognoscitivas. 8) La teoría incremental de Weisberg: la creatividad como solución de problemas (p.2).

El enfoque personalista se ha mantenido en la historia, sin embargo, ha estado necesitado de una complementariedad necesaria en la definición y abordaje de un proceso creativo integral y holístico. La autora complementa esta visión epistemológica de la creatividad, exponiendo la necesidad de las interacciones entre las variables personalistas y ambientales; y expresa además, que se tenga muy presente una perspectiva secuenciada, multidimensional e integradora del desarrollo infantil, lo que implicaría comprender que el niño y la niña son seres en plena capacidad para transformar y transformarse en interdependencia con su medio; son seres integrales, dinámicos y emergidos en una realidad clave que es interactiva. El aporte de esta perspectiva al presente estudio es decisivo, pues se emprende un

camino sustentado en la persona, sus procesos y productos creativos, en interrelación con el entorno o contexto en el que se produce el trabajo creador.

Desde esta visión, se encuentran: el Enfoque Ecológico de Csikszentmihalyi, la Perspectiva del Modelo Componencial de Amabile y La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart: La creatividad como inversión de distintas fuentes como inteligencia, conocimiento, estilo cognitivo, personalidad, motivación y ambiente (En Garaigordobil, 2006).

*Enfoque ecológico***.** Csikszentmihalyi (1988), manifiesta que la habilidad para descubrir nuevos problemas nunca antes formulados, o el pensamiento creativo, parece ser independiente de la capacidad racional para resolver problemas. De acuerdo a estas ideas, el autor plantea su Modelo Sistémico donde la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: el campo de conocimiento, el ámbito de realización y la persona.

En el primer caso, el campo de conocimiento se conecta con las normas y procedimientos característicos a la disciplina que atañe a la persona. Aquí se requiere conocer la energía cognitiva que la persona invierte en la ampliación del campo, lo que deduce un margen de perseverancia importante. El ámbito de realización implica la cultura envolvente con un marco de expertos que toman decisiones respecto a los productos creativos generados; estos expertos comparten el conocimiento de su sociedad en particular. El ámbito puede, de acuerdo al autor, apoyar o dificultar la realización del pensamiento creativo.

El último elemento del sistema propuesto por el autor es la persona; en este caso hace alusión al talento individual que permite, en unión a los recursos, los rasgos de personalidad, la motivación y los estilos cognitivos de cada quien, plasmar un momento de creación y generar un producto innovador. Se toma en cuenta la actitud y la voluntad de la persona a trabajar en su campo de conocimiento.

Un aspecto de relevancia a tomar en cuenta es la edad infantil, pues es allí donde se siembran las semillas de la futura manifestación de la creatividad a nivel cultural. Tomar en consideración la edad infantil se hace relevante, dado que conforma una etapa influida por acciones desde la cultura en la que el niño y la niña

pueden transformarse y transformar el medio. No obstante este proceso creativo será viable al existir un campo óptimo para que el pensamiento se imbrique en la motivación y en las emociones.

Enfoque componencial. El modelo componencial de Amabile y Pillemer (2012) cuya particularidad expresa la influencia del ambiente en los tres componentes de la creatividad, es decir, las destrezas para el campo, las destrezas para la creatividad y la motivación en la tarea, se centra en el principio clave de la motivación intrínseca de la creatividad: se es más creativo, cuando existe goce, disfrute, interés, satisfacción, reto al trabajo, sin presiones externas. Su tesis defendió la importancia de las influencias sociales y ambientales sobre las realizaciones creativas; a la par concibió los efectos que sobre la creatividad tenía la interacción de los factores socioambientales, conjuntamente a las características de la personalidad y las habilidades cognitivas.

Según la Teoría Social planteada por las autoras, los tres componentes básicos de la creatividad, dependen de varios factores. Así, las destrezas propias del campo, incluye conocimiento del campo, destrezas técnicas requeridas y talento especial. Las destrezas para la creatividad necesitan de un adecuado estilo cognitivo, generar ideas innovadoras y un estilo de trabajo favorecedor. Por último, la motivación en la tarea precisa de actitudes propias hacia la tarea y de percepciones de la propia motivación para realizar la tarea (Amabile, Schatsel, Moneta, Kramer, 2004).

Como ideas concluyentes, los diversos enfoques que perfilan el estudio de la creatividad han significado un tránsito a favor de su comprensión, enfocando la integralidad que constituye la persona. Paralelamente comporta la necesidad de reconocer que este proceso se vincula con fuerza a la infancia y que su desarrollo contará con diversos elementos desde el ámbito familiar y escolar.

Enfoque de la teoría de la inversión. De acuerdo a Sternberg (1997), las personas con inteligencia creativa operan en el mundo de las ideas, engendran ideas. En la generalidad de los casos, se dice que dichas ideas son como valores devaluados y casi siempre rechazados por el público; de esta forma, las ideas a veces manifestadas son miradas con desconfianza y desdén, se las rechaza porque representan un evidente desafío a la multitud. El autor plantea

con ímpetu que las ideas creativas representan una alternativa valiosa y a menudo superior de la forma de pensar.

En el enfoque de la creatividad como inversión, la persona compra barato, vende caro y desafía a la mayoría, por tanto la creatividad es una actitud ante la vida como una cuestión de habilidad. En ese sentido, el autor plantea que "…la creatividad ha sido eliminada por los sistemas educativos, que estimulan a los niños al conformismo intelectual. Éstos comienzan a suprimir su creatividad natural cuando… se los induce para que dibujen dentro de las líneas marcadas y se recompensan por ello" (p. 198).

En este caso, la posibilidad de concebir conexiones diversas, de establecer síntesis y de engendrar nuevas ideas no forma parte del menú de opciones educativas. La importancia de esta aseveración implica un flujo de posibilidades que se castran en una sociedad y por ende enlentecen procesos de mejoras para la vida de todos. De modo que la teoría de la Inversión, establece la importancia de hacer converger los tres aspectos de la inteligencia que son centrales en la teoría de la Inteligencia Exitosa, del mismo autor, y que requiere el equilibrio de la inteligencia creativa, analítica y práctica, de las tres sustancialmente.

En este enfoque se plantea que la gente puede ser creativa en diversos dominios pero no en todos, que la creatividad varía según los dominios y que éste proceso puede llegar a desarrollarse en un dominio en particular. De modo que al medir la creatividad, se mide sólo en un momento y lugar determinados. Esta consideración conecta con la planteada por Gardner, quien precisa que la creatividad es diversa, igual que la inteligencia. En este punto se avista el panorama para dejar ver que ambos procesos tienen vida propia.

Las siguientes exposiciones versan en este sentido, y sin querer ser exhaustivos, renombran un panorama que toma necesariamente ideas de páginas anteriores para esbozar a la creatividad desde el desarrollo infantil. Resulta necesario comprenderla en el concurso de una serie de procesos con los que históricamente ha sido vinculada, hasta llegar a entenderla en las concepciones actuales y adentrarse en algunas de las aristas que le han acompañado como marco para la comprensión del ser humano.

2.2.4. Perspectivas integradoras de la creatividad

Es una visión propuesta por De La Torre (2004), en un intento por expresar que indudablemente en los años venideros, el estudio de la creatividad debe tomar en consideración aún más los componentes socioculturales, dado que es un bien social. El autor expone "…hay que plantear la creatividad en términos de desarrollo institucional, en términos de innovación, en términos de cambio social. La creatividad ha de comportar no sólo autorrealización personal, sino desarrollo social" (p.20).

Amparado en estas consideraciones, propone la visión de modelos integradores de la creatividad, para buscar interpretaciones comprensivas de la misma que denoten la interacción entre la persona y el medio. Estos modelos incluyen a investigadores como Gutman (1961) (en De la Torre) quien al plantear la creatividad como el más alto grado de la escala comportamental de los seres orgánicos, la constituye en seis niveles: comportamiento vegetativo, comportamiento reflejo, respuesta condicionada, comportamiento aprendido, solución de problemas y actitud creativa.

Por otro lado De la Torre menciona a Schachtel (1962), para definir su apego al lenguaje freudiano, a las relaciones persona-entorno y a que la creatividad es fruto de la apertura al mundo. Distingue dos modos importantes de comunicación entre el sujeto y el objeto: Autocéntrico o percepción primaria y Alocéntrico o centrado en el objeto. De esta manera, la fuente de la creatividad emana de la apertura al mundo que le rodea, ajena a las satisfacciones o insatisfacciones. Por su parte, Mooney (1962), desde una concepción totalizadora, sostuvo una visión unitaria y sintética de la creatividad, e integra las cuatro direcciones básicas: producto, proceso, persona, entorno. Define la creatividad como una acción recíproca hombre-ambiente, esta acción denota una ordenación del mundo por el hombre.

En esta visión, se permea el medio como potenciador y posibilitador de la creatividad, entendiéndose por medio, tanto las fuerzas biológicas como las ambientales. Desde acá, se impone un nuevo orden al entorno, pues se parte de que la creatividad incide en el contexto y es incidida por éste. Las tendencias en este terreno, definen un nuevo recorrido en la comprensión del desarrollo de la creatividad

en la infancia, denotándose acepciones algo más complejas por la forma en que el niño y la niña interactúan socialmente y se desarrollan opciones para la manifestación de su creatividad. Esta perspectiva, al igual que la siguiente, aporta al estudio la posibilidad de entretejer la dinámica creadora en el devenir social y cultural en el que vive la persona cotidianamente, ese contexto en el que crea y se crea a sí mismo. De la Torre expresa que la creatividad es una acción continua que no puede verse como una facultad estática, específica o como pensamiento divergente, dejando de lado los componentes contextuales, afectivos o tensional. Es un proceso de transformación personal de la información, cuya esencia ocurre mediante la interacción entre las condiciones intrínsecas, tales como motivación, aptitudes, intereses, y las condiciones extrínsecas: condiciones ambientales, y situacionales, influencias sociofamiliares y escolares. Se dice que la creatividad es un camino, no una meta.

2.2.5. Hacia el desarrollo de la complejidad en la creatividad

Ante la necesidad actual de engranar los distintos terrenos explorados de la creatividad, los investigadores De la Torre (2004) y Herrán (2010), convergen abordar la creatividad desde la complejidad, interactividad, diversidad, utilidad social, toma de decisiones y la conciencia. Postura que, tal y como lo expresan, tiene que ver, no solo con crear, sino con crearse. Concuerdan con Cabrera (2009), al manifestar que la creatividad no sirve sin autoeducación, ni madurez personal, ni mejora social en la posible evolución humana, comprendida como evolución de la conciencia. Se trata de aportar al bien común, integrando todas las perspectivas con un sentido mayor y con ética.

Amparados en esta visión, ya surge en estos momentos la necesidad de responder al para qué de la creatividad. Aspecto que encierra múltiples variables y que, para efectos de la presente investigación, solo se reseñan a fin dejar constancia de lo amplio del proceso, una vez se mira desde diferentes aristas. En ese sentido, Cabrera plantea que (a) la creatividad no puede explicarse solo desde las fuentes

cognitivas, (b) se propone el carácter multidisciplinar de la creatividad, y aun mas, un enfoque transdisciplinar de la creatividad que permita unificar la diversidad, la dispersión y la fragmentación del conocimiento de la creatividad, en aras de una comprensión mayor. (c) La creatividad tiene diferentes facetas, (d) la creatividad impulsa al desarrollo de preguntas importantes que no la constriñan a un solo elemento para su comprensión, (e) la creatividad evoluciona hacia formas progresivamente más complejas, dado la constante interacción entre los componentes psicológicos y ambientales y (f) la creatividad es un valor social y transversal. Lo antes expuesto, plantea una visión emergente que bien vale señalar, ya que posibilita entrar en el sentido de relevancia que reviste la creatividad, otorga a la presente investigación la posibilidad de engranar diversas miradas teóricas acerca del desarrollo infantil, de la educación para la infancia y de la creatividad a través del tiempo, para establecer líneas que se encuentran en un punto esencial: comprender al ser humano en sus diversos aristas.

2.3. Creatividad y desarrollo infantil

En páginas previas se vinculó a este estudio diversas consideraciones acerca del desarrollo infantil. Los encuentros en ese sentido perfilan el tránsito conceptual en la comprensión del niño y de la niña, aunado a las representaciones sociales de la infancia como avance hacia las pautas educativas dominantes en cada época. Esta mirada ha servido para generar una plataforma a la creatividad, como aspecto crucial en la vida del ser humano y como un valor agregado que se manifiesta sobre la acción pedagógica.

Dicho de este modo, investigadores en el área expresan que la creatividad está al servicio del aprendizaje del niño en la infancia, considerando que ésta es un proceso natural de crecimiento y cambio, (Hasirci y Demirkan, 2007; Meza, 2008; O´Neill y Shallcross, 1994) además se nutre del surgimiento de ideas que conducen a un continuo proceso de integración de la información adquirida y la información existente. Se deduce a la creatividad como proceso inmanente al desarrollo, asociada

al aprendizaje, y al esfuerzo (Vecina, 2006) e intersectada de una fuente interna, en donde los sentidos y la atención dirigida a las tareas, convocan la esencia de la solución creativa de problemas.

En todo este camino se integran funciones cognitivas y perceptuales que favorecen la construcción del conocimiento, así como la motivación intrínseca, apertura, tolerancia a la ambigüedad, intereses, actitudes y la influencia ambiental (ver gráfico 1).

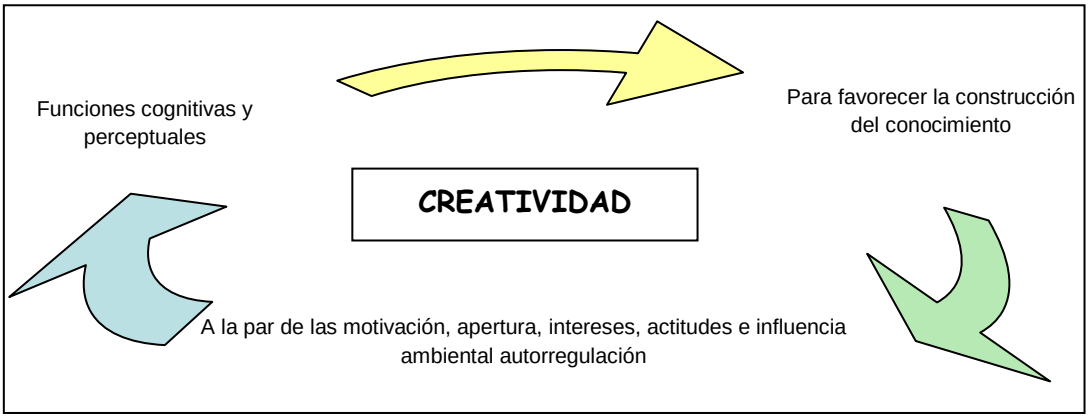


Gráfico 1. Dimensiones de la creatividad. Aportes tomados de Vecina (2006)

Lo mencionado conlleva a precisar que la creatividad es amplia, y converge en el estudio de las dimensiones del desarrollo humano. Para efectos de los intereses de la presente investigación, la comprensión de la creatividad entonces, fluye conectada a la comprensión de los procesos del desarrollo humano, y por ello se abarca el estudio de la inteligencia general, vinculada ésta al desarrollo cognitivo, (De la Torre, 2004; Sternberg, 1997; Sternberg y Lubart, 1997), pero imantada a la esfera socioafectiva y emocional (Amabile y otros, 2004; Franco, 2006; Garaigordobil, 2007a, 2007b). El ser humano es fundamentalmente un ser social, de hecho el desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones de instrucción, estableciéndose redes de cooperación a partir de las que maduran las funciones psíquicas superiores (Vygostki, 2001). En este camino, la creatividad, representada en los contextos o ambientes en los que se encuentra inmerso el

individuo, navega a la luz de un abordaje integral e interdisciplinario del desarrollo, lo que es necesario para su comprensión en la edad infantil.

2.3.1. Desarrollo cognitivo

En principio, Torrance (1962), ya clásico en la evaluación de la creatividad, sostenía que la personalidad creadora no surgía bruscamente, sino que debía ser nutrida a través de muchas crisis desde el jardín de infantes, hasta toda la escuela. El investigador, parte del hecho de que el desarrollo de la curiosidad, un elemento clave en la creatividad, en conjunto a los órganos de los sentidos, el sistema nervioso periférico y el cerebro; dependerán en gran medida de la forma en que el orden social trata las necesidades infantiles. Este proceso se desarrolla y se focaliza por la pregunta que aumenta a su vez con el esfuerzo del desarrollo del lenguaje; puede creerse que a través de la pregunta se establezca y mantenga el contacto social y se utilice para obtener información. De Bono (2000), de igual forma expresa que, cultivando la atención a las cosas por sí mismas, puede llegarse más allá de los aspectos comunes del juicio y enriquecer el mapa de la situación; pero sin duda, de acuerdo al autor, el pensamiento creativo se enriquece cuando se tiene una actitud de curiosidad o exploración, es aquí cuando el interés adquiere su verdadera potencialidad y puede desarrollarse las percepciones (ver gráfico 2).

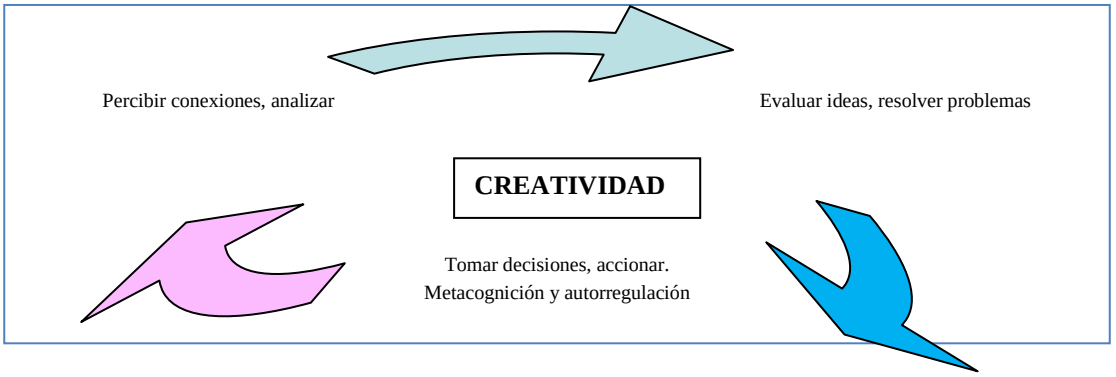


Gráfico 2.Dimensión cognitiva. Aporte tomados de De Bono (2000)

En la búsqueda de planteamientos que definan los procesos cognitivos conectados a la creatividad, diversos autores manifiestan que ésta deviene y pone en juego procesos de pensamiento y habilidades ordinarias comunes a las personas. Se considera la capacidad de percibir conexiones, analizar y evaluar ideas, resolver problemas, tomar decisiones y ser capaces de llevar a cabo esas ideas, pero además se necesita contar con los componentes de metacognición y autorregulación (Sternberg, 1997) (ver gráfico 3).

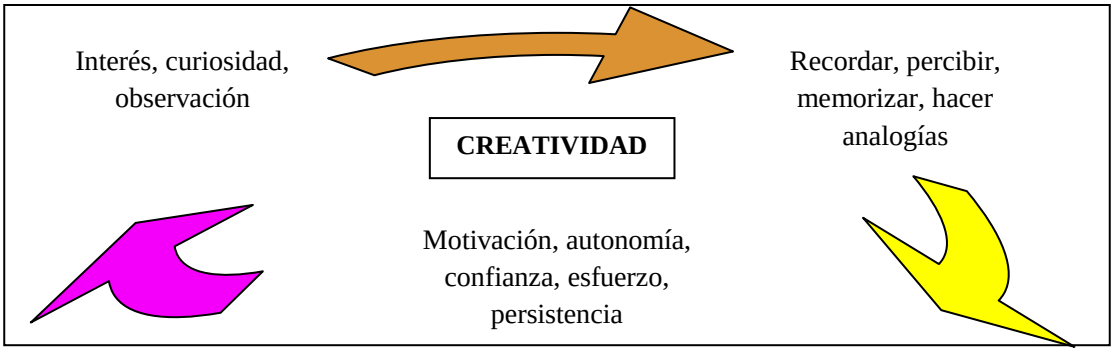


Gráfico 3. Dimensión cognitiva. Aporte tomados de Sternberg (1997)

En otro caso, Klimenko (2008) expresa que se requiere de un desarrollo habilidoso de destrezas psicológicas cotidianas y universalmente compartidas para el desarrollo de la creatividad, tales como el interés, curiosidad, observar, recordar, reconocer, percepción, memoria, hacer analogías. (ver gráfico 4).

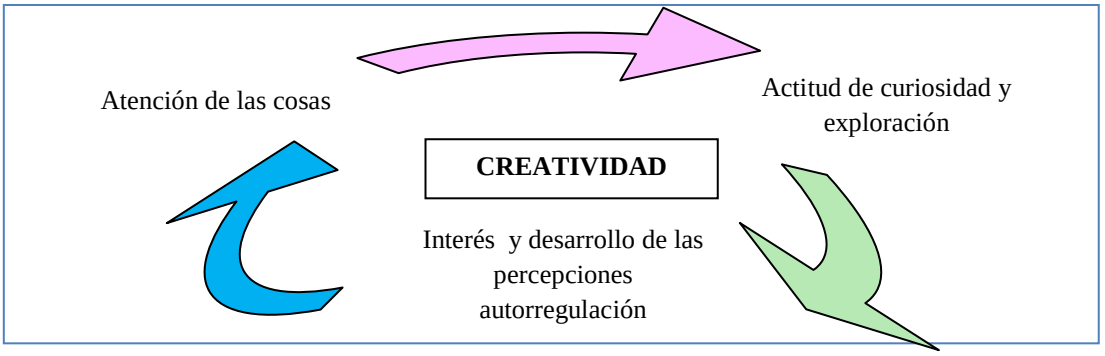


Gráfico 4. Dimensión cognitiva de la creatividad. Aportes tomados de Klimenko (2008)

A su vez se debe contar con una fuerte y prolongada motivación, autonomía, confianza en sí mismo a la vez de un nivel de esfuerzo, convicción y persistencia en un tiempo considerable. Por supuesto, al establecer el desarrollo de procesos cognitivos como una de las bases en el desarrollo de la creatividad, se parte del hecho de que en estos tiempos, se rebasen las explicaciones tradicionales de la cognición que la restringe solo a procesos mentales superiores.

Avanzar hacia una mirada mucho más integradora, amplia y compleja del campo cognitivo, supone entender que la participación activa de los procesos básicos, tales como atención, percepción y memoria, se plantean mucho antes de alcanzar las formas superiores de pensamiento: imaginación, razonamiento, creatividad, pensamiento, planificación, inferencia clasificación, solución de problemas, lenguaje, basadas éstas en la capacidad simbólica y representacional. Sin embargo, no es un camino unidireccional; el campo cognitivo se propone como un sistema altamente organizado en donde interactúan todos sus componentes en forma compleja, afectando cada uno la aplicación y desarrollo de los demás, por ello es imposible tratar a uno de ellos sin hacer referencia al resto de procesos (Gutiérrez, 2005).

Por otro lado, vale señalar que la creatividad infantil, al ser un proceso inmanente al desarrollo y favorecedora de la construcción del conocimiento, se posibilita gracias a la simbolización, hunde sus raíces en este último proceso, y de acuerdo a Meza (2008), se imbrica en la interacción que se realiza a través del aprendizaje, partiendo del uso de los símbolos, de la abstracción reflexiva, es decir de la representación. El niño y la niña pueden utilizar, al menos, símbolos de seis categorías diferentes: lenguaje, matemática, música, arte, símbolos culturales y símbolos de su ser estudiante. Este nivel de simbolización determina el estilo de un aprendizaje significativo, y, en estos términos, apunta a la ampliación de sus fronteras más allá del contexto escolar, ya que representa en sí mismo una recompensa para el niño y niña, y una vía para el desarrollo de la motivación intrínseca, pues contempla el desarrollo de la autonomía, el disfrute y la libre elección de la actividad (Amabili y Pillemer, 2012).

La posibilidad de aplicar el conocimiento aprendido, gira en torno a la comprensión y conexión con la vida real. El aprendizaje planteado desde la transformación de la realidad en formas novedosas, logra incorporar símbolos culturales y un conocimiento convencional en el mundo interior de la persona. En ese sentido, se habla que el aprendizaje significativo constituye un aprendizaje creativo, considerando que el niño y la niña, son creadores personales, dado la rica simbología que traspone cuando aprende y en los que manifiesta sus habilidades para usar y crear dichos símbolos.

Puede entenderse que en el proceso de aprendizaje, la construcción del símbolo se nutre de la transformación de la información, de la realidad, de las nuevas relaciones encontradas y de los nuevos significados que desempeñan creativas funciones. Atendiendo a las ideas de Bruner (2008), se trata de ir más allá de los datos, llenar los huecos, hacer extrapolaciones; el aprendizaje debe implicar un sistema de codificación o representaciones del mundo que tengan aplicabilidad más allá de la situación en la que se aprendieron. En sus investigaciones recomienda "que se estudie lo que sucede cuando aprendemos, en qué medida influyen las condiciones motivacionales, los tipos de prácticas requeridos" (p.8). El autor plantea un sistema de codificación: conjunto de categorías no específicas relacionadas que la persona une, aplica, cambia o transforma frecuentemente, a partir de la naturaleza de los acontecimientos que lo preceden y suceden, como una vía para desarrollar el aprendizaje generalizable, a través del cual se pueden establecer predicciones.

En esta vía, la utilidad del aprendizaje en cuanto a la resolución de problemas, es un planteamiento clave en su discurso, pues el niño y la niña aprenden códigos que tienen una aplicabilidad más reducida o más amplia. Comprender sistemáticamente qué es lo aprendido, resulta ser de singular importancia; la educación debe alentar este aprendizaje, guiarlo, mediarlo, por lo que la cultura en la escuela amplifica las capacidades del individuo, posibilitando su expansión de afuera hacia adentro, de los otros hacia el individuo y hacia el yo. En ese proceso, la acción del estudiante, su atención, curiosidad, su imaginación, sus intereses, motivaciones y por ende su

creatividad, deben encontrar ocasión de manifestarse, socializarse y desarrollarse en el contexto educativo. Incluso el trabajo de equipo se fortalece bajo esta mirada.

Se sabe que al emprender una tarea con fuerte motivación intrínseca, hecho que implica comprometerse en la solución de la misma partiendo del manejo de habilidades o dominios que permitan la búsqueda de información; el individuo valida su respuestas o soluciones desde el campo social. Ello refrenda investigaciones realizadas por Amabili y Pillemer (2012) en donde se demostró la capacidad del equipo para trabajar juntos con eficacia, aprovechar al máximo el conjunto de habilidades de cada miembro y moderar la relación entre la creatividad individual y la producción del grupo.

De acuerdo a las ideas de Bruner, la creatividad tiene consonancia con la inventiva que se concibe en la construcción de códigos frecuentemente aplicables, lo que requiere de la disposición para saber utilizar estos sistemas ya aprendidos, al unísono con la información dada. En este sentido, dicho proceso, entendida como el descubrimiento de una nueva manera de hacer las cosas, de la búsqueda de atributos o referentes originales y de una nueva manera de establecer correspondencias entre los mundos internos y externos, se une al aprendizaje que pueda transferirse o aplicarse a nuevas situaciones.

Coincidiendo con los planteamientos de Díaz y Hernández (2002), creatividad y aprendizaje significativo pertenecen al mismo campo conceptual por el proceso de simbolización que los identifica; además la creatividad y el aprendizaje generalizado se recrean en un proceso de invención y producción sistémica de ideas. De acuerdo con De la Torre (2004), la creatividad cuenta con tres planos de un mismo espiral: persona, producto, proceso e interacción persona-medios. En esta espiral, se confluye la comunicación de ideas que se originan mediante la transformación personal de la información, dicho proceso ocurre mediante la interacción entre las condiciones intrínsecas, tales como las aptitudes, motivación, interés y entre las condiciones extrínsecas, como las condiciones ambientales e influencias socio familiares y escolares.

Desde esta mirada, la inteligencia también se aborda vinculada a su comprensión global, estableciéndose su medición, no como una entidad unitaria, sino en correlación con otros dominios, tales como el de la creatividad, a fin de avanzar de forma integral. En esta valoración de la creatividad podrá contemplarse las contribuciones de la inteligencia.

2.3.2. Relación creatividad e inteligencia.

Existe un marco de acercamiento valioso entre creatividad e inteligencia, aun cuando no se han definido rigurosamente los canales que explanan los ámbitos de una y otra. Lo que interesa a la presente investigación, lejos de cualquier pretensión absoluta, es acercarse, con la brevedad del caso, a establecer algunas aristas entre ambos procesos que han llevado a la comprensión del ser humano en la complejidad que le define, una vez conforman variables a estudiar.

Se parte del hecho de que en el terreno de la creatividad, diversas han sido las fuentes que explicitan enfoques personalistas e interaccionistas denotando el valor de la persona, pero también del proceso, producto y ambiente al crear. En el terreno de la inteligencia, se ha sumado un mundo de reflexiones que llevan a precisar los diversos ámbitos en los que dinamiza el ser social en interacción con otros, con el ambiente y consigo mismo, compilando lo que ella es. En este cuadro de interacciones, es donde se suceden los aportes más significativos para el desarrollo de la inteligencia, especialmente en la etapa infantil (Haley, 2004; Hickey, 2004; Hoerr, 2004; Kallenbach y Viens, 2004; Ozdemir, Guneysu, y Tekkaya, 2004; Shearer, 2004).

Aspectos como la interacción con el medio, la flexibilidad y la posibilidad para maximizar las fortalezas y potenciar debilidades, se constituyen en un campo necesario a valorar (Denig, 2004; Ferrándiz, Prieto, Ballester, Bermejo, 2004; Hoerr, 2004). Desde esta vertiente, la evaluación de la inteligencia, tal como sucede con la creatividad, debe explorar las formas en la que se define, el sentido práctico, o el componente emocional sobre el que se sabe muy poco: actitudes para la apertura al cambio, sentirse cómodos en la ambigüedad e incertidumbre, sensibilidad en el

trabajo con gente diversa (Chikering y Stamn, 2004; Donolo y Elisondo, 2007). Dar sentido a la comunicación, los procesos de autoeficacia, las habilidades prácticas y el manejo de emociones (Chang, 2007; Firlik, 2005) se constituye en una necesidad, especialmente en la infancia.

Pero esta es una posición reciente, históricamente, ambas variables han estado enfrentadas, superpuestas, soslayadas una con la otra, en aras de evidenciar sus niveles de relación, tan cambiantes. En este caso, Sternberg y O´Hara (2005) aportan algunas proposiciones en torno a la relación inteligencia-creatividad; y en primera instancia se tiene que la creatividad ha sido mirada como un subconjunto de la inteligencia. En este caso, Gardner (1995), en su teoría de las Inteligencias Múltiples, presenta una mirada alternativa a la única que se sujeta en las mediciones y test del coeficiente intelectual. Expone su idea acerca de la pluralidad de la mente, reconociendo diferentes facetas de la cognición, diferentes habilidades y estilos cognitivos.

Aclara que su modelo, indiscutiblemente apoya el trabajo del docente, y está basado en los resultados de la ciencia cognitiva (el estudio de la mente), y en la neurociencia. Para el autor, la inteligencia no es una entidad unitaria y las personas son inteligentes de diferentes maneras, de modo que en las inteligencias se utilizan una gama de posibilidades, de formas muy distintas, con avances creativos que suponen el uso de símbolos, imágenes y operaciones asociadas con una inteligencia concreta y con un campo o disciplina concreta. Así que, la creatividad, es un subconjunto de las múltiples inteligencias.

Por otro lado, Sternberg y Lubart (1991 y 1997) y Sternberg (1997), expresan que las fuentes de la creatividad son: procesos intelectuales, conocimiento, estilos cognitivos, personalidad, motivación y contexto ambiental. Cada uno de estos elementos tiene su relevancia para la creatividad; y de hecho, en la resolución efectiva de problemas, la creatividad abraza la aplicación de estos componentes en nuevos tipos de tareas, o en tareas que son familiares, pero que pueden ser abordados desde un planteamiento novedoso, previa configuración del ambiente. Manifiestan que uno de los seis elementos presentes en la creatividad es la inteligencia, por ende

la inteligencia es un subconjunto de la creatividad. Así mismo aclaran que los aspectos de la inteligencia que utiliza la creatividad, son las habilidades sintéticas, prácticas y analíticas. El desarrollo de la creatividad exigirá que se utilicen estilos propios, pensamientos diversos y nuevos, elegidos por uno mismo, además de motivación para ser persistentes y determinados para superar los obstáculos.

Sternberg y O´Hara (2005) exponen otros planteamientos realizados por Shouksmith y Barron. Al parecer, la corrección de una respuesta mide la inteligencia, mientras que el grado en que esa respuesta es idónea, es una medición de la creatividad, según la teoría del solapamiento. Desde esta perspectiva, se distingue entre talento escolar y creativo-productivo, denotando que tener talento en uno, no implica tener talento en otro. Describen que el talento escolar es el talento convencional de hacer exámenes, test, aprender lecciones, pero el talento creativo permite generar ideas creativas, por ello plantean ser cautelosos a la hora de medir con test convencionales de inteligencia a personas dotadas de capacidad creativa, pues puede pasarse por alto estas capacidades.

Los autores hallaron que existen variables de la personalidad muy implicadas en el proceso creativo. En estos términos, se señala que la inteligencia registrada en los resultados de los estudios revisados, es un factor despreciable de la creatividad, y que las variables motivacionales son mucho más determinantes en ésta.

Otras de las proposiciones es que ambos procesos constituyen conjuntos separados. Getzels y Jackson (1962) y Torrance (1962), están presentes en esta clasificación. Encontraron correlaciones positivas aunque bajas entre pensamiento divergente y CI. En este orden, Colom (2012) menciona que, de acuerdo a los estudios de Kim (2005), se encuentran correlaciones significativas, pero débiles entre ambas variables. En el caso de las aportaciones de Getzels, Jackson y Torrance, (ob.cit.), trabajaron con alumnos de alta inteligencia y baja creatividad y alumnos de alta creatividad y baja inteligencia. Los autores deducen que una diferencia esencial entre los dos grupos es la capacidad del alumno creativo de arriesgarse y de gozar con la inseguridad de lo desconocido. El alumno de alto CI prefiere las delicias de la seguridad a las ansiedades y delicias del crecimiento. Específicamente Torrance

(1962) desarrolló un estudio en ocho escuelas constatando que el grupo de alta creatividad tenía el mismo rendimiento escolar que el grupo de alto C.I.; lo que lleva a explicar la Teoría del Umbral, postulando que cuando el C.I. está por debajo de un cierto límite, la creatividad también se encuentra limitada, mientras que cuando el C.I. se encuentra por encima de ese 115-120, la creatividad llega a ser una dimensión casi independiente del C.I. Es decir, un cierto nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo creatividad.

En estas líneas, Ferrando y otros (2005), exponen que investigadores como Wallach y Kogan (1965), y Mendnick (1963) partían de la idea de Torrance; es decir, que la creatividad debe ser considerada una manera de pensar diferente a la inteligencia. De hecho, aluden a un planteamiento de Mendnick que es central: "los resultados confirmaban que la diferencia entre ambas variables se manifestaban de forma muy diferentes y que se podían encontrar combinadas de todas las formas posibles" (p.25).

De acuerdo a Mackinnon (1978), en niveles altos de CI, la correlación entre creatividad e inteligencia es casi nula, se plantea que a partir de un CI de 120 la relación entre la creatividad y la inteligencia desaparece. El autor no halla relaciones entre inteligencia y creatividad, considerándolas como dimensiones diferentes. El estudio de Garaigordobil y Torres (1996) evidenció correlaciones positivas, pero bajas, entre inteligencia y fluidez (r=.20,p=.010, flexibilidad (r=.22; p=.007) y originalidad (r=15; p=.048) y según las autoras, los niños inteligentes tendieron a mostrarse creativos en el test de creatividad verbal, pero no se encontraron relaciones entre inteligencia y creatividad gráfica.

Por otro lado, la posición de Reynolds y Kamphaus (2003), es negar explícitamente que la creatividad y la inteligencia estén separadas. Proponen que en la valoración de la creatividad, también debe reconocerse la contribución de la inteligencia. En este caso Franco (2004) expone que para la realización de sus investigaciones sobre creatividad con niños y niñas de edad preescolar, la variable capacidad intelectual se consideró para controlar la posible intervención de ese factor en el desarrollo de la creatividad de los niños. En este caso, Sternberg y O´Hara

(2005) mencionan a Riben (1970) y su posición en torno a que ambos procesos: creatividad e inteligencia, están relacionados. Afirman que se requiere como mínimo un rango normal de capacidad intelectual para desarrollar el potencial creativo. Igual planteamiento es desarrollado por los investigadores Franco y Alonso (2011). Como se nota, paradójicamente, las premisas consideradas hasta ahora guardan relación en que se necesita de un nivel de inteligencia para evidenciar la creatividad.

En este orden de ideas, Boccardo (2006) expresa que ambos procesos son complementarios y que suponen resolver problemas, pero la creatividad supone además plantear nuevas cuestiones dentro de un campo determinado. Analizado desde esta postura, el pensamiento convergente se complementa con el divergente, pues en toda resolución creativa de problemas, existe una fase divergente en la que la mente juega en busca de todas las soluciones posibles, y una fase de convergencia en la que son seleccionadas las mejores soluciones.

Parece haber una mayor aceptación de que ambos procesos se relacionan, pero cada uno conserva su autonomía, permitiendo ello establecer características específicas de grupos. La autonomía que tiene la inteligencia, se basa más en ciertas aptitudes relacionadas con el razonamiento abstracto, sumado a un proceso de mayor información. La creatividad por su parte, se trabaja mediante capacidades específicas, originalmente bajo la premisa de resolución de problemas.

En síntesis, algunas consideraciones conceptuales y metodológicas de la inteligencia a través del tiempo, es que se le ha medido a partir de técnicas psicométricas para obtener coeficiente intelectual, se le ha operacionalizado considerando las correlaciones entre sus distintos factores y componentes, también se le operacionalizado agregando mayor sistematización a los factores que se analizan. Por otro lado, han surgido nuevas posturas como las inteligencias múltiples, la integración de pensamiento, inteligencia y aspectos sociales y contextuales, la diferenciación entre habilidades académicas y no académicas.

En este trabajo se encuadra la definición de inteligencia a partir de las correlaciones entre sus distintos factores y componentes, por lo que la inteligencia general es el denominador común de las operaciones de la inteligencia y de todas las

habilidades cognitivas. En ese sentido, se maneja la medida de Inteligencia General de Raven (1947) a partir de un tipo de evaluación no mediada por el lenguaje, de la capacidad de educación de correlatos de figuras gráficas y de una medida clara del razonamiento mental, ya que los niños y niñas manejan la observación, la comparación y el razonamiento analógico. Los aportes en este sentido, permitirán conocer las relaciones entre creatividad e inteligencia general en el grupo evaluado, es decir, niños y niñas de cinco años, en el contexto escolar.

2.3.3. Desarrollo social y afectivo

Lo cierto es que la creatividad no solo depende de habilidades cognitivas, sino de una constelación particular de características personales, recursos, conocimiento técnicos, circunstancias sociales y culturales (Vecina, 2006). La revisión bibliográfica realizada por Sikora, en el año 1979 en torno a los procesos de la personalidad que se conectan con la creatividad, señala los siguientes elementos: la autonomía en el pensar y actuar, apertura frente a nuevas experiencias, expresión de procesos interiores, resistencia ante los procesos inhibitorios del aprendizaje, activa elaboración de conflictos, capacidad de jugar con los elementos y de ser tolerantes ante frustraciones. Barron y Harrinton (1981) de igual forma concluyen en sus análisis acerca de la personalidad de los individuos creadores, la presencia de rasgos como; interés, independencia de juicio, confianza en sí mismo, intuición, firme valoración de sí mismos como creativos.

La personalidad creativa es aquella potencialmente creadora y justamente ejerce un marco clave de expresión en la infancia. Atendiendo al modelo interaccionista de la creatividad ya mencionado, la concepción holística abordada por Sternberg (1997) y Csikszentmihalyi (1988) destaca en primera instancia cinco características de la personalidad creadora: tolerancia, disposición para superar obstáculos, para tomar riesgos, para aprender cosas nuevas, confianza y apoyo en las propias convicciones. Desde la posición de estos autores, también se postula, que si bien importa conocer

los rasgos de la persona creativa, de igual forma es muy importante saber cuáles son las condiciones para que un aporte personal se constituya en un aporte cultural.

La persona creativa es el resultado de la interacción de tres elementos: el campo de conocimiento, la persona y el ámbito de realización, y desde esta posición, específicamente Csikszentmihalyi expone la idea del fluir de la creatividad, denotando ciertas cualidades de personas con experiencias autotélicas o con fin en sí mismas, a las que entrevistó: metas claras, confianza en sí mismas, conciencia inmediata de los resultados de las acciones, equilibrio entre dificultad y destreza, intensa concentración en la acción, ausencia de pensamientos ajenos a la acción, ausencia del temor o fracaso. Sin embargo, vale señalar que estas cualidades tienen sentido cuando se las entiende desde la vida de cada quien y en función de la cultura; éstas son condiciones para que un aporte personal se convierta en un aporte cultural.

De manera que la creatividad es y será un sistema complejo y ninguno de sus elementos o componente pueden explicarse por sí solos. En esta incursión, se tiene claro que, desde el desarrollo infantil, se deben avalar procesos socio afectivos que permitan trabajar y generar estrategias de afrontamiento para manejar la complejidad social, sin perder el norte del bienestar. Partiendo de la visión interaccionista, holística y sistémica de la creatividad, es importante apoyar el devenir de expresiones íntimas donde el sentir se interconecta a la manifestación de habilidades como la confianza, seguridad personal, autonomía y autoconcepto. No existe discusión de que todos estos procesos son de singular relevancia para el armónico desarrollo del individuo. Se gestan en la interacción continua y dinámica con el entorno sociocultural donde se desarrolla cada individuo, e involucra la relación en colectivo. Estas son dimensiones que se complementan y se retroalimentan con el objeto de lograr la salud mental. En el caso de la presente investigación, se estudiará específicamente el proceso de autoconcepto, por ser una de las variables que se investigan.

2.3.3.1. Autoconcepto. Las ideas previas exponen la necesidad de proporcionar ambientes de trabajo y de vida que permitan desarrollar diferentes habilidades para la vida. Harter (1993) planteaba que la seguridad y confianza en las propias posibilidades está emparentada con la expresión del potencial creativo. De forma paralela al desarrollo cognitivo, también se desarrolla su afectividad; y el concepto de sí mismo o autoconcepto representa una dimensión de especial cuidado para establecer adecuados canales comunicativos e interactivos con su entorno. Éste se refleja en tres componentes: la representación mental de sí mismo o autoimagen, la evaluación que efectúa el individuo de sí mismo o autoestima, y la referencia de la motivación en los procesos de autorregulación de la conducta.

En este sentido, el término autoconcepto, engloba una complejidad integrada por diversas y múltiples percepciones, sentimientos y emociones que el individuo tiene de sí mismo. En su formación influye, tanto la propia percepción, como la comunicación o feedback que revive del medio sobre las acciones que se realizan, las capacidades y características personales. Garaigordobil y Pérez (2004a) expresan que la relación entre autoconcepto y comportamiento social es compleja. En sus investigaciones encuentran que aquellos niños y niñas que evidencian comportamiento agresivo y son rechazados por sus iguales, a menudo pueden sobreestimar su autoconcepto, subestimar el rechazo de sus pares y ello puede ser por errores de autoprotección o distorsiones en la forma en que éstos procesan la percepción e impresión que reciben de sus iguales.

En la formación del autoconcepto, de acuerdo a la teoría cognitivo evolucionista, se constata una evolución normativa que inicia en las etapas más tempranas y va modificándose de acuerdo a la propia evolución. En este proceso intervienen las diferencias individuales relacionadas con procesos psicológicos internos y la relación con los diferentes socializadores externos; de modo que intervienen varios componentes: conductual, emocional afectivo, cognitivo intelectual, y está determinado por, atendiendo a los planteamientos de Sánchez (2008), la actitud o motivación, las aptitudes, la valoración externa, y el esquema corporal. En todo este camino, Loperena (2008) expone tres rubros a partir de los que

se puede analizar el autoconcepto: (a) como organización cognitiva y afectiva, (b) el autoconcepto como estructura multidimensional y jerárquica y el (c) autoconcepto como realidad dinámica y evolutiva. La tendencia actual es a considerar el autoconcepto como un proceso integrado a elementos cognitivos y afectivos, dado que toda percepción de si mismo lleva implícito una valoración afectiva.

Desde esta mirada, las bases del autoconcepto se forman desde los dos a los cinco años; el lenguaje, la imitación, la comunicación con los pares se intensifican y el juego adquiere mayor importancia. Algunas características clave en estos momentos de la vida infantil, es que (a) evidencian dificultades para diferenciar el yo real del ideal, pues no poseen la capacidad de analizarse y reflexionar sobre sí mismos; (b) definen un conocimiento basado en atributos concretos, y (c) aun no pueden ser capaces de establecer una interconexión ni dimensiones interdependientes, por ello es probable, durante el periodo preescolar, hablar de un autoconcepto global.

De hecho Harter (1993) encontró en sus estudios, que en los niños y niñas de cuatro años, los intentos de autodefinición son más completos y hacen referencias a comportamientos concretos que pueden observarse; se describen de forma irrealmente positiva, idealizable. De acuerdo a la teoría Piagetiana, las afirmaciones que el niño y la niña hace de sí mismo en esas edades son representaciones únicas, independientes, unidimensionales; no les es posible descentrarse, debido en parte, a la limitada capacidad de su memoria de trabajo, pues, son incapaces de considerar simultáneamente diferentes aspectos de una situación. Entre los cinco y seis años comienzan a relacionar un aspecto de sí mismo con otros; estas relaciones de representación y conexiones lógicas entre aspectos de la imagen de sí mismo, las expresa en términos positivos de todo o nada. Por tanto, en este momento de la vida, la autoestima, componente del autoconcepto, no está basada en una apreciación real de las capacidades o rasgos personales, sino que tiende a ser global, tal como se mencionó, influenciada además por los juicios externos (Loperena, 2008).

A medida que avanza el nivel evolutivo, no aparecen nuevos elementos del autoconcepto, sino que estos van haciéndose más claros y diferenciados. Las capacidades que se adquieren como la abstracción, síntesis y autoanálisis, incorporan

recursos personales, recursos internos, valores, actitudes que contribuyen a generalizar una descripción sobre uno mismo en las que se deja atrás la idealización, y se define un ajuste más claro a la realidad. En este ajuste, el autoconcepto global tiende a disminuir con la edad y tiene más sentido diferenciar el autoconcepto en función de dominios específicos.

Considerando lo expuesto, entran en acción múltiples conceptos del yo y surgen conceptos separados del yo, bien sea como estudiantes, como amigos. Es decir, el yo más allá de la escuela. Las teorías del Yo se dirigen al autoconcepto del individuo, a la percepción de su identidad personal, así que emplean al autoconcepto como integrador y filtro del mundo de la conducta humana. A partir de esta mirada se concibe que el origen del autoconcepto positivo se encuentre en las experiencias familiares tempranas que el niño y la niña experimentan, y las relaciones que aportan un apego seguro. En este caso, los modelos de seguridad asociados a adultos significativos que respondan a las necesidades de los niños y niñas, es vital. De hecho, recientes investigaciones reseñan que existe gran inestabilidad del autoconcepto de los infantes en riesgo por maltrato. Se ha observado que este grupo puede manifestar un autoconcepto muy bajo o contrariamente, mostrar expectativas altas y no realistas, situación que lo caracteriza como inestable (Maddio y Morelato, 2009).

De acuerdo a lo expuesto, el desarrollo del autoconcepto en el niño y en la niña, recibe la influencia de quienes le rodean: padres y otros miembros de la familia en los primeros años; conforme crecen, reciben influencia de docentes y compañeros de escuela. Este concepto, entonces, evoluciona a través de la autoevaluación en diferentes situaciones y surgen sus preguntas de forma continua: ¿cómo lo estoy haciendo?, surgen también las comparaciones con los propios estándares y el de sus compañeros, valoran las reacciones verbales y no verbales de personas importantes, amigos, líderes y profesores.

Ahora bien, en la escuela el niño y la niña enfrentan un nuevo contexto que implica nuevos comportamientos, aprender nuevos códigos, nuevos patrones. Good y Weinstein (1986) exponen que:

> La escuela es un lugar donde los niños desarrollan o no logran desarrollar una variedad de habilidades que llegan a definir el yo y la capacidad, donde se nutre la amistad con compañeros y donde se hace el papel de miembros de la comunidad, todo durante un periodo muy formativo. Por tanto, la creación de autoestima, competencia interpersonal, solución de problemas sociales y el liderazgo, cobran importancia por su propio derecho como un fundamento crítico de éxito de aprendizaje académico. (p.1095)

Desde esta visión, valdría afirmar la importancia de la escuela en el desarrollo del autoconcepto. Woolkolk (1996), menciona un estudio longitudinal desarrollado durante dos años con 322 alumnos de sexto grado en el que se confirma que la retroalimentación del docente influyó en el autoconcepto de los estudiantes. Por otro lado, desde la educación inicial, existen estudios que verifican la relación entre la capacidad creadora y el desarrollo del autoconcepto, la confianza, la expresión del cuerpo y la seguridad personal (Franco, 2006, 2008b, 2011; Garaigordobil, 1995; 1997; Garaigordobil y Berrueco, 2007; Garaigordobil y Pérez, 2004a; Justo y otros, 2008) razón por la que, tal y como lo plantea Barcia (2006), los niños y las niñas en la infancia que fueron fortalecidos con un ambiente positivo, alegre, con poca reglas rígidas, poca monotonía, y con una mayor tendencia a permitir la expresión de sus opiniones, desarrollaron procesos de alta creatividad.

Así pues, las ventajas de que puedan convivir en ambientes favorables y que desarrollen un concepto positivo de sí mismos, que se valoren y respeten, impulsará plenamente su capacidad creadora; ello repercute en el aumento de su calidad de vida, ya que pueden jugar de una forma más adaptada, están dispuestos a compartir experiencias, a manifestarse; y sobre su futuro, mostrarán contactos amigables con otras personas, se mostrarán activos, flexibles y podrán comunicar sus pensamientos abiertamente.

En la investigación que se desarrolla, las ideas planteadas son vitales y justifican el estudio del autoconcepto que se realiza de una forma global,

considerando las edades con las que se trabaja. En el interés de este estudio se encuentra la relación del autoconcepto global con la creatividad manifestada por los sujetos de educación preescolar valorados. Este acercamiento configura un eje para conocer el entramado personal y social, que sin duda, establece interconexión y comunicación con la creatividad. A propósito, Amabile y otros (2004) sostuvieron en sus investigaciones la tendencia de los individuos creativos hacia una fuerte autoaceptación y autoevaluación positiva, por lo que la imagen de sí mismo pudiese mediar los efectos de la restricción de la creatividad. Es allí donde entra la variabilidad y calidad del contexto educativo, pues los docentes pudieran apoyar o no en el desarrollo de estos procesos; situación convalidada por el investigador Franco (2008b) al expresar la influencia de los maestros en los niveles encontrados de autoconcepto, ansiedad de sus alumnos, además de la producción creativa.

2.3.3.2. Resolución de problemas interpersonales. Diversos investigadores enfocan su preocupación por el rol de la educación, en especial de la educación infantil: el éxito de los alumnos, el desarrollo de habilidades necesarias para resolver problemas conectados a la vida, el desarrollo de la confianza, y la visión de los docentes sobre su misión. (Chang, 2007; Stemler, Elliot, Gringorenko; Sternberg, 2006; Sternberg y Gringorenko, 2004). Ello acentúa el estudio de la emocionalidad como un apartado que refleja aportes valiosos en el desarrollo de la creatividad.

En este caso, la emoción es parte de la trilogía de la mente que incluye la motivación, el afecto y la cognición. Es un campo de socialización en donde se deben fortalecer las vías para canalizar sentimientos agresivos y alentar sentimiento de ayuda y compartir. En la triada motivación-emoción-inteligencia, de acuerdo al Modelo de Mayer y Salovey (en Ferrando, 2006), se expresa una relación en función del pensamiento y la acción que se origina. Es decir, la capacidad de reconocer las emociones, establecer relaciones entre las mismas y utilizarlas como base para el razonamiento y la solución de problemas, impulsan mejoras en las habilidades cognitivas. Se trata de identificar las emociones para regularlas, y en paralelo, actuar calmando los estados de ánimo para aliviar las preocupaciones, además de hacer frente a las demandas y presiones del ambiente. Ello contribuye a desarrollar una

mayor capacidad para resolver conflictos de un modo positivo y favorecer la interacción social. Así, la conducta prosocial, la determinación del éxito en la vida y el bienestar del individuo en colectivo, se forman (Martínez-Otero, 2003).

La investigación ha demostrado, atendiendo a los planteamientos de Craig (1997), que la conducta prosocial comienza a desarrollarse durante los años preescolares, la conforma el medio social y esta mediada por sentimientos de amistad, interés, cordialidad y comprensión. Se define como la expresión de acciones que favorecen y benefician a otros sin esperar recompensas: cooperación, rescate, compartir, simpatía y consuelo.

En este caso, la relación agresión-frustración al igual que la relación castigo-agresión pudiesen empañar la conducta prosocial. Se sabe que los adultos significativos ejercen influencia, de hecho Craig señala la influencia del modelamiento en la conducta prosocial.

De acuerdo a la investigadora, la particularidad de que los niños y niñas desarrollen habilidades prosociales, parece estar hilvanada al rechazo o aceptación de sus pares, lo que sucede con fuerza en la infancia, momento del desarrollo cuando se gesta la capacidad de adopción de perspectivas o la capacidad para imaginar qué piensan y sienten otras personas de sus pares. Woolfolk (1996) expresa cinco etapas para este logro: (a) adopción de perspectivas sin diferencias entre los tres y seis años, aquí los niños y niñas, reconocen el yo, los demás pueden tener diferentes pensamientos y sentimientos, pero con frecuencia confunden los dos. (b) Adopción de perspectivas sociales e informativas entre los cinco y nueve años; en esta etapa, ellos comprenden que la gente tiene acceso a diferentes informaciones y por ello pueden tener diferentes perspectivas, (c) adopción de perspectivas autorreflexivas que se da aproximadamente entre los siete y doce años. Ya aquí, pueden suponer lo que otras personas sienten, y ver sus propios sentimientos desde la perspectiva de otra persona.

(d) Adopción de perspectivas de terceras partes entre los diez y quince años. En esta etapa, se imaginan cómo se ve el yo y los demás, desde una perspectiva imparcial; y finalmente (e) adopción de perspectivas sociales que se da de catorce años en adelante, en donde los individuos entienden que la adopción de perspectivas

de terceros se ve influida por uno o más sistemas sociales. Sin duda, también éste es un proceso paulatino, conforme los niños y niñas interactúan con otras personas, desarrollan su capacidad para la adopción de perspectivas.

En todo este marco, se entiende que la adopción de perspectivas diferentes a las propias va ligada a la posibilidad, cada vez más creciente, de resolver de forma positiva problemas interpersonales. Este es considerado un proceso cognitivo – interpersonal orientado a la identificación de una solución a un conflicto en las que intervienen cuatro dimensiones: habilidades cognitivas para la generación de alternativas de solución, la planificación de medios para el logro de fines, el pensamiento causal y el pensamiento consecuencia.

De hecho, se señala que ante la búsqueda de opciones de solución a conflictos, y al adoptar perspectivas donde se fortalece la comunión con el otro, surge la flexibilidad cognitiva como una posibilidad que se desarrolla, no sólo al plantear más cantidad de alternativas de solución, sino que además generan soluciones más relevantes y prosociales.

Señala Maddio y Morelat (2009) que:

> La carencia de estas habilidades de resolución trae aparejado dificultades para manejarse en las situaciones vivenciadas con pares y adultos. De lo anterior podemos resaltar que las habilidades de solución de problemas sociales poseen importantes implicaciones en el ajuste socioafectivo y la competencia social (Malik, Balda, & Punia, 2005). Asimismo poseen un impacto significativo en el desarrollo social y emocional de los niños. En esta línea se señala que el logro de la capacidad para manejar efectivamente las habilidades de solución de problemas brindaría las bases para el desarrollo de las futuras relaciones interpersonales. (p.189)

Si las relaciones con los compañeros son una influencia socializadora significativa en la vida de los niños y niñas en la infancia, y si el éxito de tales relaciones depende del desarrollo de las aptitudes sociales, debe ser crucial ayudarlos

en el manejo de las emociones durante la etapa infantil. Ello ofrece un campo de posibilidades para su expresión libre en formación; en este caso, la facultad creadora, vinculada a características tales como, la obstinación para lograr metas y resolver problemas, la independencia, autosuficiencia, fuerza de carácter, motivación, autoestima, confianza, capacidad de logro, tolerancia a la frustración, (Chacón, 2005; Penagos, 2009) se constituye en un eje base del razonamiento. La capacidad de expresión y creación van unidas a referentes socioculturales en donde lo individual recobra sentido desde lo colectivo. De manera que crear, tiene sentido para el desarrollo y realización personal, pues es un vínculo necesario para el significado de vida (Fuentes y Torbay, 2004).

Este proceso de conciencia creativa, crítica y autocrítica; concede a la persona, sobre todo desde su formación en la infancia, la posibilidad de plantearse retos en los que razonablemente pueda salir airoso, emitir opiniones y aprender a discriminar entre las críticas que merecen atención y las que pueden ser olvidadas. Todo este preludio es de primordial interés para la presente investigación. El estudio de la variable resolución de problemas interpersonales, y su relación con la creatividad en el nivel de preescolar, es una ventana que se abre desde el campo escolar, para conocer el desarrollo prosocial de los participantes. Este hecho podrá, sin duda, manifestar planteamientos que apoyen el trabajo del docente respecto al campo de socialización y afectividad que se desenvuelve en la dinámica escolar.

Conocer las relaciones entre la creatividad y las habilidades para resolver de forma positiva problemas o conflictos desde la educación preescolar, conforma un elemento esencial para elaborar propuestas pertinentes en el campo psicológico y pedagógico. A la par, diversos investigadores en el área (Barcia, 2006; Franco, 2008a y 2008b; Gardner, 2008; Ríos, 2000) señalan la relevancia de invertir en la focalización de los efectos que se suceden entre la creatividad y la interacción de los factores socioambientales, las características de la personalidad y las habilidades cognitivas. Todo este caudal de ideas representa un elemento esencial en la etapa infantil y será prioritario tratarlo de forma profunda en otras investigaciones.

2.4. Vínculo genético- social de la creatividad

El ser humano presenta una naturaleza bioneuropsicosocial, (Ortíz, 2009) en cuya arquitectura interviene la propia configuración y la intervención de la interacción con el medio, denotándose una combinación entre dos fuerzas propias: la experiencia y los genes, lo cultural y lo biológico. Es así que, a medida en que más se aprende sobre genética y neurofisiología, más se concibe que el cerebro humano es una configuración viva, dinámica, lúdica, creativa, de redes y circuitos neuronales que están alineados de forma armónica y coherente.

Ejemplo de esta viva configuración es la etapa infantil, ésta constituye un momento de máxima expresión de la flexibilidad y plasticidad, lo que representa una base para el desarrollo de capacidades que no solo son producto de la maduración a nivel neurológico, sino que también son producto de la interacción del niño con su ambiente y educación en un medio social particularmente importante para él. En este sentido, los conceptos que comienzan a desarrollarse en la infancia, son un eje para la actividad imaginativa y ello posibilita establecer nuevas conexiones, relaciones, establecer analogías y explorar espacios desconocidos.

Mientras más complejos sean los conceptos, mientras más interactiva sea la red que se forma entre ellos y más la cantidad de redes que maneja el niño; mayor será la posibilidad de establecer conexiones neuronales inusuales y diversas, que rompan con las redes quietas. Este proceso conocido como la neuroplasticidad, ocurre a lo largo del desarrollo ontogenético del hombre y se observa principalmente durante el periodo infantil, ya que aquí tiene lugar una maduración intensiva del organismo, y en particular del cerebro.

El proceso de plasticidad cerebral ha generado toda una dinámica en la comprensión de la forma en que las redes cerebrales se configuran para adaptarse y enfrentar la vida con base a las experiencias que desarrolla el individuo en su interacción con el entorno ambiental, encontrándose recientemente que hay genes que no están permanentemente apagados o encendidos, sino que se activan o desactivan de acuerdo con la experiencia. Igualmente se hallan procesos de génesis y desarrollo

de circuitos que no están determinados genéticamente en forma directa, es decir, las proteínas del cerebro también pueden variar según la experiencia (Bartra, 2008).

A la par se denota otra forma de plasticidad, que aunque no requiera de estímulos externos, son modificados por la experiencia. Esta forma de plasticidad se refiere a los cambios neuronales que ocurren como consecuencia del aprendizaje. Lo más revelador en esta situación, es que fluye un mismo circuito de señales celulares y moleculares endógenas con cambios exógenos en las relaciones sociales que implican tensión, allí la plasticidad se revela como respuesta a cambios hormonales.

Según el autor antes señalado, las investigaciones muestran una forma de visualizar el proceso de plasticidad de afuera hacia adentro;

> los factores culturales contribuyen a modelar el cerebro en diversas formas: el contorno ecológico podría activar ciertas conexiones neuronales, el aprendizaje infantil altera en forma diferencial el desarrollo del cerebro, y en los adultos se mantiene la adaptación del cerebro a nuevas experiencias. (p.48)

Aparte de esta vía para comprender las funciones cerebrales inherentes a la plasticidad, el autor propone una visión intermedia a la posible unidireccionalidad que aplica en este proceso, y reflexiona sobre las estructuras cerebrales que requieren del medio cultural para desarrollarse, ya que pueden existir sistemas cerebrales determinados por factores genéticos que dependan de la experiencia social y necesiten de los circuitos culturales para su normalidad.

En este vínculo genético-social, el cerebro no solo conserva y reproduce la experiencia anterior, además combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia, impulsando la proyección hacia el futuro (Vigostky, 1984). En virtud de esta integralidad, desde tempranas edades un cúmulo de relaciones e interacciones se favorecen para la referenciación social. La exploración de nuevos materiales o de nuevos ambientes, está influido por las señales que reciben los niños y niñas de sus padres o adultos significativos; éstos aportan significados sociales propios de la cultura en la que viven, denotando su influencia en el desarrollo social

posterior. En ese devenir, el desarrollo infantil, concebido no como un acto mediante el cual se pasa de una etapa a otra en forma mecánica, sino como una acción cultural que implica estados de desequilibrio y crisis conducentes a un reordenamiento social y una reorientación personal, apunta hacia complejas redes que se suceden de forma frecuente entre lo individual y colectivo. Conservando las ideas de Gardner (1995) la plasticidad es máxima en etapas tempranas de la vida y se puede dar un desarrollo rápido en este período sensitivo y vulnerable, si existen las condiciones apropiadas en el contexto.

De esta manera, la creatividad, de acuerdo a Penagos (2009) entra en uno de los mejores ejemplos, "tal vez metafóricos o causal, de lo que significa plasticidad cerebral o neuroplasticidad. Una posible hipótesis de investigación es que las personas creativas tienen más plasticidad" (p.1); lo expuesto implica una dinámica de cambio centrado en la imaginación, desde allí puede ser posible todo tipo de conexiones que se materializan en una idea prontamente operacionalizable. El ejercicio de la imaginación y las percepciones exteriores e interiores forman la base de la experiencia; de acuerdo a Vigotsky (2001) lo que el niño y la niña ven y escuchan, forma la base para la creación futura. Ellos acumulan material con el cual estructuran su fantasía, complejizándose luego de un proceso de transformación, en donde la disociación y asociación de impresiones, constituye la actividad futura para la fantasía. En este trabajo creador, la imaginación atiende al desarrollo que éstos muestren, y aunque pueden imaginar menos que el adulto, considerando su corta experiencia de vida, confían más en sus productos imaginativos y los controla menos.

En la actualidad, el trabajo creador en la infancia está siendo menos valorada, y el medio socio económico y cultural está influenciando en las respuestas de la corteza prefrontal, la parte del cerebro que es crucial para la resolución de problemas y la creatividad; razón por la que el ambiente sella su impacto sobre el desarrollo cerebral, situación que induce a reconsiderar el tiempo de juego en las escuelas y el contacto de las familias con tiempo de calidad para sus hijos. Zapata (2009) señala que las áreas frontales terminan de madurar en la adolescencia tardía y por ello se es

prematuro, inmaduro. Por ende, necesariamente para madurar psicológicamente y de forma física se ha requerir una infancia prolongada, hecho que genera el aprendizaje durante toda la vida, dado la capacidad de plasticidad cerebral o modificación de los circuitos cerebrales por efecto de la experiencia. Será importante, entonces, que se favorezca la capacidad para curiosear, cuestionar lo obvio, prestar atención, desarrollar la discriminación perceptiva para captar los detalles del mundo y volver a plantear problemas con el toque personal que lo distinguirá (Csikszentmihalyi, 1988; Torrance, 1962). En esta dinámica, no solo se evidencia la materialización de una idea, sino que se le da organización y fuerza a un pensamiento y a un cúmulo de conocimientos finalmente aplicables a una realidad. De acuerdo a esto, la creatividad integral e integrada, comportará un eje de referencia en el desarrollo del ser humano.

Como conclusión de todo lo abordado, queda claro que existe una variedad de planteamientos a partir de los que se mira el desarrollo de la creatividad, sobre todo desde la infancia, dado el interés investigativo que ocupa. En esta variedad, se apunta a las perspectivas integradoras, expuestas páginas atrás, que dan a luz las diversas fuentes necesarias para el trabajo creador: motivación, conocimiento, personalidad, inteligencia, ambiente.

2.5. Inhibidores e impulsadores de la creatividad en el campo educativo

La vía para conseguir dicha expresión, aun conforma un punto de investigación muy actual y oportuna como referencia teórica de la presente investigación. Los estudios de Garaigordobil (2005a), encuentran que el proceso de la expresión creativa puede verse inhibida por cuatro tipos de bloqueos centrales: bloqueos cognitivos, bloqueos afectivos-emocionales, bloqueos por factores sociales y bloqueos por factores físico ambientales.

Específicamente los bloqueos afectivos-emocionales; dan cuenta de una serie de factores como la inseguridad, miedo a cometer errores, el hastío, impulsividad al resolver, incapacidad para cuestionar las propias creencias, creer que no se tiene la capacidad para ser creativo, las preocupaciones el estrés, las prisas. Éstos se conjugan

con factores sociales como: una actitud de conformidad y seguridad social, autoritarismo en la educación, relaciones competitivas, un entorno dogmático, prejuicioso, tradicional, burocrático, rechazo hacia lo nuevo, figuras adultas con escasos intereses culturales, poco plurales, no creativos, y con un ambiente social que poco ofrece intercambios entre diferentes ideas u otras realidades. Uno de estos ambientes, es el educativo.

En ese sentido, la autora refleja que las actitudes del docente asociadas al desarrollo de la creatividad, se originan en la curiosidad, estimular la pregunta, favorecer el juego en el ambiente del aula y fuera de ésta, impulsar la capacidad de observación, conseguir soluciones, favorecer actitudes de transformación del conocimiento, jugar con las ideas propias, experimentar con objetos problemáticos, animar en la búsqueda de analogías; entre otras. De igual forma, el desarrollo social y afectivo favorables a la creatividad, apoya la formación del autoconcepto, autoconocimiento, confianza, estimular el sentido del humor, la risa, la diversión, el placer, favorecer la tolerancia a situaciones extrañas y ambiguas, promover la empatía y la comprensión del otro, la cooperación, cuestionar la rigidez de patrones de comportamiento socialmente aceptados, alentar la libertad y autonomía.

Si estas premisas aplican, puede afirmarse que la escuela para la infancia debe y puede ser una organización descentralizada en función del desarrollo integral del niño y niña, considerando la dimensión cognitiva y socia-afectiva; como aspectos interdisciplinarios del proceso creativo. Por ello, la configuración de un contexto diseñado para aprender, debe emerger de la posibilidad inmanente que deja la creatividad en la reflexión y satisfacción de lo que se aprende, y en el hecho de que ocurren cambios liberadores provocados en una dinámica de singular transferencia y transformación.

Respecto a estas afirmaciones, expone la investigadora Torres (2008), expone acerca de los retos a los que se enfrenta la educación infantil:

> Por mi parte, prefiero creer que los resultados esperados del aprendizaje tienen que ver con la satisfacción de los alumnos y de las familias, la valoración del

esfuerzo, del proceso, la igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos, el derecho a aprender y aprender con gusto, con interés, sin maltrato, con afecto, con imaginación en los tiempos, lenguas, y modos requeridos. (p.14)

La educación para todos, como principio de los derechos del niño, llama a un viraje de paradigma en el que se medie el desarrollo y el aprendizaje en plena satisfacción de quien aprende. Allí está la creatividad, legitimándose en un proceso de educación no reduccionista, no parcializado, que debe lograr una apropiación más eficiente del conocimiento (Meza, 2008) con base a la acción de algunos principios: autodisciplina, espontaneidad, dialoguicidad, originalidad, y criticismo; a partir de los cuales pueda apoyarse el trabajo colectivo, la comunicación entre pares, la posibilidad de interactuar, llegar a consensos y generar el respeto por el otro. Se entiende por qué la creatividad, cual proceso inmanente y natural del desarrollo, no puede verse independiente de la educación (Bruner, 2008) ni de la escuela.

Extrapolando palabras del Poeta Federico García Lorca, la educación debe alejarse de las musas y de los maestros que dictan, de las normas que se imponen; para encontrar al duende, puro, nudo, duro (De Prado, 2009). En esta metáfora se trata de confrontar las actitudes mecánicas que en el medio educativo pueden soslayar el acto creador y aupar conscientemente los automatismos condicionantes, conformismos y rutinas. Al obviar cuatro características esenciales de la infancia en el siglo XXI: capacidad para la multitarea; el avance hacia un nuevo estadio del devenir social, la valoración de la información y habilidades, tales como la creatividad, el pensamiento integrativo, la participación y pluralidad (LaPalma, 2010; Sánchez, 2008), se está violando la tan requerida transformación de la pirámide tradicional del conocimiento. Es obligante, en estos tiempos, dar espacio al aprendizaje autodidáctico, dejando pasar métodos de transmisión obsoletos que no responden a lo que piden los estudiantes.

La idea necesita ser comprendida por los docentes y demás agentes educativos, si se quiere brindar espacios para la construcción creativa; y plantea a su vez un nuevo reto a la educación: promover la potenciación y desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, éticas, y comunicacionales, que formen al individuo para el

ejercicio de las diferencias, autonomía orientada al surgimiento de la identidad propia, autoconfianza y manejo de la libertad, o sea, para expresarse desde su aprendizaje, en pleno uso de su creatividad.

En este orden, la mirada del maestro necesita redimensionarse en la diversidad para entender la potencia de las habilidades creadoras que sus alumnos exponen, y que a veces no coordinan con las habilidades mayormente requeridas en el ámbito escolar, es decir, las intelectuales. Algunos planteamientos de investigadores en la creatividad (Cemades, 2008; De la Torre, 1984; Fernández y otros, 1998; Sternbert y Lubart, 1997; Torrance, 1962) encuentran cierta exclusión de docentes hacia los niños y niñas que no muestran altas habilidades intelectuales. En este caso, Sternberg (1997) expresa:

> Si el educador fuera capaz de distinguir por un lado el superdotado creativo y por otro el académico (éste último más fácilmente reconocido por el profesor), el niño creativo podría ser incorporado a programas específicos para desarrollar su potencial académico. Implicaría, una mayor atención hacia aquellos niños que sin poseer un brillante expediente académico, destacan por el uso y las combinaciones de información que llegan a realizar, por la originalidad, elaboración y utilidad práctica de sus respuestas, así como, por su capacidad de resolver problemas cotidianos con una mayor eficacia. (p.12)

A manera de corolario, la creatividad infantil conforma una de las llaves que abrirá nuevas fuentes de poder en el siglo XXI, para potenciar procesos de aprendizaje que generen soluciones teóricas y prácticas, pero que además permitan resolver problemas del ser humano, la sociedad y la vida. ¿Está la escuela preparada para tal reto?

2.6. Recapitulación

La visión general desarrollada en este capítulo respecto a las diversas acepciones de la creatividad, enfocó una serie de premisas necesarias para la

presente investigación: (a) la importancia de la creatividad en la educación infantil es incuestionable; (b) algunos estudios están desarrollando la complementariedad en el proceso de valoración de la creatividad, toda vez que no solo es posible medir habilidades cognitivas, sino que es necesario enfocar rasgos personales y actitudinales presentes en los niños y niñas, desde el contexto en que viven; (c) el autoconcepto global, y como tal sus componentes, están en formación en los años preescolares.

Diversos estudios verifican la relación entre el autoconcepto y la expresión de la creatividad, por lo que la influencia de quienes le rodean es relevante en el desarrollo de estos procesos; (e) la conducta prosocial parece estar hilvanada al rechazo o aceptación de sus pares, lo que sucede con fuerza en la infancia, momento del desarrollo cuando se gesta la capacidad para imaginar qué piensan y sienten otras personas de sus pares. Esta fuerza socializadora se comparte con la facultad creadora, vinculada a características tales como, la obstinación para lograr metas y resolver problemas, la independencia, autosuficiencia, fuerza de carácter, motivación, autoestima, confianza, capacidad de logro, tolerancia a la frustración y se constituye en un eje base del razonamiento.

De igual forma, en este marco de exposiciones, se abren implicaciones al conectar la creatividad con el desarrollo infantil, con el aprendizaje y por ende con el proceso educativo, sobre todo, en la infancia. Así, el proceso creativo se reafirma como una exigencia social capaz de alimentar las fuentes de poder en el siglo XXI. En este sentido, el contexto escolar, ejerce una influencia determinante respecto al desarrollo de la creatividad y sus fuentes claves: procesos intelectuales, conocimiento, estilos cognitivos, personalidad, motivación y contexto ambiental. Si la escuela está preparada o no, eso debe indagarse con cuidado y con una mirada acorde a las exigencias de la cultura en la que se investigue, situación que se expone posteriormente. Por ahora se reconoce el vital beneficio del trabajo creador en la personalidad plena.

CAPÍTULO 3

VALOR EMPÍRICO DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. Creatividad, educación infantil y contexto escolar

Los planteamientos que se exponen en el presente capítulo dejan ver las particularidades de la creatividad en los diversos marcos inherentes al niño y a la niña en su etapa infantil. Se ha expuesto que los primeros años conforman una etapa trascendental en la vida del ser humano, confirmado además por la UNICEF (2008) y por la OEA (2009), instituciones que reiteran la importancia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo integral posterior del individuo. Se torna evidente que la superación o el mantenimiento definitivo de las diferencias de origen tiene lugar durante la primera infancia.

En todo este devenir, el marco de derechos que sujeta la protección de los niños y niñas en la etapa infantil, integrado al dominio de las creencias culturales y sociales, a la atención por parte de sus familias y a los aportes teóricos que han surgido, lleva a establecer el protagonismo de este periodo de la vida donde se generan procesos críticos, tales como: formación neuronal, desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, de la personalidad, conductas sociales, entre otros. Las anteriores matizaciones inciden en la visión educativa; enfatizando, quiénes son el niño y la niña, cómo se desarrollan y cómo pueden ser educados, pero también infiere en torno al desarrollo de la creatividad en este ciclo de la vida.

De esta forma, el desenvolvimiento de la creatividad es cada vez más dialéctica, considerando su amplio espectro en los campos sociales y culturales; de hecho, ya no puede ser vista como potencialidad de una persona, sino como un camino interactivo en donde la comunicación con las demandas sociales, la realidad y el contexto, permiten formar al ser social. Ello moviliza a plantear dos coincidencias en el tránsito del hecho creativo: la potencialidad creadora no sólo se

estimula para favorecer el desarrollo personal, sino también, para dar respuesta innovadora a la sociedad. En palabras de Fuentes y Torbay (2004), “desde el enfoque del Paradigma Social de la Creatividad; creativizar la sociedad lleva a entender el hecho creativo como una exigencia cultural y ética…el pensamiento creativo nace frente a una cultura aparticipativa, consumista y manipuladora” (p.5).

La creatividad se convierte en un fenómeno de cambio social, de forma de vida, de modo de entender al mundo y el ser. Las diferentes formas de crear sirven, no sólo al desarrollo personal, sino a la satisfacción del individuo y al grupo social donde éste se desenvuelve. Por ello su adecuación a las demandas sociales la convierten en una exigencia, más que en una alternativa; en ese sentido, el contexto conforma un marco imprescindible para su desarrollo, ello es justamente un sustento clave en la presente investigación, las ideas al respecto se expondrán seguidamente.

3.2. El valor del entorno sociocultural.

Acción social y educativa se coordinan para trabajar en función del desarrollo en la infancia, por ende, un currículo contextualizado que se esfuerce en dar sentido a esta dualidad, debe entretejer criterios de calidad donde la creatividad es un motor impulsador de nuevas concepciones en la formación en este periodo. En el mundo, los criterios de calidad de la educación infantil, de acuerdo a Peralta (2008a y 2008b), diversas investigaciones realizadas en el Departamento de Educación de los EE.UU en 1990, por Pugh en 1996 y en 1997 en están conectados con algunos aspectos y situaciones de la dinámica educativa: espacios físicos organizados que permitan explorar, curiosear, descubrir y transformar; se habla de la creatividad del docente para generar recursos diversos, de las rutinas no agobiantes y con aprendizajes variados, de un programa educativo claro y adecuado en sus principios, de la calidad de las interacciones adulto-niño, de la actividad y participación del niño.

Países como Austria y Alemania, evidencian estilos educativos favorecedores del juego libre, al desarrollo de la autonomía, la elección de actividades, el trabajo en pequeños grupos. La investigadora Peralta expone que los países nombrados son

proclives a un mayor proceso de participación del niño y niña en su proceso de aprendizaje, pues manejan estilos educativos planificados y libres. Concluye que la relevancia de la calidad del currículo educativo en la infancia, y su inmanente correlación al contexto, estriba en la fluidez de las interacciones adulto-niño y en un trabajo planificado que tome en consideración el momento evolutivo en el que se encuentre el infante.

Lo importante será lo que se trabaja y cómo se trabaja con los estudiantes. Si la calidad está relacionada con la posibilidad de ofrecer un mejor proceso didáctico favorecedor de aprendizajes significativos, transferibles, apropiados al contexto y forjador de la autonomía y la participación, entonces la creatividad se inscribe en esta estructura, forjando una reciprocidad social inmanente en la educación. La sana exposición de valoraciones que permitan definir la calidad educativa para la infancia, es una necesidad, que de acuerdo a Sánchez (2008) debe manifestarse para hurgar sobre las prácticas e interpretaciones curriculares, así como sobre los procesos educativos que se están desarrollando. Se infiere en ese sentido que los países mencionados presentan planteamientos educativos diversos, y cada cual refleja su propio manejo de la creatividad.

En Latinoamérica, los avances en materia de derechos en pro de la infancia han dejado huellas e iniciativas desde el marco educativo, por ejemplo; la ampliación del nivel de cobertura y atención como política de prioridad, especialmente en contextos de extrema pobreza. En ese sentido, la organización curricular, sobre todo para la atención integral de niños y niñas entre cuatro y seis años, amplía posibilidades para partir de elementos que deben ser potenciadores del desarrollo. La atención hasta los tres años progresa, aunque con mayor lentitud.

De acuerdo a la información disponible, el compendio de ejes curriculares en países como Bolivia, Panamá, El Salvador, Guatemala, Uruguay, Chile, Colombia, Venezuela se pliegan a una concepción del desarrollo infantil que habla de un ser humano en constante devenir y es mirado desde un marco prioritario que debe ser impulsado por el proceso educativo. Las tendencias consideradas en páginas anteriores están inclinadas hacia un currículo interdisciplinario, multicultural, abierto

a la diversidad, a la participación de todos, una vez que ello redundará en el desarrollo de competencias efectivas para la vida, (Blanco, 2007) hacia el desarrollo, el aprendizaje y la creatividad; además se torna cuidadoso en recursos humanos, materiales, y presenta características de extensión, dado los procesos de la población a la cual va dirigida.

Sin embargo, los esfuerzos por lograr un currículo educativo que logre llegar a la gran mayoría, aun adolece de un mayor sentido de acción, sobre todo al considerar que la compleja relación entre trabajo infantil y pobreza, deja sin marco escolar a muchos de los niños y niñas de la primera infancia en algunas zonas rurales en esta región del mundo (Salazar, 1999). En algunas zonas de Colombia y Brasil, los padres se manifiestan a favor de la incorporación laboral de sus hijos. Éstos expresan que tiene un objetivo formador, por lo que es una especie de escuela para la vida, la actividad lúdica esta vista como pérdida de tiempo.

Ello es solo una de las aristas en este gran contexto lleno de diversidad, no podría decirse que la creatividad esta fuera de este marco, sobre todo cuando desde esta realidad, cada familia busca sobrevivir en la invención de los medios necesarios. Pero la escuela, perdiendo su base y expansión a todos, pierde a su vez el valor de la formación en conocimientos aplicables a las necesidades de este entorno en particular.

Por otro lado, en el caso de los sectores integrados a la educación, la particularidad más notable a finales del siglo XX, es la incoherencia de una acción pedagógica que se debate entre lo que se dice y se hace. Se han extendido postulados que versan en torno a nuevos valores teóricos para la atención de la infancia, el respeto a sus procesos, el desarrollo de su creatividad y la sensibilidad. No obstante, el “discurso pedagógico quedó como un lugar que se reserva a esos grandes ideales, mientras que las prácticas pedagógicas se basan en el autoritarismo” (Tedesco, 1984, p.5).

Lo anterior converge más aun en el siglo XXI, con las exposiciones de Peralta, (2010) quien menciona que en Latinoamérica existen experiencias educativas en las que se nota la aplicación de algunos criterios de calidad educativa, sin embargo

todavía queda “mucha práctica de estilo directivo, autoritaria, excesivamente disciplinaria, impulsada por la carencia del personal adecuado, con grandes cantidades de niños por adulto y por la falta de recursos para cambiar esta situación” (p.14). De ser así, podría pensarse que la creatividad, como eje impulsador de aprendizajes y convergencia social, debe relegarse o tiene poca cabida en esa dinámica, se sostiene incluso que valores esenciales como la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística se están perdiendo por privilegiar el cálculo, la escritura y la lectura; desde un aprendizaje poco significativo.

En ese sentido, la Organización Mundial para la Educación Preescolar, en el año 2010, con representación de setenta y dos países de los cinco continentes, se pronunció decididamente a favor de los derechos que tienen los niños y niñas de aprender partiendo de sus intereses, del juego y en armonía con lo que esencialmente compone su desarrollo en estas primeras edades: el movimiento, la creatividad, la expresión de emociones, entre otras habilidades. Diversos son los intentos planteados en esta onda, y son disertaciones que devienen de diferentes latitudes del mundo, tanto de países latinoamericanos, como de países europeos, específicamente Suecia, Inglaterra y Finlandia.

Este último, de acuerdo a Barber y Mourshed (2007) con gran éxito en el proceso educativo debido al desarrollo de sus docentes en las habilidades del pensamiento, en la motivación para enseñar y aprender, en su capacidad para comunicarse, manejar inteligentemente las emociones y ser creativo. La evaluación respecto al desempeño educativo destinada a 20 países del mundo europeo expuestos en el informe McKinsey en el año 2010, distingue un elemento encontrado en los países que evidencian mejor desempeño educativo, entre ellos: Finlandia, Singapur e Inglaterra: tienen su punto de partida en el entendimiento de qué hace falta para mejorar la calidad de la instrucción del docente, a fin de desarrollar los mecanismos que son imprescindibles para generar esas condiciones.

Por otro lado, en América Latina, dada la heterogeneidad que en sí misma representa a lo largo de su historia, se alza para que en la construcción de espacios socialmente significativos pueda entenderse lo que sucede en torno a la enseñanza y

al aprendizaje, dado los condicionantes sociales y culturales que conforman la región. En este proceso de reconocimiento, el espacio educativo resulta de singular importancia. El informe mencionado concluye que el desempeño del niño y de la niña resulta de una multiplicidad de efectos combinados, en donde el contexto socio cultural pesa en el desempeño, pero la escuela incide más, siendo generadora de equidad y mitigando el impacto de la desigualdad social.

El desarrollo de la creatividad, ya involucrada en el currículo para la infancia de muchos de los países del área, y de hecho conformada como una de las líneas de acción de las Metas del Milenio 2021 para Iberoamérica, adquiere doble importancia y significado: es un valor cultural que permite dar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas y es una necesidad fundamental del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar un mayor nivel de calidad de vida. No obstante, involucrada en prácticas pedagógicas aun carentes de calidad, la creatividad se pierde en lo banal de lo posible, aun cuando se sostiene que conforma una de las vías y una posibilidad real en la transformación del sistema educativo, y de la escuela.

Esta mirada deja una base esencial para el desarrollo de la presente investigación, pues una de las variables estudiadas es justamente el contexto educativo, es decir, el aula y su relación con la manifestación de la creatividad en estudiantes del tercer nivel de preescolar. De manera que se entiende la relevancia de la creatividad en el espacio escolar, una vez que ésta, de forma singular, esta imbuida en todo un marco de sistemas influyentes desde donde se construyen bases relevantes para la calidad y el desarrollo armónico del ser.

3.3. El valor del contexto escolar

La creatividad concebida desde la educación infantil, debe entenderse por un lado, como continuo del devenir familiar, pero además como un complejo entramado educativo que aborda un tejido de ejes: organización de ambientes, proceso de aprendizaje, didáctica significativa, mediación en la socialización, comunicación y expresión. La creatividad emprende un camino en la praxis educativa abrazada a estas

consideraciones, y hasta el momento, el enlace creatividad-educación infantil, ha permitido iniciar un proceso de comprensión acerca de la enseñanza de este proceso en el medio educativo, además de aclarar el rol de la familia y de la comunidad en su desarrollo.

Específicamente, en lo que respecta a la enseñanza de la creatividad, se tiene que diversos estudiosos, tales como Barcia (2006), Cemades (2008), De La Torre (1984,2004), Garaigordobil (2007), Justo y Franco (2008), López y otros (1998), Sternbert y Lubart (1997), Torrance (1962), se han propuesto visualizar el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de edad preescolar, específicamente, desde su entorno educativo; estableciendo un proceso de valoración, tanto en rasgos cognitivos, como en rasgos afectivos, y del contexto. De hecho, en la actualidad, la referencia central para el abordaje de la creatividad, de acuerdo a la teoría interaccionista y sociocognoscitiva, ampliamente concebida páginas atrás, está en el proceso de transformación personal de la información que ocurre mediante la interacción entre las aptitudes, intereses, motivación y las condiciones ambientales y situacionales, influencias sociofamiliares y escolares. (De la Torre, 1984 y 2004). Desde este punto de vista, se acentúan los tres momentos de la espiral de la creatividad en la que fluye; (a) la manifestación externa o producto, (b) se subraya el proceso y se (c) resalta la interacción entre persona y medio.

En tono a esta impronta, la presente investigación parte hacia el estudio de los aspectos que circundan el desarrollo de la creatividad en el medio educativo, específicamente en el aula del tercer nivel de preescolar. Y es todo un reto, pues, es apenas un preludio ante la inmensa necesidad de vislumbrar cómo se organiza la escuela, y en este caso el aula, desde su propia realidad; además de conocer qué ofrece para el desarrollo de la creatividad, una vez que resulta importante constatar y analizar las relaciones de las dimensiones investigadas y planteadas por Lera y Oliver (2002): *espacio y mobiliario, cuidados personales, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y el personal docente*, con la creatividad manifestada por los sujetos valorados.

Es más un punto necesario para abrir una realidad contextual específica, como la del aula del tercer nivel, y las posibles asociaciones que se establecen al estudiar la calidad de sus dimensiones, ya señaladas, con la expresión de la creatividad manifestada en estas aulas. Este nivel de relaciones puede desatar estudios posteriores que permitan profundizar en los hallazgos. En estos términos, Vecina (2006), expresa que se necesita conocer los "posibles determinantes ambientales, sociales y culturales de la creatividad: la influencia de la diversidad cultural, la disponibilidad de los modelos y los recursos… también de la influencia del ámbito disciplinar en el que las producciones creativas tienen lugar" (p.2).

Es una visión necesaria de la escuela y del ámbito escolar que debe partir de la naturalidad de sus procesos en el desarrollo de toda una esfera concebida para educar. Acercarse a la realidad escolar, a lo que allí se vive y confluye desde sus entrañas, es, atendiendo a los planteamientos de Fuentes y Torbay (2004), "un factor de alto poder en las diferentes esferas del ser humano, por eso este espacio escolar, debe conocerse y potenciarse en los primeros niveles instruccionales" (p. 7).

Ser capaz de aprender en un mundo cambiante se convierte en una meta insoslayable para las personas en este momento, la demanda actual de la sociedad, dado su dinamismo, es la de formar habilidades para que los alumnos actúen certeros ante el cambio permanente. La creatividad tiene un papel relevante, y en este caso, el aprendizaje con significados contextualizados y permeados a la diversidad de situaciones en las que podría ser aplicado, aporta el enriquecimiento del conocimiento, además del crecimiento personal. Por ello es imposible ver al niño y a la niña como reproductores de saberes culturales (Díaz y Hernández, 2002; Vigotsky, 1984).

Lo expuesto invita a ver con detenimiento la comunidad donde está inmersa la escuela, las vivencias propias del entorno escolar, con sus particularidades, el aula, como un microsistema lleno de una dinámica cambiante; e ir un poco más allá en torno a la función de la escuela. Es preciso enfocar hacia el desarrollo de un aprendizaje que alimente la capacidad para producir interrogantes diversas, reformar creativamente el entorno, analizar críticamente lo que se aprende cada día; supone

esto trabajar en función de una línea educativa, que no solo queda sujeto al currículo prescrito, a los contenidos que se trabajan, a los prerrequisitos que se cumplen; también se sustenta en un sin fin de aportes y referentes que devienen de las interacciones y relaciones que se suscitan diariamente en la vida del niño y de la niña.

Es necesario introducir la sociedad en las escuelas; el pensamiento y la reflexión deben formar parte de la cultura en este recinto educativo, sobre todo porque ésta constituye un sistema de apoyo que facilita la vida en un contexto social. Cuando la escolarización es eficaz, supone el acceso a una nueva cultura, una forma de construir la realidad y de pensar acerca del mundo; se sabe también que las escuelas se defraudan a menudo a sí mismas, pues es difícil, de acuerdo a Bruner (2008), "compartir una cultura en la que durante 143 minutos de los 150 de la jornada escolar, está hablando un profesor, un interrogador que ya conoce la respuesta a la pregunta que acaba de plantear, y de quien el niño sabe que ya la conoce" (p.200).

Igualmente, se necesita comprender que cada contexto social tiene un marco propio en cada nivel educativo, definido por el entramado de variables donde los actores viven la realidad cotidiana. Es así que las estrategias curriculares obedecen a este marco tan propio, y la creatividad permite reinventar ese espacio, si se adopta un paradigma educativo con este fin. En definitiva, un sistema creativo, convergerá en una estructura dinámica orientada a potenciar la iniciativa y el aprendizaje autónomo, el desarrollo de facultades y habilidades, a aprender a aprender, al desarrollo de habilidades creativas, y de un pensamiento flexible e innovador (Pérez, 1999; Perlasca, 2008).

En este plano, la creatividad dialoga con dimensiones internas y externas de cada ser en la unidad dialéctica donde se conectan las potencialidades, capacidades, aptitudes, habilidades creativas naturalmente expuestas; y con los diversos escenarios socioculturales base para la interacción. (Zeiter, Ridao y Robinson, 2004) Por ello, la importancia social de la creatividad, se define en un saber que surge de los descubrimientos, la sorpresa, la imaginación, lo inesperado, pues se está invirtiendo en el interés que reside en los actores, más que en los contenidos. Esta visión aporta a la presente investigación, en conjunto con las valoraciones previas del entorno, un

sustrato valioso para comprender que la dinámica de la variable contexto educativo, especificada en el aula, solo puede ser estudiada en una aproximación de su realidad, e integrada a la cotidianidad de quienes viven en ésta.

3.3.1. Calidad en el contexto escolar infantil.

Peralta (2010) expone una preocupación: el énfasis en el desarrollo anticipado de las habilidades de lectura, escritura y cálculo en los niños y niñas de la educación primaria, está socavando el enfoque holístico de la primera educación y se están destrozando las bases y el sentido de la educación infantil, sacrificándose valores esenciales como la creatividad, la mentalidad abierta, la expresión, la imaginación. Con ello, el derecho a aprender de forma plácida a través del juego, es una falacia; a su vez, el tema de la calidad educativa, tan requerida, se está resquebrajando en función de lo previsible y la homogenización.

En ese sentido, el término calidad educativa, retoma en estas líneas un punto relevante en la configuración de la educación. Es un concepto en tránsito, que ha ido en detrimento de posturas más incluyentes, como las que recogen la diversidad de contextos, pluralidad de opciones, y en especial, la opinión de los actores involucrados. La investigadora señala que la visión constreñida que se tiene sobre el término, concediendo peso a la eficacia, a la comparación de servicios, a la uniformidad de la enseñanza y del aprendizaje, ha incidido en que pueda valorarse desde la complejidad del ser humano.

Sin embargo, sin extremismos, se cree que la calidad en la educación, reconociendo el carácter histórico y de construcción social que lo implica, puede configurarse en un conjunto que mide estándares fijos, pero que también puede centrarse en criterios flexibles, cuya participación de los actores es preponderante. Desde allí, según Peralta (2008) la calidad de la educación permitiría responder a las demandas de los actores, "…tener presente la diversidad, la subjetividad, las múltiples demandas del contexto espaciales y temporales, sin desviarse de los factores que garantizan todo buen acto educativo" (p.7).

Para la autora, algunos de los criterios de más peso en la calidad de la educación infantil son: la calidad de las interacciones, espacios físicos, adecuados y organizados, capacitación permanente del equipo de trabajo, evidencia del rol activo de los niños y niñas, entre otros. Para la Asociación de Maestros Rosa Sensat (2004), adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia de España, el reconocimiento de criterios de calidad en la educación inicial o infantil, puede conceder un marco de referencia para estipular lo conveniente en este periodo. Sin embargo, advierte que el término calidad podría resultar ambiguo, puede referirse al servicio de guardería pernicioso o a un buen servicio de educación. Es un llamado a enfocarse en la cultura particular de cada contexto, para no imponer retos alejados de ella, pues tanto el tipo de habilidades adquiridas, como la edad en la cual se adquieren, están condicionados por el valor que se les atribuye en el entorno inmediato en que se encuentra el niño y la niña.

Así mismo, el estudio sobre la calidad de los programas de atención a la infancia, realizado por Myers (2003) expone las perspectivas de Chile, Australia y la Comisión Europea, en torno a la calidad del currículo de educación infantil. Luego de partir de lo ambiguo que en realidad resulta el concepto de calidad, el autor concluye que los tres ámbitos tienen puntos de concordancia: "el principio de un currículo activo e integral, con participación de los padres y comunidad y con una pertinencia que incluye la diversidad cultural" (p.13). Se destaca que debe atenderse, no solo el desarrollo o educación de los niños y niñas; sino a las condiciones que ponen en riesgos los resultados del proceso educativo.

Peralta (2008) explana los criterios de calidad sugeridos por Woodhead (1996): indicadores de entrada: el espacio físico, los materiales y el equipamiento, el equipo de docentes. Señala indicadores de proceso: estilo de cuidado, experiencia de los niños y niñas, abordaje de la enseñanza, de la disciplina, de las relaciones niño-niña-adultos y de las relaciones padres y docentes. Respecto a los indicadores de salida, menciona: salud, habilidades de los niños y niñas, adaptación.

Lera y Oliver (2002), valoran en su escala de evaluación de contextos educativos infantiles, las siguientes dimensiones: espacio y mobiliario (mobiliario,

organización del aula, privacidad, material para juegos de motricidad), las rutinas de cuidados personales (saludos, comidas, baño, prácticas de salud, de seguridad), el lenguaje y razonamiento (comunicación, lenguaje para relacionarse) las actividades (motricidad fina, actividades creativas, de movimiento, juegos dramáticos, cognitivos, ciencia, matemáticas, aceptación a la diversidad), las interacciones (supervisión general, las interacciones niño-niña-docentes), la estructura del programa(el programa, juego libre, actividades grupales), y los padres y personal (provisiones para las necesidades del personal, de los padres, interacciones con el personal, evaluación y oportunidades para el personal).

Evidentemente, como ya se deduce, hablar de calidad en la educación, conlleva a invertir en la reflexión de: (a) las funciones sociales y educativas vinculadas a dos rasgos esenciales en el niño y niña: su modo de ser y de estar en el mundo; (b) su derecho al desarrollo educativo en la infancia, partiendo de las mejores condiciones para ello; (c) las características del entorno escolar, del aula y de los diversos espacios que conforman el recinto educativo donde, de seguro, pasa mínimo cinco horas de su vida diariamente; y (d) la formación adecuada de quienes acompañan. Sin comprender esto previamente, difícilmente se confirme que la calidad, concepto relativo, pero no arbitrario, es una exigencia socioeducativa.

Todo este preludio es de interés para la presente investigación, pues una de las variables a estudiar aborda justamente la calidad del contexto, específicamente, del aula de tercer nivel de preescolar. En esta particularidad, considerando la importancia de la infancia, se cree que la escuela, y el aula, deben estar preparadas para fomentar la equidad, el sentido de participación de los géneros, un sistemas de valores que contemple la paz, la tolerancia, la solidaridad con otros, el respeto del ambiente natural, la preparación de los niños y niñas hacia una ciudadanía estable, y a conectar la creatividad como un pilar indiscutible para su formación integral. Un aula y entorno escolar que acoja todo este nivel de reflexiones, sin duda, estará emergiendo hacia la plenitud y el bienestar del estudiante.

3.3.2. Creatividad y ambiente de aprendizaje: la calidad del aula en la educación inicial.

En la actualidad, atendiendo a los planteamientos de Peralta (2010):

> Ya se está avanzando a aspectos de calidad como es la formación de los agentes educativos, el contenido y estrategias de la educación inicial. Interesa salvaguardar… la flexibilidad, el juego, la creatividad, inclusión, el rol activo de los niños en sus aprendizajes…sobre el cual puede construirse currículos desafiantes, con sentido y contextualizados culturalmente para los representantes de las generaciones del Bicentenario. (p.3)

El ambiente de aprendizaje conforma una comunidad llena culturalmente de posibilidades para intercambiar todo tipo de situaciones. Su riqueza radica en la dinámica sociocultural constante, en la que se tejen diversos fluidos emocionales, cognitivos, motores, lingüísticos y socioafectivos que, sin duda, generan aprendizajes. La perspectiva de calidad, desde la complejidad del ser humano, ha planteado la necesidad de establecer vínculos necesarios con el entorno próximo, desarrollar un sistema de valores que permita al niño y a la niña vivir con sus pares y desarrollarse, desde lo individual hacia lo colectivo, y viceversa.

Tal vez éste es el sentido de la innovación en la calidad misma, elemento clave de la creatividad que no sólo aplica como una habilidad para la vida del estudiante, sino que confluye en la operacionalización de las mejores ideas para optimizar el entorno próximo. De esta forma, el desenvolvimiento de la creatividad en la escuela, y en el aula, es cada vez más dialéctica, considerando su amplio espectro en este campo sociocultural en los que dinamiza el niño y la niña desde su infancia. Se reitera, una vez más, que lo valioso no ha de ser el marcaje de eficiencia y control como respaldo de la calidad, sino que estos ámbitos que acogen la formación del niño y niña en la etapa más vulnerable de su desarrollo, puedan construir, construirse y reconstruirse, instaurado en un proceso, donde las demandas y necesidades son asumidas responsablemente.

Si esto se entiende, indudablemente la creatividad, como proceso que comparte un mismo eje con la calidad, específicamente en la infancia, ya no puede ser vista como potencialidad de una persona, sino como un camino interactivo en donde la comunicación con las demandas sociales, la realidad y el contexto, permiten formar al ser social. Al trasladar esta comparecencia al aula, se tiene todo un abanico de situaciones que han sido explanadas por algunos investigadores en los párrafos anteriores, de lo que se abstrae que la calidad, y con ello el desarrollo de la creatividad, se recrean en las características organizativas del aula en educación inicial. En este ámbito o microsistema, en palabras de Bronfenbrenner (1987), se ofrece un campo de posibilidades para la expresión libre o facultad creadora del niño y niña en formación; vinculándose características, tales como, la obstinación para lograr metas y resolver problemas, la independencia, autosuficiencia, fuerza de carácter, motivación, autoestima, confianza, capacidad de logro, tolerancia a la frustración, curiosidad, entre otros (Chacón, 2005; Penagos, 2009). Por ende, la creatividad está constituyéndose en un eje base del razonamiento diariamente.

De acuerdo a las ideas previas, la capacidad de expresión y creación va unida a referentes socioculturales, en donde lo individual recobra sentido desde lo colectivo. De manera que crear, tiene pertinencia en el desarrollo y realización personal, pues es un vínculo necesario para el significado de vida (Fuentes y Torbay, 2004). Si estas premisas aplican, se diría que el aula, sujeta a un contexto particular, con una dinámica propia, pero también influida de los bagajes interculturales muy particulares de quienes interaccionan día a día; conforma, en sus mejores momentos, un universo cambiante, fluctuante, lleno de posibilidades para descubrir, para curiosear, preguntar. Focalizada en la diversión, en el placer, en el juego como alimento central, enraizada en una organización, que al ser propuesta respetando el desarrollo de los niños y niñas en este periodo de gran importancia; se diría que el aula, tiene vida propia, pero no se desvincula jamás de sus ámbitos, concede paso a la descentralización, a la identidad, libertad y posibilidad de cometer errores, tiene un reflejo inmanente a la calidad que se teje en las relaciones que en ella emana, extrapola sentidos encontrados desde esa identidad que fluye.

Por ello, la configuración de un contexto diseñado con calidad para la creatividad, para aprender en creatividad; debe emerger de la dinámica de un aula organizada para aprender, es decir, con un ambiente que impulse la reflexión y satisfacción de lo que se aprende, de lo que se crea. Solo allí, pueden ocurrir cambios liberadores, provocados en una dinámica de singular transferencia y transformación, tanto de los niños y niñas, como del docente y demás agentes que se involucran en la vida escolar.

Pensar que la calidad educativa está dada por costosos recursos e infraestructura, dejo de ser un centro en las investigaciones. Se deben tener claro los procesos que se generan a partir de lo que está contenido en el aula y fuera de ella, especialmente, se concede relevancia a las interacciones. A su vez, un enfoque educativo propio de la etapa, con educadores profesionales, un programa apto, la participación de la familia, y la ubicación de recursos humanos, naturales y culturales, se relacionan con experiencias fructíferas y enriquecedoras hacia la calidad, por ende hacia la creatividad.

En ese sentido, la organización del aula en educación inicial, implica la planificación de un ambiente que impulse el aprendizaje; con escenarios ricos, estimulantes llenos de posibilidad y retos cada vez nuevos, con mayor nivel de dificultad que permitan a los niños y niñas explorar, curiosear, preguntar, ordenar, inventar. En pocas palabras, que impulse las vivencias que se desarrollan en su seno como centro de aprendizaje. Involucra focalizar una variedad de dimensiones que conlleven a impulsar el desarrollo pleno del ser.

El aula, pensada como un ambiente dinámico y dinamizador, se organiza atendiendo a lo que en ella existe, a lo que se necesita y a cómo se constituye. Implica estar conscientes de los recursos, las condiciones de infraestructura, el mobiliario. Es de igual importancia establecer el modo de utilización del espacio físico, toda vez permitan las interacciones, las agrupaciones, la autonomía, el juego. En este caso, las interacciones que en el aula se desatan cada día, focaliza un nivel relacional imprescindible para gestar diversas formas de vida interpersonal y experiencias de convivencia. Parte de esta macro organización del aula, implica la consideración del

tiempo. Este elemento estructura apropiadamente cada uno de los periodos en una rutina que se diseña para generar aprendizajes significativos.

Este hecho es de gran relevancia, y supone que la calidad del aula en contextos educativos infantiles, se evidencia en la fluidez de un ambiente que propulsa el aprendizaje y con ello la creatividad. Investigaciones como la de Ruiz (2010) corroboran la anterior exposición al señalar que en el aula se generan circunstancias "…que pueden ser impulsoras y multiplicadoras de la creatividad o inhibidoras de ésta, tanto en el maestro, como en el alumno, ya que ciertos medios nutren la creatividad mientras otros lo aplastan" (p.200); a esta valoración se acuña el término ecopoiesis que define ambiente, el espacio, el aula deja una huella en sus habitantes en el que los estudiantes pueden identificarse y verse reflejados.

Desde esta impronta, se retoma la influencia de las circunstancias en el desarrollo de la creatividad y se ventilan diversas posturas, como las de Ménchen (2009). El investigador deja ver que el entorno es un facilitador de la creatividad; de igual forma, aportes como los de Amabile y Pillemer (2012) certifican que para ser creativo, es conveniente vencer obstáculos, las circunstancias sociales influyen significativamente en la creatividad, pero no conforman una fuerza determinante para socavar el comportamiento creativo. De acuerdo a esta investigadoras, la influencia más inmediata del medio ambiente se ejerce sobre el componente motivacional, y si la motivación para el desarrollo de la propia tarea no resulta interesante y desafiante, sino que proviene de fuentes externas, como las alabanzas, recompensas, castigos, presiones o evaluaciones; entonces el medio ambiente sí influye en las habilidades de dominio pertinentes y relevantes de la creatividad.

De tal manera que, la construcción de la infancia, hace esencial conocer al niño y a la niña, al docente, las relaciones entre estos agentes educativos, y el contexto en el que se produce dicha construcción. Se necesita conocer y comprender las relaciones que se suceden en el aula entre docentes y estudiantes; pero además reconocer las características del ambiente en el que se relacionan y la influencia que marca sobre ellos, sobre todo cuando se habla de un ambiente de calidad que permite e impulsa el desarrollo de la creatividad.

El aula, pensada como un ambiente de calidad, se convierte en un espacio multiplicador de experiencias complejas, socioculturales, lúdicas, motivantes, interactivas, significativas y compartidas desde el propio ritmo, se constituye en pos de un enfoque integral del desarrollo en la infancia y se focaliza en la evaluación de los procesos que en ella se gestan, a fin de reconocer sus propias necesidades y circunstancias que puedan influir (Amabile y otros, 2012; Csikszanmihalyi, 1998; Sternberg, 1997; Ruiz, 2010) en mayor o menor grado, en el comportamiento creativo de los estudiantes y docentes que dialogan en su seno. Es un espacio vivo; por ello se cree importante y, más aun, vital, atender a los siguientes criterios de calidad del aula que investigadores como Lera y Oliver (2002) y Peralta (2008) han encontrado que conforman una condición necesaria para brindar una educación integral.

Las interacciones. En este orden, Peralta (2007) señala categóricamente que las interacciones son un punto de vital relevancia en el ámbito escolar, específicamente entre todos los participantes, pero en especial, las referidas al adulto-niño, tanto en los afectos como en el desarrollo de la cognición. Desde esta mirada, Loperena (2008) señala que las bases del autoconcepto se forman desde los dos a los cinco años, el lenguaje, la imitación, la comunicación con los pares se intensifica y el juego adquiere mayor importancia. De igual forma, Good y Weinstein (1986) exponen que la amistad con los compañeros, es uno de los elementos que apoyan el desarrollo del YO. En este proceso, el éxito del aprendizaje académico cobra relevancia en tanto se forja el autoconcepto y la competencia interpersonal, entre otras habilidades.

Sin duda, el proceso que se forja a partir de las interacciones, específicamente en el escenario escolar y en el aula, es incuestionable, páginas atrás se explanaron ideas suficientes en este sentido.

*El rol activo del niño a través del juego***.** Las experiencias en el ámbito educativo deben convenir un estado de fluir, tal como lo menciona Csikszentmihalyi (1998), capaz de concentrar esfuerzos propios ante la superación de múltiples retos que estén en el orden de las capacidades de cada uno y que impliquen el desarrollo potencial, (Vigotsky, 1984). El rol activo y la participación, por supuesto es relevante; las posibilidades para manejar la información y transformarla, se configura

como una de las bases para el desarrollo de la creatividad. (Bruner, 2008). Por su parte, el juego conforma una actividad poderosa e indispensable para el desarrollo humano. Tal como lo expresa Garaigordobil (2007b) el juego representa un relevante papel en "el desarrollo intelectual, al estimular el pensamiento y la creatividad, el desarrollo social, al potenciar la comunicación…y el desarrollo socioemocional, al permitir el control y la expresión" (p.5).

Espacios físicos organizados y rutinas estables. Conforma esto un eje de incuestionable discusión, uno de los aportes de Moreno (2007) al respecto, permite reflexionar en que en principio los materiales y recursos que están en el aula deben estar en buenas condiciones y a la mano, es a partir de ello cuando se gestan interacciones claves que permiten el desarrollo en muchos sentidos. Por otro lado, la organización de los rincones que conforman el eje de aprendizaje del aula, deben ubicarse considerando las demandas socioculturales del grupo, y las necesidades propias de las características de los niños y niñas. La creatividad se ve reflejada notablemente en este punto y, sin duda, las experiencias pueden ser en verdad valiosas, cuando los espacios o rincones, el mobiliario, los recursos dispuestos; favorecen experiencias novedosas, diversas, representativas de una cultura y de un hacer lúdico a través del cual se aprende.

De igual forma, las rutinas estables apoyan la organización del tiempo, en un medio que confluye con fuerza. Así, sin convertirse en jornadas monótonas, es importante tener presente que la estructuración del tiempo, dentro de un marco flexible, impulsa la concatenación de periodos regulares sistemáticos en los que debe importar el bienestar y no la rigidez.

El programa escolar y la formación del docente. Es necesario que el programa escolar este proyectado sobre la base de un enfoque humano, social, cultural, que posibilite todo el abanico de posibilidades que se han señalado como parte del desarrollo de la calidad y preámbulo de la creatividad. Igualmente, la formación del docente garantizará que todo lo expuesto pueda ser llevado a cabo. La retroalimentación constante, debe formar parte de un sistema proactivo para apoyarle en el devenir de sus labores. Difícilmente un docente, ausente de los planteamientos

previos, pueda comprender dónde están los niños y niñas a su cargo, en término de su desarrollo.

El cimiento de esta organización hacia la calidad consta en un currículo para la infancia que invoque la comprensión del niño y de la niña, y verse sus procesos a través de un enfoque humanista social e inclusivo. Es pertinente y urgente articular de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, además de superar la fragmentación. En este orden de ideas, los fines educativos a los que se sujeta el currículo, deben estar comprometidos con la creatividad, entre otros aspectos, y destacar la formación del docente, como un eslabón de gran mérito para el fluir de la operacionalización de las políticas y líneas educativas que están suscritas en éste. Se supone la inherencia de la familia y de todos los agentes que se involucran en la formación del estudiante y la conformación de un ambiente que permita los aprendizajes, donde exista respeto, cariño, oportunidad de producción, intercambios, descubrimientos, sentido del humor. Por supuesto, en este caso, un criterio de calidad se hace requerido: la disposición del docente, y de todos los agentes de la acción escolar. Ellos deben concertar los esfuerzos que sean necesarios para que la creatividad y la calidad, se permeen, tanto en la organización de la didáctica, en la acción educativa, como en la formación de los estudiantes.

En Venezuela, el debate sobre el proceso de calidad en el contexto general que ocupa, aún sigue abierto. El investigador, Esté (2001) plantea con insistencia que en este país es relevante “pensar en la calidad de la educación, es decir, qué se aprende y cómo se aprende, ese es el hecho educativo y ese en el problema de la educación” (p.11). En palabras de Pérez (1999) :

> el verdadero recurso dominante y factor de producción absolutamente decisivo no es ya ni el capital, ni la tierra, ni el trabajo. Es el conocimiento. El valor se crea hoy por la productividad y por la innovación, ambas aplicaciones del conocimiento al trabajo. (p.62)

La innovación, empalmada con la creatividad, está conformando en este siglo, uno de los caminos para re diversificar la mirada y la acción en la educación, y de otros campos en los que el ser humano dinamiza.

3.4. El valor del ámbito familiar.

En pleno siglo XXI, consolidar una nueva cultura para la infancia que favorezca aprendizajes en ambientes organizados desde y para la creatividad, ya son metas que se consideran en diversos entornos sociales del mundo; éste ámbito constituye un centro básico en el desarrollo del niño y de la niña. Sin embargo, también ha demarcado un centro de preocupación por cuanto a pesar de reconocerse que todas las personas poseen capacidad creadora susceptible de desarrollo, pareciera que éste se deja exclusivamente al sistema educativo, el cual depone solo a ser más un requisito para la enseñanza, que una exigencia social ante los problemas a los que se enfrenta el alumno.

En esta dinámica, la familia juega un papel esencial, por cuanto es un agente educador y socializador primordial. Educar la creatividad en la etapa infantil para que sean capaces de descubrir y desarrollar los distintos canales de expresión de que disponen, contiene la acción clave de este agente. Al respecto, Barcia (2006) expone en su investigación que para comprender el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de educación infantil, debe conocerse cómo educa la familia; es decir, los estilos educativos familiares, las interacciones, los ambientes, cogniciones parentales, creencias, pensamientos y objetivos propios.

Algunas de las conclusiones del estudio de Barcia es que el entorno familiar de los niños y niñas con alta creatividad cuenta con padres que les animan a que tengan un espíritu luchador y a no conformarse, invierten en juguetes que son costosos, pero también son diversos y posibilitan el aprendizaje. Los padres de los niños y niñas con baja creatividad incitan a que se conformen y para ello utilizan su autoridad, poco invierten en juguetes didácticos, pues prefieren aquellos más tradicionales como muñecas y camiones. Por otro lado, en cuanto a la rutina, algunos niños del grupo de

creatividad alta realizan actividades de tipo artístico o creativo (pintura, teatro, cerámica, etc.). Se plantean otras aseveraciones en este interesante estudio, solo se quiere por el momento enfocar el piso que la familia aporta en el desarrollo del trabajo creador en estas edades. La autora deduce algunas implicaciones, tales como que la sociedad tiene un vacio educativo, en tanto la formación para padres como agente educador en los primeros y delicados años de la vida infantil, no sea concebida con mayor seriedad por parte de los organismos o en este caso de las instituciones educativas.

Por otro lado, continúa la autora explicitando, la formación de los docentes es sumamente importante. Esto les llevaría, de acuerdo a Barcia (2006) a:

> a) Valorar las aportaciones personales, los puntos de vista particulares, las percepciones de aprendizaje que sin duda tienen los alumnos.
> b) Tomar en consideración la aplicación de lo aprendido y su transferencia a otros conceptos o problemas diferentes de los trabajos en clase.
> c) Utilizar una evaluación polivalente, en cierto modo divergente, recogiendo información a lo largo del proceso mediante técnicas diferentes. (p.12)

En este sentido y de acuerdo a Torrance (1969):

> Poco se puede afirmar que se está funcionando mentalmente en la plenitud, si las facultades relacionadas con el pensamiento creativo se mantienen sin desarrollar. Si su funcionamiento se ve impedido, las capacidades que se posee para enfrentarse con los problemas de la vida son marginales. (p.18)

Estas palabras de Torrance, ya emblemático en el campo de la creatividad, son una muestra de la necesidad de que todos los ámbitos que envuelven al niño y niña, concurran en el desarrollo de las facultades que permiten comprender los problemas, pensar en soluciones posibles y probarlas.

Con base a lo señalado, se deduce que la educación y específicamente la educación infantil, debe tener como propósitos: (a) consolidarse en diversos aspectos que tocan sobre todo, la construcción de un proceso de enseñanza y de aprendizaje cuya base se genere en la creatividad, imaginación, confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicar ideas, sentimientos, experiencias y cooperación (Franco y Martínez, 2009).

Todo eso exige (b) ser corresponsable con la familia o adultos significativos, pues conforman el primer contexto del niño en estas edades. La importancia de este agente para la formación integral de los niños y por ende de su capacidad creadora es incuestionable y deben crearse vasos comunicantes y formadores con y hacia este ente social. (c) A la par de estos planteamientos, Letosa (2006) expone que al organizar "en la educación infantil ambientes fortalecedores para el desarrollo de la creatividad y otros procesos como los cognitivos, afectivos, capacidades motoras, perceptivas, hábitos, organización de la conducta y motivación" (p.8); será necesario contar con la disposición de los docentes, padres o adultos significativos, pues ellos apoyan en la motorización de un camino certero.

3.5. Investigaciones que exploran el desarrollo de la creatividad desde la educación infantil

Las líneas que siguen emprenden la revisión de investigaciones que se han encontrado en el mundo de habla hispana, luego de una exhaustiva búsqueda. Los estudios se conectan con el abordaje de la creatividad en la infancia y en la educación infantil; además de enfocar, en algunos casos, cómo han sido las relaciones entre la creatividad infantil con el autoconcepto, la resolución de problemas interpersonales, la inteligencia general, y con el contexto escolar. Hallar estudios que ventilen este marco de relaciones ha sido arduo; sin embargo, ha sido muy interesante conocer otros puntos de vista valiosos para asentar las bases de la presente investigación, dada la necesidad de conocer y entender lo que hay, para mejorar.

Uno de los estudios encontrados es el de Franco realizado en España en el 2006. Esta investigación titulada Relación entre las variables de autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil, tuvo como propósito comprobar a partir de un programa, la relación existente entre factores afectivos y la creatividad, y de cómo la capacidad creativa redunda de forma positiva en la manifestación del autoconcepto. La muestra estuvo constituida por 71 niños, 24 de ellos pertenecientes al grupo experimental (11 niñas y 13 niños), 25 correspondientes al primer grupo control (15 niños y 10 niñas) y 22 al segundo grupo control (10 niños y 12 niñas). Se trabajó con niños y niñas en edades entre los 5años y 5 años 11 meses, con un rango intelectual promedio. La variable intelectual se consideró para controlar su posible intervención en el desarrollo de la creatividad. De modo que se controló estableciendo el criterio de que los niños(as) de la muestra tuvieran como mínimo CI>90, dado que esta es la medida que se requiere para que la creatividad se manifieste, según los argumentos del autor.

Se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Reaven para valorar la capacidad intelectual, es de carácter no verbal y se evalúa a través del factor visoespacial. Así mismo, se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria, a aquellos niños y niñas que tuvieran un percentil inferior a 50. La evaluación de la creatividad se llevó a cabo a través de la Batería Verbal del Torrance Test of Creative Thinking (1974). Se evalúa al sujeto en tres características fundamentales: fluidez, capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas con palabras; flexibilidad, la capacidad para cambiar de un pensamiento a otro y originalidad, actitud para aportar ideas diferentes a otras, lejos de lo obvio. Se utilizó la forma A en fase pretest y la forma B en fase postest y se siguieron las recomendaciones del autor. Para evaluar autoconcepto se utilizó el instrumento de Concepción del Autoconcepto Infantil, propuesto por el investigador que consta de 34 items, con dibujos correspondientes a situaciones positivas y negativas en torno al autoconcepto. Es una prueba que valora el autoconcepto en niños y niñas de 5 y 6 años, y se aplicó de forma individual.

En relación al procedimiento, se utilizó un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos no equivalentes, con medición pretest y postest, con dos grupos control y uno experimental. Este proceso se realizó con la intención de valorar los efectos del programa en la creatividad verbal y autoconcepto, así mismo se utilizó la técnica de triple ciego ya que los niños y niñas no conocían el tratamiento, las profesoras no conocían el objetivo de la investigación y los evaluadores la pertenencia de los sujetos a los grupos conformados. Se efectuó una comparación de promedios a través de un análisis de covarianza (ANCOVA) a fin de evaluar el cambio producido por el programa. Para dicho análisis se utilizó el programa SPSS versión 11.1. De igual forma se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) de cada variable en el postest que analizó la existencia o no de las diferencias significativas entre los grupos, sin tener en cuenta los niveles de creatividad y autoconcepto de partida. Se utilizó un Test de rangos múltiples, a fin de detectar entre qué grupos existen diferencias.

Se obtuvo como resultado que el Programa produjo un aumento significativo en la expresión de la capacidad creadora de los niños y niñas en las dimensiones de fluidez, originalidad y flexibilidad. Así mismo produjo un incremento de la mejora del autoconcepto en los niños y niñas sometidos a dicha intervención. Se deduce, luego de aplicar un programa diseñado para la creatividad en la educación infantil, que el autoconcepto puede desarrollarse, “los resultados ponen de manifiesto la importancia de estimular el potencial creativo lo más temprano en el nivel infantil, donde los niños y niñas pueden aun expresarse libremente. Los logros creativos de una persona constituyen la base para un autoconcepto positivo”. (p.12) De esa manera se encuentra que los participantes del grupo experimental manifestaron un aumento significativamente mayor en la expresión de su capacidad creativa y en su autoconcepto.

En este estudio, los resultados dejan su prevalencia en que un ambiente cargado de significados y procesos creativos, posibilita el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Estas potencialidades se manifiestan en el desarrollo integral del niño y niña, por lo que las acciones pedagógicas se conciben desde la

creatividad, para el desarrollo de los procesos creativos, y con ello de todo un cúmulo de aspectos desde las diversas áreas de la personalidad.

Otra de las investigaciones realizadas, igualmente en España por Franco en el año 2008, es la titulada Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. El autor confirma que el desarrollo de la autoestima y el trabajo con la ansiedad del maestro de educación infantil, influyen en la producción y manifestación creativa de sus alumnos, con lo cual establece un paralelismo entre creatividad y desarrollo infantil, en tanto el docente contribuya a establecer el clima adecuado, con experiencias ricas, novedosas, variadas; y logre adecuarse a las necesidades de sus alumnos. Participaron 24 profesores del tercer curso de Educación Infantil, 12 formaron parte del grupo experimental y 12 del grupo control. Trabajadores de centros públicos de Almería-España. Participaron sus alumnos, organizándose en el grupo experimental 136 alumnos y en el grupo control 149 en edades entre 5 años y 9 meses y los 4 años 9 meses.

Para analizar los efectos del programa de relajación y mejora de autoestima sobre los niveles de ansiedad, autoestima y creatividad gráfica, se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasiexperimnetal de comparación de grupos con medición pretest y postest, con un grupo experimental y otro control. Para la valoración de la creatividad gráfica se utilizó la Batería Gráfica de Test de Pensamiento Creativo de Torrance TTCT (1974). Este test muestra niveles de confiabilidad para evaluar la creatividad en las primeras etapas educativas. Se utilizó la forma A en la fase pretest y la forma B en la fase postest. Para evaluar la ansiedad en las docentes el investigador utilizó el inventario de Ansiedad de Beck que evalúa el componente físico de la ansiedad a partir de 21 items; para la evaluación de la autoestima de las profesoras se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg compuesto por 10 items.

Respecto al procedimiento, en primer lugar se evaluó el nivel de ansiedad de las docentes participantes a través del Cuestionario de Ansiedad de Beck. De igual forma se evaluó el nivel de autoestima a través de la escala de Autoestima de Rosenberg. Paralelamente se evaluó inicialmente el nivel de creatividad gráfica a los

dos grupos, aplicados de forma individual (Forma A). La aplicación del programa duró 20 semanas, con 40 sesiones de hora y media. Se utilizó un análisis de covarianza de cada variable en el postest tomando como covariada su equivalente en el pretest para indicar los niveles previos antes de la aplicación del programa. También se utilizó análisis de varianza de cada variable en el pretest para descartar la presencia de diferencias significativas de partida entre el grupo experimental y control.

Resultó que los alumnos cuyos profesores fueron sometidos al programa de relajación y mejora de autoestima (grupo experimental), obtuvieron diferencias significativas en los niveles de flexibilidad gráfica y en las variables de fluidez y originalidad gráfica. En esta línea, el autor hace alusión de que la confianza y expectativas del docente en el desarrollo del proceso creador de los niños y niñas, es relevante. Estos resultados proporcionan una premisa importante: cuando el ser humano se desarrolla de forma positiva en el ambiente que labora o vive, fluyen sus procesos de vida. Si esto se traduce al medio educativo, las posibilidades y necesidades del docente debe estar cubiertas y conectadas con el rol tan importante que desempeña con sus alumnos, pues solo así puede refrescar sus prácticas, evaluarlas, fluir, en aras de retroalimentarlas. La creatividad alimenta el rol del docente, regenera en él su mirada hacia la calidad educativa; regenerada ésta, pueden tejerse otros procesos de aprendizaje de mayor significación y participación.

Un tercer estudio en torno al desarrollo de la creatividad en el medio escolar, es el titulado Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. Esta investigación se desarrolló en España por Justo y Franco en el año 2008.

La relajación creativa es un punto de partida para que el niño y niña de educación infantil entre en contacto consigo y se conecte con la imaginación. Los autores intentaron comprobar el efecto de un programa de relajación creativa sobre los niveles de autoconcepto y creatividad motriz en una muestra de sujetos de la educación infantil. La muestra estuvo constituida por 39 alumnos del último curso de Educación Infantil de dos colegios públicos en la Ciudad de Almería. Se conformaron

dos grupos, uno experimental (18 sujetos) y el otro fue el grupo control (21 sujetos), en edades entre los 5 años y 3 meses y 6 años y 3 meses.

Para la evaluación de los niveles de creatividad motriz, se utilizó el PCAM (Pensando creativamente en Acción y Movimiento, de Torrance). Para la evaluación de la variable autoconcepto, los investigadores utilizaron test de Percepción del Autoconcepto Infantil, de Villa y Auzmendi. Para analizar el efecto del programa de relajación creativa sobre los niveles de creatividad motriz y autoconcepto, se utilizó un diseño longitudinal cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo control y experimental. En el programa de relajación desarrollado en 10 sesiones, los niños y niñas cerraban los ojos, con música de relajación mientras la docente les hablaba pausadamente y les leía un cuento, invitándoles a imaginarse las imágenes, además se les invitaba a imaginar diversos objetos y a jugar con ellos desde esa imaginación. Además se efectuó una comparación de medias a través del Análisis de Covarianza. Para dicho análisis se utilizó el programa SPSS, versión 15.0.

Los planteamientos de esta investigación son muy interesantes, ya que se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest para las variables fluidez motriz, originalidad motriz e imaginación motriz. Finalmente las puntuaciones pretest de la variable autoconcepto, arrojó diferencias significativas. Se demuestra que el programa de relajación creativa aplicado produjo un aumento significativo en la expresión de la creatividad motriz, en las dimensiones de fluidez, imaginación y originalidad. Dicha mejora produjo un incremento en el autoconcepto de los niños y niñas sometidos al programa.

Otra de las investigaciones que resultan de importancia es la titulada Evaluación de un programa de creatividad. Este estudio realizado con aval de la Universidad de Murcia, Universidad de Connecticut y Universidad de Alicante en España, consistió en accionar un programa de creatividad elaborado por Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejon, en el 2004, donde se valoró la respuesta hacia la creatividad de un grupo de estudiantes de educación infantil y primaria, se trabajó con el pensamiento convergente y divergente. Al unísono, el maestro debía concebir

una actitud mediadora del aprendizaje significativo. La muestra estuvo contentiva de 232 alumnos, 127 de educación Infantil, éstos pertenecen al segundo nivel (de 5 años), y 105 de Educación Primaria, éstos son alumnos del primer curso (de 6 años). La selección se hace de forma simple por conglomerados al azar, a partir de la población de centros públicos, privados concertados del municipio Murcia, España. Se utilizó el TTCT de Torrance (1974) y el Programa para el Desarrollo de la Creatividad de Renzulli y Colaboradores (1986). El índice de confiabilidad del Test se sitúa en 80, así como la correlación con otras pruebas.

En torno al procedimiento, se manejó el diseño cuasiesperimental con grupos de control no equivalentes y medidas antes y después de la intervención. En este estudio se trabajó con un grupo experimental y otro control, se aplicó el test TTCT antes y después de la aplicación del programa, en el que se evaluó la creatividad de la subprueba figurativa y se aplicó de forma individual. Por su parte, el Programa recoge 24 actividades de entrenamiento que destacan el conjunto de factores considerados en el proceso instruccional: destrezas, inteligencia general, hábitos, opiniones, valores, estilos cognitivos, intereses, motivación y conocimientos que fueron valorados en los niños y niñas; además se aprecian las características del profesor mediador: muestra tareas de forma desafiante, diseña atendiendo al aprendizaje significativo, favorece la trascendencia de lo aprendido y crea un contexto flexible.

Los datos se analizan a través del Análisis de la Varianza factorial inter e intragrupo, con variable pretest-postest como factor de medidas repetidas y la variable tratamiento–no tratamiento como variable entre sujetos. Se utilizó el programa SPSS versión 7.1. La puntuación de ambos grupos en los dos centros, cambia significativamente desde el inicio al final del programa. En todas las variables de la creatividad, pero especialmente en aquellas en que la interacción es significativa, se observa un cambio en el grupo experimental mayor al del grupo control. Respecto a los resultados en Educación Primaria, los aspectos de la creatividad que parecen estar más influenciados por el programa son la flexibilidad, y la originalidad, mientras que la fluidez y elaboración son más resistentes al cambio, de hecho, el Centro donde los profesores se implicaron mas es el de educación

infantil, en éste se da un aumento significativo de la creatividad. Se observó una influencia marcada del programa, los autores deducen que al iniciar la etapa de educación primaria, los alumnos no experimentaron cambios en la creatividad, lo que si ocurre en la educación infantil, tal vez por la características evolutivas o porque el inicio de la escolarización primaria no parece favorecer la creatividad y espontaneidad.

Quedan por señalar las diferencias que se palpan entre la educación infantil y la educación en la primaria, diferencias que a nivel mundial han querido erradicarse, pero que aún persisten. En la acción que corresponde al desarrollo de la creatividad; la interacción se hace evidente y necesaria para impulsar este proceso. Por otro lado, el docente aparece reflejado como promotor esencial en una praxis que debe estar ganada para el desarrollo del trabajo creador, pero que también tiene inherencia en su inhibición. Importante premisa que se suma a la reflexión en el curso de los aportes de esta investigación.

Se presenta investigaciones que expresan el comportamiento de los constructos clave para este estudio, a partir de procesos correlacionales, tales como el trabajo presentado por los investigadores Garaigordobil y Pérez (2002) titulado Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. En este estudio que tuvo como objetivo analizar las relaciones de la creatividad gráfica y verbal entre sí y con otros rasgos de la personalidad infantil, se contó con una muestra de 135 sujetos de 6 años procedentes de centros escolares públicos y privados. Las variables estudiadas son creatividad gráfica, creatividad verbal, inteligencia, desarrollo perceptivo-motriz, esquema corporal, juicio estético, autoconcpeto, conducta social con iguales. Los análisis correlacionales (Pearson) sugieren que la creatividad verbal y gráfica muestra pocas relaciones entre sí, implicando rasgos y aptitudes diferenciadas. Existen correlaciones significativas entre la inteligencia global y la creatividad verbal, las correlaciones entre la creatividad gráfica y la personalidad son escasas, se evidencia relaciones significativas entre originalidad gráfica y autoconcepto, no hallándose correlación significativa con el resto de los indicadores de la creatividad gráfica, ni con la

creatividad verbal. Los resultados del trabajo tienen implicaciones relacionadas con la intervención para el desarrollo de la creatividad en la educación primaria, ya que evidencian la necesidad de incluir distintos tipos de actividades para trabajar distintas dimensiones de la creatividad como son la creatividad verbal, gráfica, constructiva, dramática, motriz. Entre las limitaciones se enfoca una esencial: se destacó en enfoque personológico dejando atrás la consideración de fortalecer una visión integrada de la creatividad donde puedan evaluarse parámetros ambientales y contextuales. Con respecto a la conducta social muestra pocas relaciones significativas con la creatividad gráfica, aunque conductas facilitadoras como el liderazgo, sensibilidad social correlacionan de forma significativa con ésta.

Otra de las investigaciones de relevancia para este estudio es el realizado por Wechsler (1998). La investigadora expresa que lo mas apropiado es un abordaje multidimensional de la creatividad, lo que implica considerar aspectos cognitivos en interacción con variables de personalidad y de contexto sociohistórico cultural, evitando investigar de forma aislada los diversos factores comprometidos en el proceso creativo. Esta investigadora propuso el empleo de dos instrumentos adaptados de Torrance que identificasen la creatividad expresada en palabras y en diseños, además de emplear dos instrumentos de su autoría: *estilos de pensar y crear y adjetivos autodescriptores*.

En estos últimos instrumentos, la autora incluyo, tanto aspectos específicos de la cultura brasileña, como otros mas generales comunes a diversos grupos. Con estos se aspira conocer los modos referenciales de pensar y obrar en determinadas situaciones. Trabajo con una muestra de adolescentes, que aunque no guarda replicación con las edades infantiles que se manejan en esta investigación, es un estudio que puede aportar de forma general, algunas consideraciones tales como: (a) los instrumentos de Torrance empleadas son medidas válidas tanto para en Brasil, como en el exterior. Es asi que parece existir características de individuos creativos que son representadas a través de sus díselos y de su expresión verbal, (b) existen diferentes maneras o estilos en que los individuos creativos y los no creativos; se han encontrado relaciones entre la ciertas maneras de sentir o de comportarse, y las

realizaciones creativas en la vida real, aportando este aspecto, datos sobre la personalidad creativa, o sobre el modo de ser creativo. (c) Los resultados hallados permiten elaborar programas educativos que estimulen las diferentes facetas de la creatividad, (d) una batería de instrumentos que permitan coordinar la evaluación de la creatividad con otras variables de la personalidad y del contexto, dejan una mirada mas cercana a la multidimensionalidad que ella encierra.

3.6. Recapitulación

El capitulo desarrollado conformó una base necesaria para comprender que el contexto y el valor de lo que la persona es, son elementos constitutivos de la creatividad. En este sentido, se vuelve sobre la base que exponen Mena y Vizcarra (2005) al señalar que "Ha habido una concentración en la persona creativa, descuidando las situaciones creativas, es decir, las circunstancias que promueven la creatividad" (p.12). Al centrar el estudio en los determinantes intrapersonales de la persona, se ha descuidado los determinantes externos y como consecuencia se han limitado las contribuciones del aprendizaje y ambiente social. En conclusión, aparte de observar las investigaciones encontradas respecto al impulso que la creatividad puede tener desde el contexto escolar al desarrollar programas adecuados, las investigaciones mencionadas aportan a este estudio la posibilidad de conocer cuáles son las condiciones del contexto escolar en el que se manifiesta la creatividad, panorama que conforma una de las variables del presente estudio.

CAPÍTULO 4

EDUCACION INFANTIL Y CREATIVIDAD EN LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

La calidad educativa debe empoderarse de los criterios de universalización, pertinencia, equidad, participación e innovación, sumada a la reflexión educativa. En el siglo pasado, el impulso consciente hacia la cobertura y universalización de la educación en todos sus niveles generó los resultados esperados, atendiendo al Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (SITEAL, 2010). Sin embargo, considerando el contexto propio de cada país existente en la región que ocupa, para que estos criterios fluyan a la par con las vivencias propias, es importante contar con la claridad y el compromiso de los responsables.

La valoración de estas premisas dignifica la exposición del presente capítulo, conectado sin duda a las consideraciones que le han precedido y a la necesidad de definir el contexto propio en el que se circunscribe esta investigación; ello a fin de impulsar la reflexión educativa, pues solo así podrá conocerse la visión innovadora, creativa, impulsadora de nuevas alianzas a lo largo de los diversos periodos por los que ha transitado el país.

Consecuentemente se enfoca la visión hacia la educación inicial y el currículo educativo que le define. El valor de la creatividad en este camino toma forma como factor decisivo en la ampliación, construcción y reconstrucción colectiva de una praxis que brinda una rentabilidad multiplicada a lo largo de la vida. Parte de esta dinámica reflexiva esta en propiciar nuevos cimientos para comprender que la inversión en los primeros años, conllevará a definir el desarrollo de pedagogías flexibles donde la lúdica y comunicación conforman una línea hacia la curiosidad y creatividad, el fomento de nuevos aprendizajes interactivos, vínculos afectivos, además de prácticas contextualizadas y diversas.

4.1. Contextualización general

4.1.1. Ubicación geográfica de la República Bolivariana de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela, es una República Federal estructurada por 23 estados y un Distrito Capital situada al norte de América del Sur, su Capital Federal y sede de los Poderes de la Nación, es Caracas (ver gráfico 5).

Gráfico 5. Mapa de la República Bolivariana de Venezuela

4.1.2. Política social

La aprobación de una nueva Carta Magna desde el año 1999, inicia ajustes macroeconómicos que se instrumentan con programas sociales orientados a poblaciones específicas, y con mayor participación civil-comunitario. El plan de enfrentamiento a la pobreza durante los años 1990 y 1998, asoman una serie de cambios socio políticos para garantizar la inclusión de todos los sectores de la población en el haber político. En este camino de cambios sufridos en Venezuela a raíz de una concepción profunda ideológica y conceptual, surge una dinámica en la búsqueda de un equilibrio social para garantizar mayores oportunidades en la educación, salud, empleo, ingresos, organización social y seguridad ciudadana. Se establece el imperativo de superar las desigualdades sociales considerando los

principios de universalización, equidad, pertinencia, participación y corresponsabilidad, con base a la garantía de todos los derechos.

Se entiende que en la lucha contra las desigualdades y la pobreza hay que alcanzar mayores niveles de eficiencia económica, por lo que es importante consolidar una estrategia de desarrollo de los sectores productivos, la reconstrucción y fortalecimiento de los sectores públicos y el desarrollo regional. De hecho, las líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 hasta el año 2013, establece la necesidad de construir el Socialismo del siglo XXI, a través de las directrices:

1. Nueva Ética Socialista: a partir de lo que se refundará la nueva República estableciendo valores y principios enraizados en la corriente humanista del socialismo
2. Suprema Felicidad Social: donde se fortalece una nueva estructura social incluyente, en un nuevo modelo social, endógeno, productivo, humanista.
3. Democracia protagónica y Revolucionaria: establece la consolidación de la organización social para transformar la debilidad individual en fuerza colectiva
4. Modelo productivo Socialista: que busca la eliminación de la división del trabajo.
5. Nueva Geopolítica Nacional: establece la modificación de la geopolítica territorial del país, considerando un ambiente sustentable
6. Venezuela Potencia Energética: implica el uso soberano del recurso con la integración regional y mundial.
7. Nueva Geopolítica Internacional: implica la creación de nuevos polos de poder que representan el quiebre de la hegemonía unipolar.

En ese devenir se debate el país en estos tiempos. Se ha visto una inmensa cantidad de iniciativas de rango y alcance diverso que buscan cubrir las demandas que se presentan en el Estado. Así mismo, la exigencia de innovar, aun en las áreas más estables como el sistema escolar, hace que todo se encuentre en una permanente evaluación y revisión. Sin duda, se gestan cambios en el país, y todo cambio genera desequilibrios constantes para encontrar, con nuevos cimientos, nuevos pisos. Es en sí un camino innovador, aunque lleno de vicisitudes al no cristalizar con pertinencia las

buenas ideas. En materia de infancia, las Metas de Milenio planteadas hasta el 2021 circunscriben un marco que sigue con especial ímpetu el reconocimiento de los contextos y sus particularidades. En Venezuela, la mirada hacia la educación en la infancia cuenta con el consenso internacional en materia de declaraciones a favor del niño y de la niña; de hecho ha concertado un referente a partir del cual debe actuarse en consonancia. Basados en esta línea, seguidamente se exponen algunas disertaciones.

4.2. Situación de la infancia y de la educación infantil en Venezuela.

4.2.1. Estado de Derecho en la infancia

El estado de derechos que empieza a puntuar a partir de la creación del Consejo Venezolano del Niño, en el año 1936, asigna a este Organismo competencias para cumplir con las funciones de protección a la infancia y a la madre, a través de la vigilancia y actividades destinadas a este fin (en Liccione y Soto, 2006). Previa a esta fecha, algunos indicios se alzan entre 1936 y 1949 en la andanza de un camino para la atención al menor, estableciendo prioridades en cuanto a estudio, seguridad, alimentación, educación, vivienda, salud, socialización.

Los años subsecuentes están teñidos de una variedad de tintes políticos que definen la atención a la infancia. Entre 1961 y 1969, los intentos de promulgar una legislación que los protegiese, da resultado y es publicado la Ley de Protección a la Familia. Posteriormente se crea la Fundación del Niño y el Instituto Nacional del Menor, todo ello permitió que Venezuela se pusiera a derecho respecto al tema de la protección a la infancia. En 1998, nace la Ley Orgánica para la Protección al Niño, Niña y Adolescente (LOPNA) a partir de la cual existe un basamento para los principios de igualdad, derechos de superioridad del niño y niña, no discriminación, prioridad absoluta y el rol de la familia.

Los movimientos que a nivel mundial se han desarrollado en materia de infancia, dejan un logro significativo asentado en la Constitución de la Nación en el

año 1999, contemplando un nuevo paradigma cuyo centro es el ser humano como ser social y capaz de responder y participar. En ese plano se da sentido a los derechos del niño y de la niña de forma legal, lo que infiere en el ámbito socio político, económico y educativo del país. Específicamente, a través de los artículos 103: "Toda persona tiene derecho a la educación integral de calidad…". (p.22), y el artículo 78: "…los niños y niñas son sujetos plenos de derechos, y estarán protegidos por la legislación…. (p.17).

Este progreso deviene de una serie de avances a nivel mundial, en donde Organismos Internacionales como la UNESCO, UNICEF, La Fundación Van Leer, entre otros, iniciaron un proceso de emancipación para la población más vulnerable del planeta, situación que además colinda con dos variables que provocaron el despertar en torno a la atención de esta etapa infantil, a saber: la importancia psicológica de este periodo y la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, aspectos que obligan a buscar formas alternativas de atención de los niños y niñas fuera del hogar.

Consecuentemente, el compendio de convenciones y declaraciones, tales como la Declaración Mundial de la Educación para Todos, Jomtiem (1990), Declaración de Panamá (2000), OCDE (2001), OEI (2010); ya citadas páginas anteriores, reflejan una época de movimientos y reflexiones a favor a la infancia. En los años 1980 y 2000, se valoran políticas para la cobertura, universalización y equidad, consustanciados en la elaboración de currículos pedagógicos pertinentes. La familia de igual forma, pasa a consolidarse como ente fundamental en el desarrollo de los niños y niñas. Así, la década de 1990 y principios del siglo XXI, conforman un periodo decisivo en materia de infancia para el país, sin embargo en materia de cobertura y universalización, aún falta por recorrer un largo trecho.

Este proceso, una de las metas que versan en los propósitos educativos del Milenio, ha avanzado. Para el año 2007, en Venezuela, la situación de pobreza y pobreza extrema de las familias con mayor tasa de natalidad se concentró en el grupo de 0 a 5 años (UNESCO, 2007); sin embargo, de acuerdo a los datos que presenta el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (INE. Medición de la pobreza 2011),

el índice de pobreza para el 2011, ha disminuido de un 31,2% a un 21.2%. De lo anterior subyace un aspecto esencial: la cobertura y universalización de la educación debe ir acompasada con la reflexión y creatividad necesaria para transformar paradigmas, condición que obliga a precisar de dónde se viene en materia social para girar hacia nuevas e innovadoras bases pedagógicas aparejadas a las necesidades de cada grupo estudiantil y de cada contexto.

De acuerdo a lo expuesto, se sostiene que el desarrollo en la infancia no es un proceso aislado de múltiples variables que le preceden y le influyen directamente, se sabe que el cúmulo de procesos en estas primeras edades, conlleva a vislumbrar el complejo mundo de interacciones entre los aspectos que conforman la personalidad. En este sentido, se ha abierto todo un abanico de consideraciones a favor de esta etapa del desarrollo, a conciencia de que conforma una base importante para su desenvolvimiento posterior. Por ello, la formación que se dispense ha de ser integral, desde el respeto a la complejidad y diversidad del ser humano.

Todas estas ideas están concebidas en el artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1990) donde se enfatiza que la educación del niño y niña deberá estar encaminada a desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades. El currículo de educación inicial, de forma contextualizada, debe responder a los retos y hallazgos de hoy en torno al desarrollo del niño y de la niña; para ello cuenta con una serie de dimensiones: fundamentos y principios educativos, rol del niño y niña, del docente, relación educador-niño y niña, ambiente físico, tiempo diario, planificación, estrategias y evaluación; que deben integrarse armónicamente para cumplir con el perfil de hombre, ser, ciudadano que se desea formar en una sociedad. Las metas educativas en el país se han venido tomando de la mano con las consideraciones de la instauración de una nueva República Socialista que permita cambiar la sociedad venezolana, y por ende la educación, en un modelo que responda a las transformaciones sociales, y sea eje medular del desarrollo permanente en la República.

4.3. La creatividad y el marco legal en el proyecto educativo venezolano

En este cambio, urge una acción liberadora que propulse la formación del individuo y su avance transformador. Se establece la necesidad de una mayor participación ciudadana en la definición de políticas públicas sustentables en el ámbito educativo, y para ello se crea la base de definición de nuevas políticas articuladas en las políticas, programas y acciones del país. En éste, la educación es fundamento para el Modelo de Equilibrios. Dicho período forma parte de la llamada década de plata, que se proyectó desde el 2001 hasta el 2010; su estructura conlleva a la composición de una nueva escuela.

En este proyecto se previó garantizar la educación como un derecho humano esencial, gratuito y de calidad, accesible a todos los venezolanos en una perspectiva intercultural y de valorización de la diversidad étnica y lingüística. Creado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), los preceptos de este nuevo marco educativo exponen elevar la calidad de la educación: "La escuela debe ser de calidad, que tenga como producto el desarrollo…de la mente…del espíritu para la creatividad, la inventiva…"(MED, 2006, p.11). Además, se contemplan pertinentes los aprendizajes, por medio de la flexibilización, contextualización y enriquecimiento del currículo, en una perspectiva inter y transdisciplinaria. La innovación de los centros de formación docente, e impulso de nuevas estrategias formativas para el docente en ejercicio, también conforma un eje necesario en la transformación a la que se convoca en el país.

Los pilares de esta revolución educativa son los siguientes: Aprender a crear. Un pilar valioso que impulsa la generación de ideas innovadoras, originarias y libertadoras. Ello supone fortalecer y desarrollar las cualidades creativas de los alumnos, de esta forma, el fomento de la creatividad se logrará cuando escuela y el contexto histórico social y cultural la incentive a través de experiencias de aprendizajes y comunicación. La intención es formar un nuevo republicano con autonomía creadora, transformadora y con ideas revolucionarias, así como con una

actitud emprendedora hacia la transformación y hacia el aprender a hacer en el contexto socio-comunitario.

Por otro lado, el pilar Aprender a Convivir y Participar supone la constitución de una nueva ciudadanía con conciencia social, comprometida con el desarrollo de las políticas sociales y garante de una adecuada implementación, mediante el ejercicio de una contraloría social. El tercer pilar es Aprender a Valorar, que significa tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar, y mediar, desde una ética social. El cuarto pilar es Aprender a Reflexionar, concibe la transformación del pensamiento lineal, en uno crítico y creativo.

Para alcanzar estos propósitos, el gobierno venezolano generó dos grandes estrategias: los Proyectos Banderas: Simoncito, Escuelas Bolivarianas, Escuelas Técnicas Robinsonianas, Liceos Bolivarianos, Educación Intercultural Bilingü); y las Misiones para garantizar la inclusión de todos. Específicamente el Proyecto Simoncito, con una jornada integral de 7am a 3pm, se concretó en el proceso curricular de Educación Inicial y se sustentó en las ideas libertarias de próceres originarios del país, tales como, Simón Rodríguez, Simón Bolivar, Ezequiel Zamora, así como de pedagogos latinoamericanos como Luis Beltrán Prieto, Belén Sanjuán; además de sustentarse en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999.

Todo este tránsito social, cultural y político, aporta al país una renovación en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) concibiéndose innovaciones, tales como la exposición de un marco legal para la promoción de la enseñanza basada en lo histórico cultural, Ideario Bolivariano, actividad física, artes, deportes, recreación, ambiente, comunicación y salud. La creatividad encuentra en estas concepciones un asidero seguro, tal como se refleja en el siguiente artículo 4:

> La educación como desarrollo humano…orientada al desarrollo y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinados, constituye el eje central en la

> creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad. (p.4)

Se denota toda una labor encaminada a ejercer el desarrollo creativo, como principal vínculo para la formación humana. De igual forma, el artículo 3, expone que:

> Para alcanzar un nuevo modelo de escuela, concebida como un espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto por la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado, las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información, comunicación, la organización comunal, la tolerancia, la convivencia y el respeto por los derechos humanos. (p.10)

La concepción de un nuevo modelo de escuela explicitado en la Ley de Educación, representa una mirada novedosa influida de los parámetros mundiales que abogan por un cambio de conciencia. De esta forma, el artículo 14, señala que ante este cambio, uno de los agentes centrales es el docente, al respecto se formula que:

> La educación es un derecho humano y un deber social fundamental conocida como un proceso de formación, gratuita…promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo…para la formación de los nuevos republicanos para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social….la didáctica está centrada en los procesos que tiene como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses de los y las estudiantes. (p.17)

En esta exposición, la creatividad se ratifica como uno de los elementos que se deben conformar en el abordaje pedagógico, para el éxito educativo, de igual forma, el artículo15, expresa:

> La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución…tiene como fines desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa… (p.17)

Sigue la misma línea de compromiso con el desarrollo de la creatividad, una vez que ello fortalece la personalidad. Por supuesto, ello es inconsistente si no se logra comprometer a la familia. El artículo 17, habla al respecto de lo siguiente:

> Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes, hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar el respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación, independencia y aceptación. Las familias, las escuelas, la sociedad, el Estado, son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus ciudadanos. (p.20)

En este plano, la creatividad está proyectada como uno de los factores imprescindibles para la transformación de la escuela, lo que sin duda, no basta. He allí la necesidad de que surja esta conciencia; consecuentemente, surgirán los modos. No es tarea sencilla, sin embargo es pertinente atreverse a propulsar respuestas certeras.

Seguidamente se evidencian los planteamientos curriculares que se despliegan en la educación inicial en Venezuela

4.4. El currículo educativo para la infancia en Venezuela

4.4.1. Bases del Currículo de Educación Inicial (2005)

La educación infantil o inicial en el país se concibe como una etapa de atención integral a la niña y al niño, desde su gestación hasta los 5 años, o cuando ingresan al primer grado, a través de la educación convencional y no convencional. Estas consideraciones se exponen en el Currículo de Educación Inicial (MED, 2005). Éste tiene su origen en el Currículo de Educación Preescolar, que ya en 1986, concebía al niño y a la niña especialmente de 3 a 6 años, como centro de su propio aprendizaje. En ese entonces, el Currículo se fundamentó en orientaciones pedagógicas sistémicas e interactivas, y a la par compartió la atención de los niños y niñas de estas edades, específicamente los que pertenecían a zonas de pobreza, mediante la ejecución de la atención convencional y no convencional.

El marco curricular actual, diseñado en el año 2005, contempla un desafío importante: educar a los niños y niñas menores de 4 años, ya que era una población desatendida, mejorar la calidad de los programas de desarrollo, integrar la articulación social con los agentes que son responsables del desarrollo de los niños y niñas, aprovechar las tecnologías, y desarrollar tipos de atención convencional y no convencional; ello, a fin de abordar la diversidad cultural. Otras de las consideraciones clave, es el reconocimiento de que la educación comienza desde la concepción y se extiende a lo largo de la vida, estableciéndose dos lapsos: desde la concepción hasta los tres años y desde los tres hasta los seis años. En este periodo de la vida, la educación inicial “sienta las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones” (MED, 2005, p. 17).

4.4.2. Fundamentos del currículo.

Una fundamentación política, filosófica y legal persigue la formación de un ciudadano con formación integral, y a tono con las aspiraciones de la sociedad venezolana. Con esta base se orienta el currículo desde una perspectiva humanista social. La visión compartida por los diversos teóricos que sustentan el currículo de educación inicial del 2005, apelan por la atención del niño y de la niña, a partir de contenidos significativos donde ellos puedan mostrar curiosidad y un espíritu investigativo, creativo y autónomo, en el contexto que le pertenece.

Desde esta visión humanista social, el desarrollo humano converge en un significado que se posiciona a lo largo de toda la vida, originado en la interacción de las estructuras biológicas y el entorno o condiciones socioculturales. Este es un planteamiento que refrenda la base psicológica aportada por autores como: Stern, Piaget, Vigotsky, Leontiv, Santrock, Erikson, Koldberg, Lamb, Bowlby, Bronfenbrenner, Wallon, entre otros expuestos en el currículo; cuyos planteamientos permiten al docente manejar un eje teórico de referencia para comprender el grupo de estudiantes con los que trabaja.

Por otro lado, el fundamento pedagógico del currículo de educación inicial, atrapa una base de concepción constructivista, comulgando con el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes y el desempeño del docente como mediador en el proceso del desarrollo y aprendizaje. Un aspecto importante es la insistencia de estar atento a la prosecución entre educación inicial y primaria, en un marco pedagógico que posibilita al educando actuar sobre su realidad para conocerla y transformarla. La acción del docente se convierte en un eje clave para la mediación de experiencias de aprendizajes. En este proceso de interacción, se actúa en dos ámbitos: la escuela y el espacio sociocultural (familia y comunidad), y la formación del docente atendiendo a tres dimensiones: personal, pedagógica-profesional y social-cultural.

4.4.3. Estructura curricular

Considerando uno de los objetivos de la educación inicial en Venezuela: "Formar niños y niñas sanos(as), participativos (as), creativos(as)…capaces de resolver problemas, desenvolverse…con valores de identidad personal, cultural, local y nacional…" (MED, 2005), se entiende que los elementos curriculares: ejes, áreas de aprendizaje, componentes y aprendizajes esperados, convergen para cumplir con dichos objetivos en esta etapa educativa. En la concepción de los ejes curriculares: afectividad, inteligencia y lúdica, se establece la conexión de puntos de referencia para el trabajo docente; de esta forma, el aprendizaje del niño y niña, se desarrolla desde el eje curricular afectividad, administrando una carga emocional a la interdependencia social que se instituye en la escuela. El eje inteligencia se correlaciona con el pensamiento, la percepción y con las demás áreas de la personalidad, y el eje lúdico, es considerado una llave para proyectar la acción pedagógica, propiciando su iniciativa y creatividad.

En este caso, se destaca la conexión del currículo con la posibilidad de establecer escenarios favorables para la expresión de la creatividad, desde las múltiples posibilidades que en ella se suscriben: oral, corporal, lingüística, escrita, comunicativa, musical, entre otras; así mismo se subraya que la articulación entre estos ejes curriculares, ejerce una gran influencia en el desarrollo del pensamiento, si se desenvuelven en un ambiente de afectividad, "imaginación y creatividad" (MED, p.43). Esta idea se hace palpable a partir de la integración del ambiente de aprendizaje idóneo para el desarrollo integral del niño y niña. Se organizan tres áreas de aprendizaje esenciales: comunicación y representación, relación con el ambiente y formación personal y social.

Cada una de estas áreas se establece como un eslabón en el desarrollo infantil que tiene en lo biológico, psicológico y social-cultural, una base en común, además contienen una serie de componentes "que determinan los elementos que se deben trabajar y profundizar para que las niñas y niños avancen en su desarrollo y aprendizaje" (MED, p. 55). Así, en el área personal y social, se manejan

componentes, tales como: identidad y género, autonomía, autoestima, expresión de sentimientos, cuidado y seguridad personal, Convivencia (interacción social, normas, deberes, derechos, costumbres, tradiciones). En el área relación con el ambiente se exponen componentes como: tecnología y calidad de vida, preservación del ambiente, relación entre objetos, procesos matemáticos.

Con respecto al área comunicación y representación, se integran todos los medios de expresión, comunicación y representación que sirven de nexo entre el mundo interior y el mundo exterior del individuo: lenguaje oral, lenguaje escrito, expresión plástica, expresión corporal, expresión musical, imitación y juego de roles. Aquí sobre todo, el desarrollo de la creatividad es pieza esencial que logra converger en la comprensión y utilización del lenguaje, como símbolo crucial de la experiencia que aflora a cada momento y sobre la cual tiene asidero la imaginación.

4.4.4. Desarrollo y organización curricular. Tipos de atención.

El Currículo planteado en el año 2005, igualmente esboza orientaciones generales respecto a la acción educativa en los tipos de atención que se contemplan, a saber; atención no convencional y atención convencional, ambos tipos de atención pretenden dar respuestas a las demandas, contextuales y comunitarias del país, propiciando un marco de acción que es planteada en el aula, en la familia y en la comunidad. El primer tipo de atención se ofrece en espacios comunitarios y familiares, preferiblemente con niños y niñas entre cero y tres años que no hayan tenido acceso a la educación institucionalizada, y se unen las madres embarazadas. Se lleva adelante con docentes, adultos significativos y promotores comunitarios, e implica formar redes, enlaces con instituciones de la comunidad para impulsar un proceso de Atención integral dinámica dirigida a garantizar no solo la educación, sino la calidad de servicios, tales como salud, nutrición, protección, recreación.

En este tipo de atención se continua con los objetivos que tiene previsto el currículo y se destaca una participación del docente desde la reflexión, el compromiso, participación, identificación cultural, sumamente necesarios para el

fortalecimiento de la universalización, la cobertura y la educación de las familias, especialmente en medios socialmente de mayor necesidad. Por su parte, la atención convencional se ofrece en instituciones denominadas Centros de educación inicial con aulas de maternal (desde los cuatro meses hasta los tres años) y preescolar (desde los tres hasta los cinco años). Los lineamientos curriculares son concatenados al contexto y la mayor responsabilidad la ejerce el docente, sin embargo, se promueve la participación de la familia y de la comunidad.

4.4.5. Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje, es un centro esencial en el currículo de educación inicial, pues, enfatiza una acción pedagógica correlacionada con las interacciones de gran complejidad que se suceden entre los espacios, y las personas que dinamizan especialmente en el aula; situación que vincula la realidad niño-niña-familia-comunidad-escuela. De igual forma, éste es un aspecto importante en la presente investigación que necesariamente debe definirse, pues conforma una de las variables a investigar. En éste se estructuran cuatro dimensiones; la física, funcional, temporal y relacional. La dimensión física hace referencia a las condiciones estructurales, y a la dotación de los materiales y mobiliarios necesarios para atender a los diversos grupos de niños y niñas. Y no solo eso, esta dimensión debe favorecer la satisfacción del estudiante, tanto en su seguridad, como en sus necesidades fisiológicas, contar con recursos variados, contar con criterios de calidad a la hora de ambientar el espacio o aula; además de la organización adecuada de los recursos que permitirá el aprendizaje de forma integral.

De manera que la dimensión física es un eje relevante donde se establecen redes que permiten al niño y la niña articularse en lo lúdico, en la inteligencia y afectividad (véase gráfico 6).

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL 2005 (MED,2005)

Dimensión Física y Funcional

Nivel maternal y nivel preescolar tienen orientaciones clave para impulsar la acción, las interacciones, la autonomía, la iniciativa, la creatividad a través de espacios que favorezca

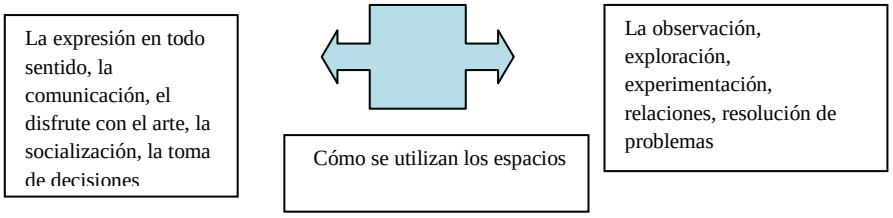


Gráfico 6. Organización de los espacios en el nivel preescolar. Tomado del Currículo de Educación Inicial (2005).

Esta dimensión es sumamente delicada, debe verse con sumo cuidado, pues ella debe integrarse armónicamente a los procesos de planificación y evaluación, a las características del grupo, y al contexto.

La dimensión relacional destaca la utilización de los espacios que se han propuesto para favorecer el aprendizaje del niño y niña, impulsar la acción, las interacciones, las agrupaciones, autonomía y el respecto por las diferencias. Esta dimensión integra la posibilidad de que el ambiente concrete normas en función de lo que pueden hacer y entender.

De igual forma, la dimensión funcional concreta diversos rincones o áreas que fortalecen habilidades diversas; entre ellas: explorar, armar, separar, trabajar con los sentidos, formular hipótesis, trasvasar, amasar, aplastar, comparar, agregar, quitar, seriar, clasificar, establecer semejanzas, entre otras. Se deben ubicar espacios que promuevan los juegos simbólicos, la creatividad, la imaginación, la fantasía y donde se representen diversos roles conectados con la cultura familiar, local, regional, social y escolar.

Otro de los espacios que deben estar presentes en la organización del ambiente en educación inicial, es aquel que permita el intercambio de experiencias, de los medios de expresión oral, corporal, gestual, gráfico plástico, lectura y escritura, la musicalidad.

Estos espacios internos deben conectarse con el ambiente exterior, el cual debe permitir el movimiento de los grandes segmentos corporales. Todos estos espacios podrán tener un nombre apropiado conforme lo decida la docente, y por supuesto deben contar con los recursos necesarios al fin que se ha señalado.

En la presente investigación fue crucial evaluar el contexto en educación inicial, para ello se utilizó el instrumento ECERS-R, de Lera y Oliver (2002) que es una adaptación y traducción de la escala Early Childhood Evironmental Rating Scale. Ésta conforma una escala de evaluación de la calidad de contextos educativos infantiles; dicho instrumento será oportunamente descrito, pero vale señalar que las dimensiones que presentan los autores coinciden perfectamente con las dimensiones que se acaban de explicitar y que forman parte imprescindible a la hora de establecer la acción educativa en Venezuela (Ver gráfico 7).

Dimensión Física, Funcional y Relacional(MED,2005)
Escala para la evaluación de contextos educativos infantiles.(Lera, M y Oliver, R.2002)

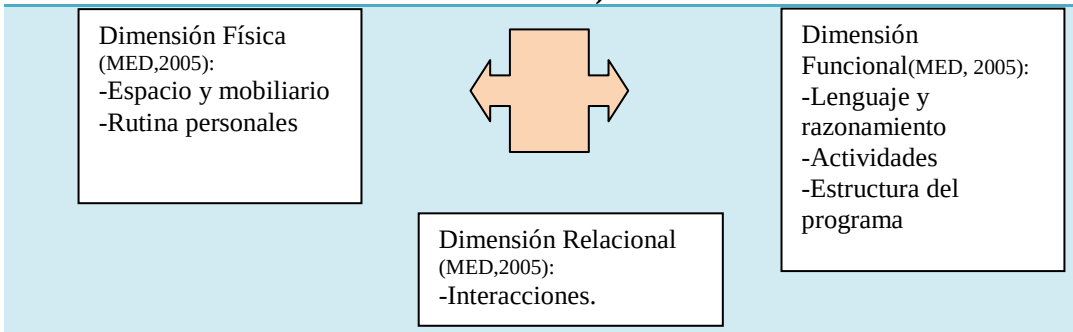


Gráfico 7. Dimensiones Currículo de Educación Inicial e Instrumento ECERS-R (Lera y Oliver, 2002).

Por su parte, la dimensión temporal alude a la organización del tiempo y a la rutina diaria escolar. En este caso, para el nivel preescolar se establece la siguiente organización del tiempo (véase tabla 3).

Tabla 3.

Organización de la rutina escolar en el nivel preescolar

Dimensión Temporal	
Organización del tiempo-Atención convencional (MED,2005)	
-Recibimiento de los niños -Planificación del niño -Trabajo libre en las áreas o espacios -Orden y limpieza -Intercambio y recuento -Trabajo en pequeños grupos -Actividades colectivas -Despedida de los niños	Se aclara que cada una de estas actividades se realizará atendiendo a las necesidades e intereses del grupo de niños. Sin embargo el desarrollo coherente de esta jornada diaria permitirá conectar con procesos claves como la autonomía, independencia, pertinencia cultural, creatividad, es decir, con el desarrollo integral del estudiante.

Nota: aportes tomados del Currículo de Educación Inicial (2005)

El balance que se ofrece en esta organización del tiempo, evidencia un trabajo pormenorizado por parte del estudiante definido por el protagonismo que debe ejercer como ser individual y colectivo a la vez. En este sentido, el discurso curricular impulsa la dinámica, la transición, los cambios, la flexibilidad, es decir, el pensamiento creativo.

Por otro lado, la dimensión relacional establece la importancia de las distintas interacciones niño-niña, niño-docente y demás agentes de la comunidad. Las dimensiones precedentes, deben estar interrelacionadas a los demás elementos del Currículo: ejes curriculares, áreas de aprendizaje, aprendizajes esperados, para impulsar el aprendizaje de los niños y niñas. Se contemplan atendiendo a las particularidades del tipo de Atención y del nivel al cual se dirija dicha Atención, es decir, nivel maternal o preescolar (véase gráfico 8).

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL 2005 (MED,2005)

ESTRUCTURA CURRICULAR

Ejes Curriculares

Lúdico, Afectividad e Inteligencia

Áreas de Aprendizaje

Comunicación y Representación,

Relación con el Ambiente,

Formación Personal y Social

SE INTEGRAN EN LA ORGANIZACIÓN DEL

Ambiente de Aprendizaje (nivel maternal y preescolar)

Gráfico 8. Integración aspectos centrales del Currículo de Educación Inicial 2005. Datos tomados del Currículo de Educación Inicial (2005)

En este caso, cada una de las áreas de aprendizaje presenta componentes que a su vez se expresan en distintos aprendizajes esperados para los niños del nivel maternal y del nivel preescolar. La lista no es exhaustiva, pues el docente o adulto significativo puede ir agregando lo que considere necesario de acuerdo a las características regionales o locales, y a las necesidades de la comunidad en la cual crecen y se desarrollan. Se aspira que los docentes al planificar y evaluar, tengan en consideración estos aprendizajes como guía, no impuesta, para organizar las actividades y estrategias en cada uno de los momentos de la rutina diaria.

En el *Área de aprendizaje formación personal y social***.** *S*e presentan los componentes identidad y género, autoestima, autonomía, expresión de sentimiento, cuidado personal, convivencia, interacción. Específicamente esta área refiere la capacidad del niño y niña para identificarse como personas únicas y valiosas, con características propias, también únicas. La conformación de esta área lleva consigo la posibilidad de favorecer la motivación necesaria para establecer redes sociales armónicas. Es de recordar, precisamente, que ésta es una de las fuentes de la creatividad, por lo que se deduce la intersección de este proceso en la conformación del currículo.

El *Área de aprendizaje relación con el ambiente***.** Refiere la relación entre tecnología y el desarrollo de habilidades como apoyo del aprendizaje y de la vida. Establece la aplicabilidad de la información y del conocimiento, principal base sobre la que evoluciona la creatividad. Esta área conforma componentes, tales como; tecnología y calidad de vida, preservación del ambiente y procesos matemáticos, a partir de los que se genera y motiva las relaciones, los descubrimientos y la comprensión del entorno. Otra de las fuentes de la creatividad son los procesos cognitivos y los estilos cognitivos que la persona pueda desarrollar para comprender su contexto. En esta similitud, el desarrollo del pensamiento, por ende del aprendizaje y creatividad, presentan los mismos fines de transformación y renovación del conocimiento.

Por otro lado, se presenta el *Área comunicación y representación*. Sus componentes dibujan la expresión como medio para manifestarse en diferentes ámbitos de la vida: lenguaje oral, escrito, plástico, corporal, musical y la posibilidad de imitar roles. La observación, comunicación, participación se concentran para convenir una acción pedagógica que promueva y libere los saberes, a partir de la propia interacción social. Para el desenvolvimiento de las intenciones expuestas anteriormente, la organización de situaciones debe proponerse en planes y proyectos didácticos que posibiliten el desarrollo del potencial del niño. Para ello se requiere del docente como un ser innovador que coordina, evalúa y planifica el proceso de aprendizaje, pero toma su distancia en ese proceso relevante donde debe dejar que otros sean quienes promueven su propio aprendizaje.

Es así que el currículo señala como un aspecto de relevancia el rol del docente en el ambiente de aprendizaje, que entre otros aspectos, tiene como responsabilidad organizar, apoyar las experiencias de aprendizaje, fortalecer las relaciones positivas, propiciar vínculos afectivos, establecer normas, organizar el tiempo, respetar las expresiones de emoción y propiciar estrategias que posibiliten la expresión creativa de los estudiantes, la experimentación y las interacciones. En sí mismo, el docente debe ser innovador y creativo para cumplir con las demandas del currículo, lo que

conlleva a fortalecer la comunidad de aprendizaje que rodea al estudiante todos los días.

4.4.6. Elementos curriculares evaluación y planificación

En concordancia con el rol del docente y con las bases curriculares de Educación Inicial, la evaluación de los aprendizajes se presentan asociados con los fundamentos psicológicos del desarrollo infantil. En este sentido, tienen presencia diversos tipos de registros para asentar la observación del grupo de niños y niñas en el aula y fuera de ésta, a fin de responder al proceso dinámico que involucra qué evaluar, para qué evaluar, cuándo evaluar. Respecto a la planificación, se le concibe como una herramienta para la toma de decisiones, tiene como propósito lograr concatenar los resultados de la evaluación con los propósitos de la planificación y la ejecución del mismo. Se plantean planes semanales, especiales, proyectos didácticos, y en todo caso, cada una de estas posibilidades implica tener presente el diagnóstico para atender las necesidades e intereses del grupo.

En esta herramienta de utilidad continua se seleccionan los componentes, las estrategias, se organiza el ambiente y se adecúa el trabajo con las familias y la comunidad. El currículo de igual forma, apoya la dinámica del docente a partir de la introducción de cuatro secciones destinados a la didáctica de la lectura y escritura, a la educación sexual y reproducción, a la expresión musical y a los procesos matemáticos. Hasta este punto, se ha logrado visualizar algunas consideraciones centrales del currículo educativo para la infancia que está en vigencia en Venezuela. No obstante, se ha construido un nuevo marco curricular que aún no ha sido aprobado. A continuación se introducirán algunas líneas generales de esta nueva propuesta curricular para la educación inicial, aun en discusión. Es menester señalar que ambas construcciones curriculares, el currículo del 2005, como la de la nueva propuesta, guardan mucha relación. He aquí sus principales consideraciones.

4.4.7. Propuesta del Diseño Curricular Nacional Bolivariano (2007)

En el año 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), anteriormente denominado Ministerio de Educación y Deportes; propuso el Diseño del Currículo Nacional Bolivariano, aun en discusión. En éste, la Educación Inicial conforma un Subsistema del Sistema Educativo Bolivariano, pero continúa el intervalo de atención a niños entre 0 y 5ños, con los niveles de maternal y preescolar. Se acentúa la formación integral de los niños, atendiendo a su localidad, a sus derechos, a la diversidad e interculturalidad. En el Documento se demarca que el desarrollo social de la persona determina la condición humana "…en consecuencia, las particularidades del individuo en un ambiente que le provea de actividades, experiencias de vida humana y aprendizajes, dan lugar al desarrollo" (MPPE, 2007, Vigotsky, 2001).

En correspondencia con los pilares de la Educación Bolivariana: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a reflexionar y aprender a valorar, este diseño apunta de igual forma a un objetivo esencial: "Formar niños sanos, participativos, creativos, espontáneos, capaces de pensar por sí mismos…." (MPPE, 2007, p. 15). Como se señala, el eje de la creatividad configura un pilar en ambos diseños curriculares, y si se quiere, en este último documento aunque menos extenso, se explicita con mayor claridad la línea social y cultural de Venezuela en medio de las transformaciones que vive: una sociedad humanista, democrática, participativa, multiétnica, pluricultural.

Atendiendo al perfil de los niños y niñas que egresan del subsistema de Educación Inicial Bolivariana, al unísono con el currículo vigente del 2005, sigue considerándose que éstos "se expresen creativamente…realicen juegos y actividades de aprendizaje…actúen como seres originales y creativos…establezcan relaciones sociales…tomen decisiones…se reconozcan como un yo dinámico…" (MPPE, 2007, p. 19). En lo que respecta al ambiente de aprendizaje, las consideraciones son las mismas del currículo del 2005; por otro lado, las áreas de aprendizaje han sido compiladas en dos: área de formación personal, social y comunicación, que integra

nuevos componentes a los ya existentes, tales como: soberanía, interculturalidad, historia local, regional y nacional, salud integral, educación física y recreación; y el área relación entre los componentes del ambiente, cuyo nuevo elemento es la educación vial. Todos estos elementos están soportados en ejes integradores: ambiente y salud integral, interculturalidad, tecnología de la información y comunicación, y trabajo liberador, aspectos también incorporados. Este diseño comulga en un interés ya comentado en líneas anteriores: "…promover el pensamiento crítico y creativo, la reflexión, honestidad…." (MPPE, 2007, p. 54), y para ello la organización del ambiente debe orientarse a tal fin.

En el documento se determina que el ambiente de aprendizaje, en su dimensión funcional, debe organizar para el nivel preescolar los espacios: expresar y crear, armar y construir, representar e imitar, experimentar y descubrir, e insiste en el desarrollo de la creatividad, así como de la cooperación, participación, bienestar colectivo y convivencia. Por otro lado, en ambos planteamientos curriculares, el trabajo por proyectos para el nivel preescolar es indispensable como motor de acercamiento a la comunidad y a la familia, además se destaca el papel innovador del docente al desarrollar su creatividad para inventar, diseñar, investigar y crear estrategias favorecedoras del aprendizaje, aspectos que de igual forma se evidencian en el Currículo del 2005.

Las líneas inmanentes de estos documentos, tanto en el Currículo Básico Nacional de Educación Inicial (2005), como la Propuesta del Currículo Nacional Bolivariano (2007), existe un marcado privilegio hacia el desarrollo de la creatividad, éste es un pilar en la gama de ejes vertebradores del currículo para la educación infantil en Venezuela. Con este norte, y como parte del propósito de la presente investigación, conviene revisar el desarrollo de la creatividad en esta etapa educativa, a fin de precisar el estado del arte en ese sentido; sobre todo considerando que, según Carpio, Canales, Arroyo y Silva (2007) uno de los propósitos de la psicología al estudiar la creatividad es caracterizar la conducta creativa, identificar las dimensiones funcionales que la conforman e identificar las condiciones que la estimulan.

4.5. Mirada general de un país en expansión: toque creativo en Venezuela.

Indudablemente, es pertinente valorar el tránsito de la creatividad en Venezuela, una vez se ha explicitado los aportes de la misma en los lineamientos curriculares de la educación inicial. Puede afirmarse que en el enfoque curricular actual se introduce con fuerza la necesidad de mirar el trabajo creador, conformando un pilar que sostiene la acción pedagógica y permite el enriquecimiento bidireccional docente-estudiantes. La razón por la que tal vez en estos momentos, teóricamente, se considere el valor de la creatividad en el currículo, esta plegado a la fuerza que otrora en el país se concedió al desarrollo de este proceso, como eje para la mejora, la formación del docente y la pertinencia sociocultural.

En principio debe partirse de la herencia pedagógica de Venezuela, lo que retrotrae al marco filosófico escolástico basado en la memorización y la repetición como soportes de la praxis pedagógica. Esta visión tiende a cambiar en el siglo XIX, incorporándose nuevas concepciones a nivel educativo que giraron desde la instalación de ideas de igualdad y libertad, pasando por el surgimiento de la escuela nueva, escuela autocrática reproductiva de otros sistemas, se ha virado desde el neotomismo y conductismo, hasta el humanismo social y democrático. Ya en el siglo XX, se proponen y manejan nuevos programas que intentan cambios curriculares importantes, entre ellos, concebir el desarrollo de la creatividad; este proceso tuvo su mayor apogeo en la década de 1980 y 1990. Venezuela se convirtió en la sede experimental del desarrollo del pensamiento y la creatividad.

Ésta se considera como una primera etapa fructífera y luminosa liderada por el Dr. Machado (Ministro de la Inteligencia), la Dra. Sánchez (Directora de los Proyectos del Desarrollo de la Inteligencia) y la Dra. Manrique, (Directora del programa de Estimulación Temprana). El apoyo que se suscitó en este período, trajo consigo una serie de planteamientos interesantes aplicados directamente en las escuelas públicas. Así, el desarrollo de la creatividad, vestida de innovación educativa, impregnó las aulas del país; todo a cargo del Ministerio de la Inteligencia.

Este gran paso visionario, no solo contó con los teóricos mencionados, al mismo tiempo se organizaron valiosos equipos de notables educadores e intelectuales venezolanos, tales como Machado (2005) que dio un gran paso al proponer la Revolución de la Inteligencia, una Teoría que propulsó a nivel nacional e internacional la creencia de que "ni la raza, ni la herencia, ni el sexo, ni la edad, determinan la capacidad de un ser humano" (p.6). Otros de los precursores venezolanos en este tiempo fueron el Dr. Natalio Domínguez, la Dra. Margarita Sánchez, el Dr. Carlos Ruiz Bolívar, el Dr. David Vivas y el Dr. Omar Gardié. La educación venezolana logró contar con la presencia de pensadores de calidad internacional en el desarrollo de la inteligencia, entre los cuales se pueden mencionar a los investigadores Edward De Bono, Robert Sternberg y Feurstein (Vivas, s/f).

Se produjo una intervención masiva, sobre todo en la Zona Metropolitana, en el Estado Bolivar y en el Estado Lara, con base a programas como "Enseñar a Pensar", fundado en los planteamientos de De Bono, el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feurstein y el Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard. También se conectaron programas de corte venezolano: Programa Aprender a Pensar, coordinado por la Dra. Margarita Sánchez ejecutado en la primaria, Proyecto Familia para la educación no formal, Programa de Educación Visual propuesto para preescolar, Programa de Inteligencia y de ajedrez propuesto para la Educación Básica (Vivas, Sarquís, Francheschi, 1990).

Vale demarcar que Fegurson (1995) en su conferencia magistral, cito el ejemplo dado por Sternberg al expresar que una de las razones para la enseñanza del pensamiento crítico y creativo en su país tenía su asidero en la experiencia de Venezuela, pues el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia había demostrado que la enseñanza del pensamiento crítico y creativo puede llevarse a la práctica en una escala masiva con cierto éxito.

En estos años, se revisó el poder del ajedrez como parte del currículo escolar, dado que el desarrollo de la memoria e incremento de la creatividad, el enriquecimiento cultural y el desarrollo mental; son beneficios directos de las estrategias de ajedrez aplicadas. Se generó una data para la evaluación con niños de

segundo grado, en total 4266 niños y niñas que mostraron un incremento en el coeficiente intelectual, luego de menos de un año de estudios de ajedrez y como otra de las ganancias, se mostró también la transferencia del pensamiento ajedrístico a otras áreas de estudio.

Había un clima de innovación en el país con la puesta en acción de estos programas, fue un proceso ambicioso que abordó desde la educación preescolar hasta las universidades. En el estudio realizado por Maccio en 1988, señalaba que los proyectos tenían un marco teórico común, caracterizado, entre otros aspectos, por el desarrollo de la creatividad generadora de: originalidad, habilidad para generalizar, para explorar, evaluar, cambiar enfoques, flexibilidad, disponibilidad y aceptación de retos. De igual manera, la formación del docente conformó una base esencial común de todos los proyectos. Uno de los planteamientos concluyentes de la autora es que "cada alumno, docente o persona, a lo largo del proceso educativo, le imprime a éste último su estilo peculiar. Es decir:

> al promover el pensamiento divergente y creativo, a través de innovaciones educativas…el docente dará una perspectiva diferente al desarrollo integral de cada ciudadano….Una instrucción más que educación, centrada en la transmisión de información o conocimientos, niega sus principios y pierde la posibilidad de desarrollar…en una sociedad cercana al siglo XXI, ciudadanos: críticos, reflexivos, creativos…. (p.7)

No puede negarse que la falta de continuidad administrativa de los proyectos mencionados, la poca investigación independiente sobre la efectividad de los mismos y la resistencia del maestro a vincular estrategias innovadoras, impiden plantear conclusiones definitivas. En principio, una de las premisas expuestas en el Congreso Internacional de Creatividad realizado en Venezuela en el año 1990 (Vivas y otros, 1990), auspiciado por la Universidad de Carabobo, certifica que la concepción del docente necesita redimensionarse en un ser cada vez más creativo y capaz de promover el pensamiento divergente en sus alumnos.

A pesar de ello, el trabajo en creatividad ha estado fértil en el país, sobre todo en el periodo que va entre 1986 al 2000. Así es como entre ponencias, publicaciones, foros e investigaciones de carácter nacional e internacional, se comunica la importancia de la creatividad en todos los ámbitos que envuelve a la persona. Las universidades tienen protagonismo en este tiempo, situación beneficiosa que establece un paso adelante de la academia en la exploración de diversos aspectos relacionados.

Desde esta certeza y a la luz de este innovador periodo, Vivas (s/f) promulga diversas iniciativas que a nivel nacional han apoyado el fomento y desarrollo de la creatividad en el país:

> De otro lado, existe una nueva concepción de la exposición participativa que unifica el placer del hacer y descubrir con la adquisición de conocimientos, principios éstos que se han llevado a cabo, por ejemplo, en el Museo de los Niños de la ciudad de Caracas. Además, es conveniente mencionar: a) la utilización de recursos audiovisuales en la difusión de programas que tienen como objetivo fomentar el arraigo de la identidad nacional, tales como Dimensión, Expedición, Reseña, Viajando con Maltín Polar, Mensajes del Banco Caracas; las campañas de formación ciudadana para la conservación del ambiente, usos y derechos establecidos en la Constitución Nacional, programas de alfabetización; b) las publicaciones infantiles en la formación de actitudes en función de la revalorización y difusión del lenguaje, el rescate de nuestro folclore y las diversas manifestaciones de nuestra cultura y su identificación a escala regional, tales como Ventana Mágica"; c) la reivindicación de los "cuenta cuentos" como narradores orales, gestadores de actividades que estimulan la creatividad; d) la educación para el arte, a través de cursos, talleres y eventos en las diferentes áreas: teatro, música, literatura y plástica, unificados por organismos nacionales y latinoamericanos como el CLEA (Centro Latinoamericano de Educación para el Arte). (s.p.)

Para el año 2010, Vivas, coordina el Núcleo de Investigación en Creatividad, adscrito al Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas, cuya Línea de investigación se centra en el Estudio y Evaluación de la Creatividad. La Línea aborda el dominio de la teoría y enfoques de la creatividad con sus relaciones con neurociencia, inteligencias múltiples e inteligencia emocional. Su acción está dirigida a la solución de problemas relacionados con la educación, además de promover la aplicación y difusión de los resultados a través de cursos doctorales, conferencias, talleres, organización de eventos, creación de núcleos de investigación, tutoría, asesoría y proyectos pedagógicos. Es importante mencionar que desde el año 2005, esta línea aparece registrada en el Centro de Investigaciones Educativas de la Subdirección de Investigación y Postgrado de la UPEL-IPC. Además se apertura la creación del Núcleo de Investigación de la Creatividad: Dra. Margarita Sánchez Amestoy.

Por otro lado, se encuentran esfuerzos insertados al nivel educativo, específicamente en la educación inicial, a fin de fortalecer la creatividad desde las dimensiones personal y socio cultural. El Currículo aporta líneas imantadas a la creatividad, y éste proceso resulta ser un pilar valioso en la concepción pedagógica. Otras iniciativas, más bien independientes, son los aportes de instituciones adscritas a la Universidad de Carabobo, tales como: el Centro de Estimulación Integral. Este constituyó un proyecto educativo de vanguardia diseñado por Maldonado y Tortolero en el año 1993.

Sus líneas curriculares están basadas en un auténtico planteamiento humanista y socia y hablan de la creatividad como uno de los ejes para el desarrollo de una praxis exitosa, este proyecto es el primero en el país en contemplar un diseño audaz y cónsono con las necesidades del país. De igual forma, se encuentra una iniciativa también importante de la Dra. Vélez (s/f), el Proyecto Espiga. Éste, desarrollado en el Colegio María de la Paz, se ubica en la Victoria Edo. Aragua desde hace 14 años; su misión: formar, educar, instruir y generar disfrute, encontrando un modo para desarrollar al individuo creativo y lograr un aprendizaje significativo, acelerado y sin estrés.

El proyecto se construye desde la educación inicial, así mismo la formación del docente conforma un espacio importante en el mismo; su marco teórico se conecta con el superaprendizaje, la programación neurolingüística, inteligencias múltiples, gimnasia cerebral, mandalas, neurociencias y pictogramas. Ha sido recibido internacionalmente con halagos, otorgándole los premios Latín American Quality Awards, en la Ciudad de Panamá en el 2009, y en Viña del Mar-Chile en el año 2008. Además obtuvo el premio a la Gestión de Calidad, otorgado por la Organización de las Américas para la Excelencia Educativa, en Perú, 2008.

Otra de las iniciativas que siguen en pie es el Programa Aprender a Pensar, desarrollado por la Dra. Sánchez (2008). El propósito central del programa, es propiciar el desarrollo de habilidades para pensar, las cuales conforman herramientas básicas para el pensamiento analítico, crítico, constructivo, para la solución de problemas y por ende, para el desarrollo de la creatividad. Despliega una metodología que busca en los jóvenes despertar el interés y la disposición para monitorear su propio crecimiento bajo una tendencia sistémica, integral, dinámica, crítica, constructiva, humana y perfectible. Se sustenta en la consideración de una línea de desarrollo intelectual, social, moral y ético.

Es un programa que deviene de los años 80 y 90, y amplió horizontes para su masificación en la educación venezolana. En la actualidad, se desarrolla en la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ingeniería; en los semestres tercero y sexto. Del producto de este trabajo en la Universidad de Carabobo, se obtienen productos creativos que apoyan la resolución de una necesidad, además de alentar la investigación e innovación, una de las áreas prioritarias a nivel nacional.

Este programa también es ofrecido a instituciones privadas, debe decirse que no está planteado para ser masificado a nivel de las escuelas públicas, aunque paradójicamente, el mismo mantiene las líneas que otrora conformaran marcos de acción de excelencia educativa solicitados por otros países, y que en la actualidad aún se siguen aplicando en países como: México, Guatemala, Japón.

A lo largo de estos años en el país, el currículo educativo en todos sus niveles, específicamente en la educación inicial, ha proseguido con el desarrollo de la creatividad, partiendo de la metodología de reflexión–acción. Para ello, ha sido relevante considerar los pilares de la educación planteados en la UNESCO, y además proponer un eje de evaluación continua y de ajuste permanente de los diseños curriculares desarrollados en las casas formadoras de docentes en Venezuela. Una de las experiencias en ese sentido la aborda Chuecos y Mayz (2004). Ellas mencionan la convocatoria que a nivel nacional se hiciese a todas las universidades públicas del país, desde el año 1997, hasta el año 2004. Se logró reunir a un equipo de académicos e investigadores expertos en currículo, cuyas conclusiones son las siguientes: debe propulsarse acciones para la formación de un recurso humano actualizado, con valores éticos y morales que tome en consideración la investigación para la transformación entorno-docente-comunidad. Seguir en este camino, es un proceso de vida, no tanto una meta, si realmente quiere propulsarse la calidad educativa.

4.6. Estudios relacionados con la creatividad en la educación infantil

Se considera interesante ampliar la mirada hacia aquellos estudios que evidencian en Venezuela el desarrollo de la creatividad en la educación inicial a partir de programas ejecutados, pero también abrir espacios para convocar a la revisión de investigaciones que permitan evidenciar los determinantes, tanto personológicos, como ambientales, inhibidores y promotores de la creatividad en el contexto escolar. Éstos últimos de mayor dificultad para conseguir, situación que conlleva a suponer la carencia de sistematización que hasta el presente existe en el diagnóstico y búsqueda de evidencias que hablen del contexto y su relación con el desarrollo de la creatividad en la infancia.

A lo largo del discurso se ha trabajado la creatividad, entre otros aspectos, como una exigencia social. En este tejido, la creatividad se requiere más que nunca pues, de acuerdo a los planteamientos de Escobar y Romero (2003), intervenir en la visión positiva y en las relaciones sociales, una vez que se desarrollan competencias

para la vida. Esta idea se avala en un estudio exploratorio y dio vida a una propuesta teórica con niños de 3 a 5 años que integró como marco referencial una visión reorientadora del rol activo y participativo del niño y del docente, en la actividad que se desarrolla en el aula de preescolar.

Esta propuesta resulta interesante como referencia de un trabajo que se cuestiona aspectos centrales como: ¿se pueden proponer metas, esfuerzos, retos, que guíen la actividad consciente y voluntaria del niño a partir de la motivación de su creatividad? ¿Se pueden rescatar el arte y la educación como formas de conocimiento que permitan la integración de los procesos formales y tecnológicos de la educación? El aporte teórico de la propuesta conecta con la interrelación arte-comunicación-representación, y se indaga las posibilidades de la creación artística en el niño, como principal vía para propiciar el afianzamiento del sí mismo, la relación con los demás y la capacidad para desarrollar valores para la vida. Se plantea desde este ángulo que la creatividad puede estar conectada al desarrollo de una forma de vida para regenerar y formar nuevas formas y valores para entender el mundo.

A propósito del desarrollo de valores y su conexión con la creatividad, Alonso, y Reinoza, ambas Profesoras de la Universidad de los Andes, realizaron una investigación en el 2004 para indagar los valores educativos esperados por los padres y maestros respecto al comportamiento infantil en la escuela. Se trabajó con niños de la educación preescolar a partir de los 4 años hasta los 14 años, de diferentes niveles socioeconómicos. La investigación se llevó a cabo en seis preescolares y seis escuelas. Tanto públicas como privadas del Estado Mérida, la muestra utilizada estuvo conformada por 45 docentes y 44 madres. Por otro lado se construyó un instrumento tipo cuestionario que fue piloteado previamente. Se tomó en consideración los problemas reportados por las docentes: actitudes de los niños, tales como el desafío, hiperactivo, desobediente, peleón, impulsivo.

Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 7.1 y se realizó un análisis factorial por cada ítem que se agrupó en algunas de las siguientes categorías: cualidades y defectos relacionados con las expectativas de desarrollo personal y cualidades y defectos relacionados con las expectativas de desarrollo social. Como

significación y aportes, en esta investigación se encuentra que la independencia, cooperación y obediencia resultan ser las cualidades más importantes de la conducta infantil que valoran las madres y las docentes. Algo curioso es que las madres le otorgaron más importancia a la creatividad y a la imaginación que las docentes.

Éstas últimas otorgan mayor importancia a la responsabilidad, educación, honestidad y respeto. En atención a los defectos de la conducta infantil que rechazan madres y docentes, existe una diferencia significativa en el defecto apatía, éste puntúa más alto por parte de la docente e implica, según las autoras, un atentado contra su propia estima, pues pone en duda su capacidad para motivar a los niños. Manifiestan las autoras que las cualidades relacionadas con la expresión del niño: la creatividad e imaginación, fueron valoradas menos por las docentes que por las madres. Esto es preocupante y la diferencia porcentual induce a la reflexión "…pues son estas cualidades precisamente las que se implican en la acción pedagógica más importante en la infancia" (Alonso y Reinosa, 2004, p.151).

Como se sabe, el entorno educativo ejerce una influencia clave en el desarrollo de la creatividad y viceversa. Tal y como lo señalan Aguirre y Alonso (2007) en una investigación que desarrollaron en la Universidad de Los Andes, con niños de primer grado. El medio educativo y la actuación docente son los principales condicionantes de la creatividad "...Los contenidos curriculares no deberían ser un obstáculo al desarrollo de la creatividad…sino un vehículo para acrecentar las ideas" (p.34).

En este sentido, la investigación desarrollada desde la Universidad Central de Venezuela titulada: Creatividad y Juegos Cooperativos en Preescolar, evalúa el proceso y producto creativo de los niños y niñas, los patrones de interacción social, y analiza el rol del docente en torno a la expresión creativa de sus alumnos. Este estudio realizado por Tremont (1994) expresa que los niños y niñas manifiestan el proceso creativo en tres etapas, en primer lugar etapa de búsqueda, donde se alimentan de su curiosidad dado un interés. En segundo lugar se encuentra la etapa de insight a partir de la cual llegan a una idea que desean materializar. Finalmente acompaña esta acción el trabajo intenso. El componente imaginación estuvo presente en el producto, destacándose la presencia de la originalidad y la fantasía como

categorías frecuentes. Esta última etapa conlleva a que el niño y niña persistan en su creación y las culmine. Por otro lado, los patrones de interacción social dado entre ellos definen aspectos, tales como: la espontaneidad, buen humor, disfrute por la actividad, motivación por la tarea y confianza en sí mismo.

La actitud natural de la docente hacia la creatividad estuvo definida por un comportamiento equilibrado en torno a las normas y disciplinas, por el desarrollo de destrezas convencionales, ejemplificaciones limitantes de la creatividad, poco conocimiento del proceso creativo de sus estudiantes y la no planificación de estrategias creativas que ayuden en la actividad diaria. Como colaboradora en el proceso de intervención, su actitud más bien fue de observadora pasiva, poco logró incorporarse al desarrollo del programa.

Estas aseveraciones coinciden con la investigación realizada en la Universidad de Carabobo por Tortolero en el 2009, quien coincide en expresar, luego de plantearse como propósito conocer la realidad educativa, y desarrollar un plan para el fortalecimiento del desarrollo de la creatividad en docentes, que éstas en escasas oportunidades aplican sus habilidades creadoras al momento de planificar y desarrollar los contenidos programáticos: en un 40%, a veces aplican estrategias creativas para desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes, y en un 40%, nunca han aplicado estrategias creativas, tales como mapas mentales, tampoco la estrategia teatral, no utilizan la estrategia de creación de cuentos en el aula ni la técnica de la pregunta, entre otras.

Riera, en el 2004 desarrolla una investigación donde expone que las participantes del estudio, docentes de educación inicial, poco aplican métodos y técnicas de aprendizaje significativo y estrategias que impliquen juegos de dramatización, títeres, juego de roles cotidianos. "…solo un 20.48% expresó que casi siempre utilizan la dramatización como estrategia de motivación, como un proceso de incentivo y transferencia para que el alumno desarrolle creatividad" (p.38). Estos datos concuerdan con la investigación anterior, ambas avaladas por la Universidad de Carabobo.

Estas últimas investigaciones abren algunas consideraciones: 1) si el docente motoriza ideas diferentes e innovadoras en su medio escolar, las respuestas de sus alumnos pueden ser directamente proporcional. 2) al concientizar el docente que la creatividad puede renovar su acción pedagógica, se forman valores que se amplían hasta los padres. 3) el escenario escolar conforma una enorme oportunidad para el desarrollo de la creatividad, lo que redundará en beneficio mutuo: docente-niños.

En el escenario escolar, múltiples son las vivencias y variadas los aportes que de allí parten. Al respecto, la investigación de carácter cualitativa realizada en la Universidad de Carabobo por la Docente Flores en el 2007, trata acerca de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes y su relación con el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de Primer grado de Educación Básica. Se realizó en la Unidad Educativa Bolivariana Paramaconi, en el Municipio Bejuma, Edo Carabobo y los datos aportan evidencia de producción verbal y escrita, y disposición hacia el trabajo, hacia la inventiva y la creación. Por otro lado, las docentes que utilizan estrategias, tales como juegos, canciones, contacto con la naturaleza, actividades fuera del recinto escolar, ejemplos cotidianos, torbellinos de ideas, comparaciones, el dibujo, lograron mantener la atención, solucionar problemas con mayor eficacia, la participación de todos sin peleas, y aceptación por parte de los niños y niñas hacia el trabajo y hacia ellas. Las docentes que manifestaron una apertura al cambio, flexibilidad, disposición para escuchar, entender y afectividad, lograron un mayor acercamiento que propició el desarrollo creativo de los estudiantes.

Las docentes que se limitaron a impartir contenido sin utilizar estímulos verbales, ni estrategias diferentes, la producción creativa de los niños fue menor y su disposición para el trabajo fue más limitada, aun cuando se trataba del mismo grupo de niños. Atendiendo a estas exposiciones, se deduce que uno de los determinantes para el desarrollo de la creatividad en el niño y la niña, es el docente y la mediación del aprendizaje. Flores (2007) señala de forma concluyente que si los docentes son creativos, los alumnos también lo serán. Éste conforma uno de los ejes que inciden

inhibiendo o no el proceso creativo en la escuela, no obstante se cree que no es el único elemento.

En este rompecabezas, el valor de los entornos conforma otro elemento crucial para el desarrollo de la creatividad. Tienen que darse las condiciones apropiadas en el entorno de aprendizaje, para que se genere la interacción aprendiz-entorno y éste sea potenciador del aprendizaje, por ende favorecedor de la creatividad. (Perlasca, 2008). Una vez que las organizaciones educativas conocen y comprenden su realidad educativa, el valor de la creatividad ejerce un impulso hacia la mejora.

Atendiendo a las consideraciones de Gómez y Machado (2009) estas ideas inducen a evaluar en Venezuela la calidad de los entornos educativos partiendo de "…los elementos: alumnos, docentes, materiales, comunidades, financiamiento, administración, la organización y los métodos pedagógicos" (p.220), pues el mundo académico ve con preocupación la situación de la educación en todos los niveles.

Bajo esta óptica, la investigación titulada: Calidad del ambiente en el último nivel de educación inicial realizada en la Universidad Central de Venezuela en el año 2010, por Terán de Ruesta tuvo como propósito conocer la calidad de los aspectos estructurales y del proceso educativo en algunas aulas del último nivel de educación inicial que atienden a niños y niñas entre cinco y seis años. Interesaba constatar si existen diferencias entre el sector público y privado, con la finalidad de efectuar recomendaciones que permitan mejorar las prácticas educativas del nivel. Trabajo con diez aulas del último nivel de educación inicial. En total fueron cinco Centros de dependencia privada y cinco Centros de dependencia estatal de la Región Metropolitana de Caracas.

Utilizó el método cuantitativo, descriptivo y comparativo, ex post facto. Los instrumentos manejados son ECERS-R (Harm, Clifford y Cryer 1998) versión española de Lera y Oliver (2002), que permite describir y comparar dentro de parámetros objetivos. Como significación y aportes, se tiene que el estudio representa una evidencia clave para conocer la calidad de las escuelas de educación inicial evaluadas; así se encontró que la media de la calidad total de las 10 aulas estudiadas fue baja, con un puntaje de tres. Se hallan diferencias, es decir, mientras que 7 de las

aulas puntúan entre calidad baja e inadecuada con puntajes menores o iguales a tres, 2 aulas de dependencia privada presentaron una calidad en el rango de bueno y otra excelente, es decir, por encima de cinco puntos. Hubo diferencias entre las aulas de varias dependencias. Las subescalas de: cuidado personal e interacción fueron las que obtuvieron los mayores puntajes, en el nivel de rango de calidad bueno. Las subescalas lengua y razonamiento, obtuvieron medias que les ubican en el nivel de calidad inadecuado y bajo.

Como se sabe, calidad y creatividad van al unísono, sobre todo si se requiere hacer mejoras sustanciales en el ámbito escolar. La calidad debe mantenerse sobre la base de la evaluación; sin diagnosticar lo que se hace y cómo se hace, difícilmente se podrá revertir situaciones desventajosas. De hecho una de las recomendaciones de la investigadora es fortalecer el personal humano: maestras, auxiliares, pues ello puede ampliar la ejecución de estrategias efectivas en la creación de oportunidades claves para el aprendizaje significativo, situación que ya es un planteamiento mundial y de alta demanda.

Al seguir esta línea, necesaria por demás, se menciona otra investigación realizada en el año 2003, por Terán de Ruesta, Casanova, Sánchez, Camargo, Regnault, Villasmil, Tovar…y Camili. El estudio tuvo por objeto evaluar el desempeño de los Programas de Educación Inicial que se ofrecían en Venezuela durante ese periodo, tanto en Centros de educación inicial públicos como privados. Seleccionó aleatoriamente cuatro entidades del País: Zulia, Miranda, Trujillo y Sucre. De un grupo de 19 Centros de educación inicial convencional y no convencional, se seleccionó al azar un aula en cada centro de muestra.

Se evaluó la práctica pedagógica y la atención al niño entre cero y seis años y se recolectó información acerca del nivel de calidad de las ofertas educativas, de la organización del aula y de la calidad de las interacciones educativas, a través de entrevistas, observación de las actividades pedagógicas en un periodo entre 30 y 90 min por observadores expertos. Como medida de estudio se diseñó un instrumento tomando como referencia el perfil de implementación del Programa High Scope y se introdujeron modificaciones orientadas en función del Currículo nacional de

Educación Inicial. A través de éste se evaluó la calidad del ambiente de aprendizaje, adecuando 30 ítems organizados en 4 secciones: ambiente físico, rutina diaria, interacción adulto-niño y adulto-adulto. A cada ítem se asignó una escala del 1 al 5, donde 1, era nivel más bajo. Éstos se respondían a través de la observación durante el funcionamiento del programa.

En esta investigación se halló respecto al ambiente físico que en general las escuelas visitadas son construcciones sólidas bien mantenidas, ventiladas, iluminadas, escasas ventanas y techos de asbesto que se calientan. Los salones son espaciosos ordenados y dotados con mobiliario, en la mayoría de los casos los materiales de aprendizajes y juegos son insuficientes. En muy pocos casos se observó la exhibición de trabajos creados por los niños y niñas, la mayoría carece de espacios y equipos para la ejercitación de la motricidad gruesa. Muy pocos de los centros visitados tienen materiales variados, manipulables, abiertos y multisensoriales.

En casi la mitad de los casos las áreas o rincones de aprendizaje no están claramente delimitadas o no están bien rotuladas, se observan fallas en la ubicación de estas áreas, lo que obstaculiza la circulación en el salón y aumenta el ruido y las interferencias entorpeciendo el juego. No se observan elementos que posibiliten una gama de experiencias de exploración sensorial, experimentación y expresión plástica.

En cuanto al tiempo se encuentra: cada uno de los periodos se cumple en las horas que están concebidas para tal fin. Se denota que existe una escasa frecuencia de ciertos periodos relevantes en la jornada de educación inicial. Así se tiene que acciones básicas para el desarrollo de la expresión y de su creatividad como el tiempo para planificar, trabajar en pequeños grupos, manifestar y discutir sus actividades, participar y exponer sus ideas, poco se evidencian. Ello es un centro principal para que el niño y la niña vivan su dinámica escolar y desarrollen el trabajo creador conjuntamente a otras habilidades cognitivas, afectivas, motoras y de lenguaje; al obviar o minimizar este tiempo, se reducen las experiencias significativas.

No se observa equilibrio entre los periodos iniciados por los adultos y los que los niños y niñas pueden iniciar. Ello conduce a una cantidad seguida de periodos de

la rutina en donde el adulto planifica las actividades a realizar, mientras los estudiantes se ven en la necesidad de esperar turnos, seguir instrucciones, situación que genera cansancio y ocio.

En cuanto a las interacciones se tiene que: la mayoría de las docentes son cálidas y atentas, sin embargo éstas esperan que sus alumnos usen los materiales de igual forma, lo que conduce a un producto uniforme. Se observa un deficiente nivel de reconocimiento constructivo por parte de los adultos con relación a los logros y esfuerzos de los niños y niñas, los adultos tienden a solucionar los conflictos, limitando las oportunidades para que los niños aprendan a resolver. Se denota falta de estímulos para promover la interacción y cooperación.

4.7. Recapitulación

En conclusión, el aporte de las investigaciones señaladas deja ver el estado del arte correspondiente a la creatividad en la educación infantil venezolana. De hecho, considerando la carencia de estudios que aborden esta temática, se han incorporado estudios que permitan conocer el desarrollo de la creatividad con niños entre seis y siete años pertenecientes al primer grado, lo que resulta interesante, sobre todo si se considera que son niños y niñas que acaban de salir del preescolar.

No se han evidenciado investigaciones que permitan conocer las variables educativas que están asociadas al desarrollo de la creatividad; sin embargo, de acuerdo a Gómez y Machado (2009) se plantean ideas que afirman el valor de los entornos partiendo de "…los elementos: alumnos, docentes, materiales, comunidades, financiamiento, administración, la organización y los métodos pedagógicos" (p.220).

Es importante tomar conciencia de la realidad escolar, lo que supone estar atento a las condiciones, expectativas, actuaciones y disposiciones de quienes comparten el hecho educativo. A la par, se considera relevante propulsar un marco de acción originario en las necesidades vislumbradas, con lo que se podrá atender oportunamente a los planteamientos surgidos en el ámbito escolar.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Objetivo general y objetivos específicos

5.1.1. Objetivo general.

Se presenta un objetivo general y abarcador que intenta analizar de forma empírica la manifestación de la creatividad en niños de 5 años, de los factores del desarrollo infantil estudiados y del contexto escolar donde se desenvuelven los participantes; ademas de establecer las relaciones entre la creatividad con las variables señaladas, en Centros de Educación Inicial públicos y privados de la Parroquia Naguanagua. Estado Carabobo-Venezuela.

5.1.2. Objetivos específicos.

Responder la complejidad del objetivo general, implica estar concientes de la multidimensionalidad de la creatividad, lo que precisa conectarla con el ámbito personal y contextual. En este caso, se explicita una formulación de objetivos específicos que han de integrar dos grandes fases orientadoras en la acción investigadora objeto de esta tesis. La primera fase, concentra el estudio descriptivo y analítico de las variables generales de esta investigación:

1-Describir los niveles de creatividad que evidencian los sujetos de este estudio.

2-Determinar los niveles de autoconcepto, resolución de problemas y capacidad intelectual general que evidencian los sujetos valorados.

3-Detallar la calidad del contexto escolar, específicamente el aula donde se desenvuelven los sujetos del tercer nivel de preescolar.

La segunda fase permite llegar a las relaciones entre las variables generales, al análisis de las mismas, y a un marco pedagógico enfocado en la expresión de la creatividad en la infancia:

4-Identificar las relaciones existentes entre los ámbitos de la creatividad estudiada: gráfica, verbal, pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI), y la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores (EPC).

5-Estudiar la relación existente entre el autoconcepto, la resolución de problemas y la capacidad intelectual general, con la creatividad manifestada por los niños y niñas de esta investigación.

6-Examinar la asociación entre la calidad del contexto escolar, específicamente el aula del tercer nivel, con la creatividad expresada.

7-Analizar la relación entre las variables generales concebidas en este estudio.

8-Considerar los hallazgos evidenciados para la elaboración de un marco pedagógico que favorezca la expresión de la creatividad en la educación inicial.

5.2. Metodología

5.2.1. Paradigma y diseño de investigación

Paradigma. El ser humano se ha caracterizado por la necesidad de conocer la realidad en la cual es partícipe activo. Esa misma necesidad ha permitido trascender a lo largo del tiempo hacia el desarrollo de un conocimiento, producto de los descubrimientos reunidos durante siglos. La investigación científica conforma un camino necesario para generar conocimiento de la realidad y es una de las formas en que la práctica se denomina genéricamente teorización, concibiendo diversos saberes estudiables desde diversas dimensiones. En específico, la corriente positivista se imanta a la labor del investigador para sistematizar un conjunto de informaciones que permitan cumplir con sus propósitos más fieles, en la medida en que establezca mediciones y persiga la generalización. En esta concepción, “positivo es inseparable de relativo, de orgánico, de preciso, de cierto, de real. La filosofía positiva se contenta

con las realidades apreciables del organismo, a través de los sentidos, elimina toda inquisición sobre lo absoluto, por esto es relativo" (Palella y Martins, 2004, p.37).

De manera que en el presente estudio, la corriente paradigmática sustentadora, se encuentra amparada en la visión positivista, cuidando de no caer en confusiones de orden ontológico y epistemológico, ya que, según plantean Díez y Moulines (1997):

> No es la realidad misma o un fenómeno particular lo que es cuantitativo o cualitativo, sino el modo como lo describimos… el aparato conceptual que utilizamos para aprehenderlo. Depende del sujeto epistémico, y no de la realidad…el que usemos conceptos de una u otra clase. (p.99)

En este devenir paradigmático, se determina la medición. Ello implica la aplicabilidad del fundamento métrico, apoyado en las matemáticas, en el análisis del mundo físico y en la búsqueda de la verificación empírica de los hechos, con el objetivo de establecer leyes universales o generalizaciones nómicas cuya particularidad estriba en establecer las características más generales que las distinguen. En el presente estudio, el concepto métrico parte de un eje comparativo previo, para corresponderse con uno clasificatorio y así obtener un sentido de extensión y representación en la manifestación y las relaciones encontradas entre las variables generales consideradas: creatividad y desarrollo infantil; creatividad y calidad del contexto escolar. Considerando estas ideas, las correspondencias que se ventilan, atendiendo a la estructura lógica-matemática característica, originan un conocimiento aproximado del sujeto epistémico en cuanto a la manifestación de de la creatividad en la infancia, y las relaciones que se establecen con los factores del desarrollo infantil y del contexto escolar valorados.

Por otro lado, en este trabajo la concepción hipotética deductiva induce a una búsqueda de los datos en aras de analizarlos y concretar conclusiones válidas para el escenario educativo que sirvió de asilo. La importancia de esta mirada investigativa es que involucra una perspectiva relacional, donde las comparaciones son lo básico y

las cantidades lo derivado. En ese caso, se busca alcanzar la verdad fáctica que ya existe, es preexistente, ajena al investigador y todo el esfuerzo científico se dirige a percibirla. Desde este conocimiento fáctico, el mundo exterior existe independientemente del sujeto de la investigación, lo que conduce a estudiar sus propiedades y cambios, describiéndolos como son (Sánchez, 2004). Al unísono cabe recordar que no son los hechos por sí mismos, sino la comparación teórica con los datos empíricos lo que permite el descubrimiento de nuevos hechos.

Diseño de la investigación. Amparados al orden del discurso, vale señalar que el diseño estratégico a seguir en el transcurso de la presente investigación es No Experimental, dado que no se alteran las condiciones de la actividad investigativa; en otras palabras, su naturaleza es empírica, porque se estudian hechos sin manipularlos. Hurtado y Toro (2007), señalan que en este tipo de diseño no se controlan las variables, sino mas bien se estudian la estructura y relaciones de las características que definen a un fenómeno, lo que favorece la posibilidad de captar lo que acontece en el hecho observado, privilegiando la espontaneidad.

Por otra parte, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Luccio (2006) exponen que en este tipo de diseño se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos; su mayor ventaja para las investigaciones sociales (McMillan y Schumacher, 2005; Vieytes, 2004) es que en la medida en que implica una estrategia de encuentro entre la teoría y la realidad empírica, las posibilidades se multiplican para encontrar combinaciones diversas (Sabino, 2002). Dentro de los tipos de diseños no experimentales, se maneja en este estudio el diseño transeccional descriptivo y correlacional. A partir de este diseño, se describe “la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables…y se describen las relaciones…en un momento determinado” (Hernández Sampieri y otros, 2006, p.192).

De acuerdo a lo expuesto, se tiene que este nivel: (a) permite atender las manifestaciones naturales de los sujetos de esta investigación, situación relevante para no inhibir la dinámica dada en la realidad estudiada y respetar la fluidez de los sujetos en edad preescolar, (b) amplía la descripción y el alcance de las variables a

estudiar, (c) ayuda a determinar el comportamiento de una variable, de acuerdo al comportamiento de las otras variables. Es decir, el grado en que la variables estudiadas se muestran sin tomar en cuenta un criterio estrecho de causa – efecto (Naghi, 2005). Por ende, se establece conocer cómo se manifiesta la variable creatividad, las variables del desarrollo infantil y el contexto escolar en un momento específico, y las relaciones que entre ellas se evidencian; lo que conlleva a precisar la visión transeccional del diseño, una vez que posibilita recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único.

Desde esta proyección, se genera una visión amplia del objeto de estudio, lo que conlleva a plantear resolutivas posicionadas efectivamente en los hallazgos y discusiones elaboradas desde el análisis.

5.2.2. Ámbito venezolano

En este caso, Venezuela es el contexto general de donde parten las manifestaciones investigativas en el desarrollo de este estudio; ello representa una oportunidad para conocer y experimentar en el campo de la educación infantil, considerando la diversidad multicultural y social que le define. En este país han surgido diferentes iniciativas en el ámbito de atención a la población infantil que han sido clave para comprender las particularidades de este periodo; entre ellos, el Programa Familia, que se inició con apoyo del Gobierno en 1979, y forjó la formación científica de recursos humanos capaces de proveer capacitación en salud y nutrición.

Este programa de cobertura nacional, estuvo a cargo inicialmente el Ministerio de la Inteligencia, seguidamente, en 1986, forma parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través de las Zonas Educativas y Coordinaciones de Educación Preescolar en cada Entidad Federal; además participó el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, la Universidad Metropolitana, y contó con el apoyo financiero de la Fundación Van Leer de Holanda (OEI, s.f.),

Se concentró en sus inicios como una estrategia global dentro de los programas no convencionales, ahora estrategias no convencionales, dirigidas a la familia y a la comunidad, a fin de favorecer sistemáticamente el desarrollo de los niños y niñas desde la concepción hasta los seis años. La intención: elevar la calidad de atención integral a la infancia desatendida en comunidades, a partir de diversas estrategias que sensibilicen, informen y eduquen a la familia y adultos significativos sobre la importancia de favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas desde la fase de la gestación y lactancia.

El programa se apoyo a nivel operativo durante un tiempo en la red de atención primaria en salud, estableciendo una acción combinada de atención de salud y educación. Posteriormente, en el 2005, con la puesta en marcha del Currículo Básico de Educación Inicial, el programa se articula con los demás programas no convencionales denominándose estrategias no convencionales.

La atención en el ámbito de la población infantil ha sido prolífera en el país, ello consta en la validación de uno de los estudios más completos en desarrollo infantil realizado por la investigadora y profesora León, adscrita a la Universidad Católica Andrés Bello, cuyo marco ha representado un norte en la comprensión del niño, niña y sus entornos comunidad, familia y escuela (León, 2003). De igual forma, la Fundación del Centro de Estudios sobre el Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (FUNDACREDESA, 2012), ente adscrito al Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Protección Social, ha concentrado sus esfuerzos a lograr patrones nacionales de crecimiento y desarrollo del niño y de la niña, a través de la relación con los factores físicos, culturales, económicos y sociales que lo modifican. FUNDACREDESA en estos momentos, es el responsable de un segundo estudio a nivel nacional que inició en el año 2007 y debe culminar en el año 2012. Deben aportarse datos de niños, niñas y adolescentes, evaluados en las siguientes áreas: crecimiento y desarrollo, desarrollo intelectual, estado nutricional a través de indicadores antropométricos, indicadores hematológicos y bioquímicos, parasitosis intestinales y odontología.

Estos esfuerzos reflejan un interés en el tema de la infancia a nivel nacional, pero también evidencian la necesidad de aumentar el número de estudios. La comprensión del desarrollo de la infancia y de su atención en el sistema educativo venezolano, ha estado y sigue revisándose, dado que existe un alto porcentaje de esta población (León, 2003), que carece de oportunidades para disfrutar del bienestar y desarrollo pleno que contempla la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (art.1), así como de la garantía de sus derechos a recibir una educación de calidad, expresamente señalados en la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNA,1998).

No obstante, en ese devenir social y político, la universalización, una de las metas que versan en los propósitos educativos del Milenio, ha visto en el país una sutil recuperación que va, desde verse notablemente afectada por la situación de pobreza y pobreza extrema, principalmente de las familias que presentan las tasas de natalidad más altas de niños y niñas de cero a cinco años, en el año 2007 (UNESCO,2007), hasta verificarse, de acuerdo a los datos que presenta el Instituto Nacional de Estadística para el 2009 (INE, Medición de la pobreza 2009), que el índice de pobreza para esa fecha disminuyó, por ende el margen de la universalización fue más abarcador.

A la luz de estos hallazgos en el país, se cree que el presente estudio representa una oportunidad para fluir en el conocimiento integral del ser humano en su infancia, y contribuye a generar conocimiento acerca de su desarrollo creativo, dado que existe una carencia, por lo menos en la revisión de datos empíricos revisados en el país, de registros sistematizados científicos que puedan dar evidencia de este proceso en niños de cinco años.

Seguidamente se presenta los aspectos que integra a la población que formó parte de esta investigación:

5.2.2.1. Población. Para los autores consultados Hernández Sampieri y o tros (2006), Hurtado y Toro (2007), Palella y Martins (2004), Pantoja (2009), Sabino (2002) y Vieytes (2004) entre otros, se trata de convertir en operativos o manejables, los diversos elementos que intervienen en el problema a investigar**.** Esta tarea

constituye un proceso relevante que propulsa la verificación en concreto de lo que se ha planteado en el marco teórico, ya que promueve el acercamiento a la realidad empírica, de manera tal que se obtenga la información necesaria para dicha verificación. Conscientes de este horizonte, el estudio aborda al Municipio Naguanagua, ubicado en la Parroquia Naguanagua, éste constituyó el ámbito seleccionado de forma aleatoria para conformar la población de la presente investigación (ver gráfico 9).

Gráfico 9. Señalización del Estado Carabobo y de la Parroquia Naguanagua

Dicho Municipio se sitúa geográficamente en el Estado Carabobo, uno de los principales y pujantes Estados del país por su riqueza industrial y desarrollo comercial. El Municipio elegido aleatoriamente conforma un entorno de heterogeneridad sociocultural y representa uno de los 14 Municipios de la Región Carabobeña Se asienta en el Valle del Rio Cabriales, al Este de su Municipio, en la parte Nor-Central del Estado Carabobo.

La población conforma un universo de 1311 niños y niñas de cinco años matriculados en el tercer nivel de preescolar en Centros de Educación Inicial públicos y privados del turno matutino, de acuerdo a la data facilitada por el Municipio Escolar Naguanagua (MPPE, 2011-2012).

Seguidamente se presenta las particularidades de la muestra que conformó esta investigación:

5.2.2.2. Muestra. A fin de seleccionar la muestra de sujetos, se planteó el muestreo probabilístico, tomando en cuenta que en la mayoría de las ciencias sociales y en investigación educativa "no es práctico ni necesario medir todos los elementos de la población de interés" (McMillan y Shumacher, 2007, p.136). En este sentido, se trabajó con la fórmula para población finita y conocida (Sierra Bravo, 1999), generándose un nivel de confianza del 95,5 % y un margen del Error Estándar permitido del 8% (ver tabla 4).

Tabla 4

Fórmula para población finita y conocida

$$N = \frac{4.p.q.N}{E^{\circ}\,(N-1)+4.p.q}$$

Nota: Fórmula tomada de Sierra Bravo (1999)

Se consideró un nivel de confianza del 95,50 por 100 o un sigma de 2, donde, E es el error (8%) y N el tamaño de la población: 1311 niños y niñas de cinco años escolarizados en el tercer nivel de centros públicos y privados de Educación Inicial. Se constituyó una muestra de 140 sujetos de cinco años cero meses hasta cinco años once meses, no incluye niños y niñas con necesidades educativas especiales, problemas graves de desarrollo. La muestra proviene de entornos socioeconómicos heterogéneos.

Se manejó el muestreo estratificado y proporcional (Palella y Martins, 2004) donde "se puede aplicar el tamaño de la muestra proporcionalmente, a todos los estratos " (p.100). De esta forma se extrajo la Fracción Muestral: FM, que surge de dividir n/N, ello representó el 10,6% de la población. Este porcentaje de la muestra definitiva se aplicó a cada estrato, en este caso: hembras y varones de centros privados, hembras y varones de centros públicos. La asignación de los elementos

muéstrale se llevo a cabo considerando un proceso de igualación que permitió considerar a cada sujeto, atendiendo, claro esta, a su asistencia al centro.

La muestra, quedó distribuida en seis grupos naturales del último curso de educación infantil o del tercer nivel de preescolar, con turno matutino, pertenecientes todos al Municipio de Naguanagua, Parroquia Naguanagua. Se habla entonces de seis aulas, ubicadas en seis centros educativos, queda claro que al referir contexto, se esta precisando el trabajo con dichas aulas (ver tabla 5).

Tabla 5

Estratificación de muestra y selección intencional de los centros.

Categorías	Población	Su amplitud	Muestra-10.6% de cada estrato	Centros educativos Elegidos intencionalmente
H y V Centros Públicos Naguanagua	1311	633	67	3
H y V Centros Privados Naguanagua		678	73	3
Total		1311	140	6

Cada una de éstas fue seleccionada de forma intencional, considerando: (a) las posibilidades de acceso a dichos centros, dado que en este momento en el país, existen algunas restricciones para otorgar la permisología respectiva que permita evaluar a los estudiantes, sobre todo en los centros privados.

El proceso en los centros públicos no es menos complicado, por lo que en ambos casos, la Universidad de Carabobo tuvo que mediar como organismo que responde en el desarrollo de la investigación, (b) el cambio permanente de la jefatura del Distrito dificultó el otorgamiento de dichos permisos, por lo que, a fin de garantizar la heterogeneidad en el estudio, se hizo la exploración de los centros educativos que pertenecen al Municipio y que se ubican en varios puntos de su geografía. Consecuentemente, se precisó la opinión de los directivos de forma directa, para saber quiénes concedían el ingreso de los investigadores (ver tabla 6).

Un elemento importante a considerar en la disposición de las aulas y centros educativos, fue la heterogeneidad social.

Tabla 6.

Ubicación y características socioeconómicas del contexto escolar.

Centros privados			Centros públicos		
1	2	3	4	5	6
Escuela ubicada en el Campus de la Universidad de Carabobo, en el centro del Municipio Naguanagua. La condición sociocultural es muy variado: estudian hijos de los estudiantes, empleados y profesores de la Universidad de Carabobo. De acuerdo al informe del docente, los representantes se concentran en un nivel socioeconómico media y clase popular	Este centro se ubica en las afuera del Municipio Naguanagua, concentra Integra hijos de familias trabajadoras en el sector construcción, amas de casa y obreros de la Universidad de Carabobo De acuerdo al informe del directivo del colegio, en este escenario se reúnen representantes con un nivel socioeconómico popular	Esta escuela ubicada en la parte más alta del Municipio, concentra Integra familias de profesionales en diversas áreas. De acuerdo al informe del directivo del colegio, se reúnen representantes pertenecientes al nivel socioeconómico medio y medio alto	Se encuentra ubicada hacia las bariadas del oeste del Municipio, con incidencia clara de menos medios económicos. Integra hijos de familias trabajadoras en el sector construcción, comercio informal y amas de casa De acuerdo al informe del directivo del colegio, en esta aula se reúnen el nivel socioeconómico medio y popular	Este centro ubicado en uno de los ejes centrales del Municipio, está rodeada de la zona comercial más fuerte y prospera de la población. Integra familias de la zona, profesionales estudios universitarios pertenecientes al nivel socioeconómico medio	Esta escuela concentra se ubica en la parte este del Municipio. Integra hijos de familias trabajadoras en el sector construcción, comercio informal y amas de casa De acuerdo al informe del directivo del colegio, en esta aula se reúnen un nivel socioeconomico popular y pobre

Otro de los aspectos considerados (c) es que las aulas debían concentrar entre 20 ó 25 niños y niñas, situación que no se presenta en todas las instituciones de educación inicial del Municipio, sobre todo los centros privados tienden a concentrar poca matrícula. Cumplir con este requerimiento se hizo necesario para iniciar y desarrollar la administración eficiente de las pruebas en vista de la cantidad, y la no dispersión de los esfuerzos. La organización de las diferentes pruebas a aplicar ameritó visualizar, sin rigidez, el tiempo que cada una ameritaba, el trabajo individual con cada niño y niña; y por supuesto, mediar con algunos aspectos de orden institucional, tales como, la disposición del tiempo de la docente, la estructura del tiempo propio de cada una de las aulas visitadas y la asistencia de los niños y niñas al centro.

En este sentido, se expone la ubicación de los centros educativos que sirvieron para la toma de datos y una aproximación al nivel sociocultural que representa a cada

una de las aulas valoradas. Esta información fue suministrada por las docentes, quienes facilitaron las fichas de inscripción y a partir de allí pudo corroborarse las fuentes socioeconómicas de los representantes adscritos a dichas aulas. Se aclara que estos elementos sirven para ubicar el perfil general del aula de preescolar desde la que recolecto la información para garantizar la heterogeneidad de la muestra.

5.2.3. Variables investigadas

Atendiendo a las ideas de Santos (2008) las investigaciones realizadas en ámbitos educativos, como es el caso del presente estudio, remiten a la consideración de distintos fenómenos expresados en constructos o conceptos científicos que conforman entidades abstractas bien delimitadas, estrictamente observables, y que permiten explicar dichos fenómenos. Para Sierra Bravo (1999), estos constructos son las variables generales de la investigación, son características observables de algo "ligadas entre sí en su variación con una relación determinada. La investigación científica no tiene lugar mediante el examen de los seres o cosas en su conjunto, si no a través del análisis de características determinadas de estas realidades" (p.351).

Además el autor señala el manejo de variables intermedias y empíricas, como brazos que sustentan las variables generales. A tales efectos, en la presente investigación se trabaja considerando la exposición de variables generales para referir realidades no inmediatamente medibles, variables intermedias, a fin de expresar las dimensiones o aspectos de las variables generales; y variables empíricas, que finalmente representan indicadores de las dimensiones contenidas en las variables intermedias. Atendiendo a la organización prevista, seguidamente se desarrollan las variables generales: creatividad, desarrollo infantil y contexto escolar, definidas de forma conceptual y operativa, haciendo mención de las especificidades de cada instrumento manejado. Las particularidades en este caso dejan ver al lector la complejidad y precisión de cada una de las variables generales, como sistema para establecer las conexiones pertinentes a lo largo de la investigación (ver tabla 7).

Tabla 7

Definición de las variables

Objetivo General de la Investigación: Determinar la manifestación de la creatividad en niños y niñas de 5 años y su relación con factores del desarrollo infantil y contexto escolar.

Variable General Creatividad: proceso integral que en sí misma representa un estado natural en el que los seres humanos, en libertad, pueden desarrollar plenamente sus ideas

Variables Intermedias	Variables Empíricas Dimensión	Definición Conceptual	Instrumento	Definición Operacional: Procesos que evalúa
Creatividad Verbal. Torrance (1962)	Fluidez	Capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas bien sea con sus palabras o con su expresión grafo plástica	Test de pensamiento creativo de Torrance, E.P. (TPCT) batería verbal y gráfica (1962) Se utiliza la forma A	El instrumento en su forma A, evalúa el pensamiento creador y con ello, la posibilidad de captar la esencia del pensamiento científico creador.
	Originalidad	Aptitud para aportar ideas y soluciones que están lejos de lo obvio y banal o establecido		
	Flexibilidad	Aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra		
Creatividad Gráfica. Torrance (1962)	Elaboración	Aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.		
	Abreación	La persona creativa es capaz de mantener abierto o retardar el cierre lo suficiente como dar el salto mental que posibilite ideas originales. (ob.cit)		
	Fluidez Gráfica	Capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas de forma gráfica		
	Originalidad	Capacidad para producir ideas diferentes e inusuales.		
Pensamiento creativo. creatividad perceptiva. Garaigordobil y Berrueco (2009)	Atención a detalles	Es el grado de observación e identificación de estímulos raros e inusuales (Garaigordobil,2007b); es un concepto teórico que engloba la alerta, respuesta comportamental fisiológica a la entrada de estímulos o bien receptividad incrementada a éstos, la atención como efecto selectivo, subsidiario del primero, respecto de la categorización de los estímulos, y la activación como una preparación o disposición psicológica (o cognitiva) para la acción.	Test de pensamiento mediante el análisis de una imagen (TCAI) Garaigordobil y Berrueco (2007, 2009)	Explora Pensamiento creativo y la creatividad perceptiva, a través del análisis de una imagen tomando en cuenta indicadores como: Atención a los detalles y al grado de observación e identificación de estímulos raros. Inconformismo con diferentes situaciones. Capacidad para identificar problemas y capacidad para resolver problemas.
	Inconformismo	La capacidad de un sujeto de abandonar lo formalmente establecido e ir mas allá de lo que se supone esta bien.		
	Identificar problemas Solucionar problemas	Para Gardner (2000) la persona creativa va en función a la resolución de problemas con regularidad, a la elaboración de productos nuevos y a la definición de nuevas interrogantes en un campo.		
Conductas y Rasgos de la Personalidad creadora (Garaigordobil y Berrueco 2007)	Personalidad Creadora	Se hace alusión al talento individual que permite, en unión a los recursos, los rasgos de personalidad, la motivación y los estilos cognitivos de cada quien, plasmar un momento de creación y generar un producto innovador. Se toma en cuenta la actitud y la voluntad de la persona a trabajar en su campo de conocimiento. (Csikszentmihalyi,1998).	Conductas y rasgos de la personalidad creadora. Garaigordobil y Berrueco (2009) (EPC)	Escala que evalúa la capacidad imaginativa y creativa de los niños de cinco y seis años, a través de la mirada de sus maestros.

Cont.(tabla 7)

Objetivo General de la Investigación: Determinar la manifestación de la creatividad en niños y niñas de 5 años y su relación con factores del desarrollo infantil y contexto escolar.

Variable General Desarrollo Infantil: proceso complejo que, al ser dinámico y holístico, posibilita la trascendencia del ser biológico hacia el ser social.

Variable Intermedia	Variables Empíricas Dimensión	D Definición Conceptual	Instrumento	Definición Operacional: Procesos que evalúa
Desarrollo Socio Afectivo. (Garaigordobil 2007b)	Autoconcepto	Ubicación ante el proceso de cambios que permiten definir el sistema del yo; esto es la interacción entre el autoconcepto, el autocontrol y la autoestima	Escala de autoconcepto (EA). Garaigordobil (2005, 2007b)	Instrumento no verbal que mide autoconcepto global. El contenido de los aspectos a evaluar hacen referencia a 5 dimensiones con las que esta relacionado el autoconcepto en estas edades: corporal y físico, desarrollo corporal, intelectual lo que involucra capacidad de ejecución de tareas intelectuales, escolares, social que incluye vínculos de amistad e interacciones; emocional que evalúa impulsividad, miedos, sentimientos, y familiar que toca interacciones con los padres, conducta en el contexto familiar.
	Resolución de problemas inter personales	Comportamiento del sujeto con las demás personas y a las reglas que a estas personas impone un grupo social: hogar, escuela, comunidad. (López y Martín,1997)	Test de resolución de problemas interpersonales (TREPI) Garaigordobil y Berrueco (2005)	Permite evaluar las estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales disponibles en los niños y niñas de edad preescolar, permite conocer cuáles son las respuestas favorecedoras a la interacción social. (conducta prosocial)
Desarrollo Cognitivo General: (Raven, 1947)	Capacidad intelectual general	Procesos de cambios en los mecanismos que posibilitan el conocimiento y la adaptación al medio: percibir, atender discriminar, memorizar, conceptualizar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones (león, Ch 2007, Ríos, P.2000). Igualmente es la forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre su mundo y se halla constantemente sujeto a cambios y reorganización (Bruner, 2008)	Escala de de Matrices Progresivas. Raven (1947)	Evalúa cognición general, percepción de tamaños, percepción de la orientación en el espacio, en una dirección y en dos direcciones simultáneamente, aprehensión de figuras discretas especialmente relacionadas con un todo, análisis de un todo en sus componentes y capacidad de percibir figuras correlativas

Cont. (tabla 7)

Objetivo General de la Investigación: Determinar la manifestación de la creatividad en niños y niñas de 5 años y su relación con factores del desarrollo infantil y contexto escolar.

Variable General Contexto Educativo: desde la educación inicial, el contexto conforma un escenario en el que conviven diariamente los niños y las niñas, estableciendo múltiples interacciones a partir de las que se promueve el desarrollo y el aprendizaje integral.

Variables Intermedias	Variables Empíricas -Dimensión	D Definición Conceptual	Instrumento	Definición Operacional: Procesos que evalúa
Evaluación de la Calidad de Contextos Educativos. (Lera y Oliver 2002)	Mobiliario, y espacio	Se refiere al espacio físico los materiales, el mobiliario, la organización y distribución de los mismos.	Escala ECERS-R. Escala de Evaluación de contextos educativos. Traducción al español, publicada en 1998 por Teacher College Press. Lera y Oliver (2002)	Permite considerar la calidad del contexto educativo de la Educación Inicial, específicamente el aula.
Dimensión Física	Interacciones	Hace referencia a las diversas formas de relación interpersonal y experiencias de convivencia que se suceden en los espacios educativos entre: niño-niña, niño- docente		
Dimensión Relacional	Lenguaje y razonamiento	Plantea el manejo de recursos apropiados para el desarrollo del lenguaje escrito, la comunicación, el razonamiento.		
Dimensión Funcional	Actividades	Expone la presencia de materiales o recuross para favorecer la motricidad gruesa, fina, la creatividad, la educación musical, la construcción, el juego dramático, las ciencias, matemáticas		
	Estructura del programa	Organización y funcionamiento del programa de acuerdo a las necesidades del grupo, a fin de favorecer el desarrollo integral. Incluye el juego libre, el trabajo con materiales adecuados y pertinentes, el desarrollo de actividades en grupo, las funciones interactivas del personal con las demandas del aprendizaje		
	Personal.	Mide la participación de los padres al entorno escolar y la satisfacción de las demandas, requerimientos y necesidades de los docentes, tanto personales, laborales como profesionales		

En cualquier investigación, la recolección de información conforma un estrato de sumo cuidado y paciencia. Esta pertinencia con la obtención de los datos refleja una dinámica muy activa que se atiene al diseño seleccionado; en este caso se enfocan tres variables generales: creatividad, desarrollo infantil y calidad del contexto escolar. Seguidamente se exponen los aspectos que giran en torno a la recolección de datos en esta investigación.

5.2.4. Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica.

5.2.4.1. Observación. Cada una de las variables generales de este estudio conforman líneas conductoras para recabar la información, a tal efecto se parte de la observación simple y estructurada, y además se cuenta con la aplicación de test psicológicos estandarizados y conocidos, que han sido probadas en contextos parecidos al ámbito de esta investigación. Sierra Bravo (1999) expresa que al ser pruebas conocidas, debe darse la indicación de su validez y confiabilidad; tal como se verá posteriormente.

Vale señalar que en esta investigación, la evaluación psicopedagógica entraña un concepto muy importante referido a las inferencias que de ella pueden derivarse, basadas en las respuestas que se dan en la situación de evaluación. Señala Aragón (2004) “Como mínimo, las respuestas del evaluado dadas en algún instrumento de evaluación, es una muestra del repertorio de conductas que el evaluado posee, representa lo que el individuo posee y lo que ha aprendido como resultado de su interacción social” (p.26).

Conscientes de que la evaluación psicopedagógica, específicamente de la creatividad en la educación inicial, entraba alguna consideraciones puntuales que son necesarias determinar para que se disminuya la influencia de variables que pudiesen contaminar la evaluación, se mantuvo claridad acerca de la administración de dichas pruebas; una condición que amerita por parte del observador de una actitud lúdica, tiempo libre de ejecución y calma en el exceso de instrucciones. A continuación se presenta las técnicas manejadas en este estudio.

5.2.4.2. Instrumentos de evaluación de la creatividad. Considerando el orden precedente, para medir la creatividad en los niños y niñas de cinco años del último nivel de preescolar, se consideró el manejo de test estandarizados con garantía psicométrica "que proporcionan procedimientos uniformes para su administración y puntuación" (McMillan y Schumacher, 2007, p. 260). El modelo psicométrico considera que la conducta está determinada por atributos intrapsíquicas estables, por lo que la tarea evaluadora consiste en la búsqueda de las manifestaciones externas de la conducta que sirvan de indicadores del estado interno de dichos atributos no evaluables directamente (González Llaneza, 2007). A continuación se desglosa cada variable general investigada, iniciando por la creatividad. Aun cuando ya ha sido explanada la definición operativa de esta variable, conviene precisar la organización referida a los instrumentos a través de los que será evaluada: test de pensamiento creativo de Torrance (TPCT), batería verbal y gráfica, forma A (1962), test de pensamiento mediante el análisis de una imagen (TCAI) de Garaigordobil y Berrueco (2007) y test para medir la personalidad creadora, de las mismas autoras señaladas.

Las pruebas que son señaladas en el cuadro que sigue han sido aplicadas por las investigadoras Garaigordobil y Berrueco en el año 2007, a sujetos de las mismas edades y nivel escolar que los participantes de este estudio. Estas autoras, además de detallar las condiciones y las instrucciones para la aplicación de las pruebas, presentan baremos actualizados para cada instrumento señalado, con base a varias muestras de tipificación de niños y niñas de cinco a seis años, a fin de interpretar los resultados.

Ello atiende, de acuerdo a Garaigordobil (2007b) a la importancia del proceso psicométrico "para evitar sesgos culturales…y transformar las puntuaciones directas en percentiles, facilitando de este modo la interpretación dentro de un grupo de referencia normativo" (p.305). (Ver tabla 8)

Tabla 8

Definición operativa de la variable general Creatividad

Variables Intermedias y Empíricas		
Creatividad Verbal y Gráfica	**Instrumentos**	**Dimensiones y qué procesos evalúa**
	Test de pensamiento creativo de Torrance, E.P.(TPCT)batería verbal y gráfica (1962)	Se utiliza la forma A para evaluar la capacidad para la fluidez verbal, la flexibilidad verbal y la originalidad verbal. Así mismo se evalúa la capacidad para producir un gran número de ideas de acuerdo al estimulo grafico, la aptitud para aportar ideas y embellecerlas o ampliar las ideas. Además de la resistencia al cierre lo suficiente para dar el paso mental que posibilite ideas originales
Pensamiento Creativo (TCAI): Atención a los Detalles **Cont (tabla 8)**	Test de pensamiento mediante el análisis de una imagen (TCAI) Garaigordobil y Berrueco, (2007)	Explora Pensamiento creativo y la creatividad perceptiva, a través del análisis de una imagen tomando en cuenta indicadores como: Atención a los detalles y al grado de observación e identificación de estímulos raros. Inconformismo con diferentes situaciones. Capacidad para identificar problemas y capacidad para resolver
Inconformidad Fluidez Originalidad		problemas.
Personalidad Creadora (EPC)	Conductas y rasgos de la personalidad creadora. Garaigordobil.y Berrueco, (2009)	Escala que evalúa la capacidad imaginativa y creativa de los niños de cinco y seis años, a través de la mirada de sus maestros.

Nota. Cuadro elaborado con referencia de los estudios de Garaigordobil y Berrueco (2007, 2009), Prieto y otros (2002) y Torrance (1962)

-*Test de pensamiento creativo de Torrance (TPCT). Batería verbal y gráfica*. Torrance (1962) diseñó este Test para medir el pensamiento creativo con diferentes propósitos: (a) evaluar las habilidades del pensamiento divergente referidas a la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, (b) diseñar un instrumento para medir las bondades del entrenamiento en creatividad, (c) explicar el funcionamiento creativo, a fin de encontrar otras maneras de mejorar la instrucción, y de esta forma paliar los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje; y (d) valorar la efectividad de los programas educativos para orientarlos hacia el desarrollo de la creatividad en los niños (Ferrando, 2006).

El test comprende índices de puntuación de la creatividad y cinco dimensiones normalizadas: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y abreación. El autor expresa la utilización de las puntuaciones de forma independiente y total, a fin de que la interpretación de las puntuaciones obtenidas en la capacidad creativa no se

vean sólo en términos meramente cuantitativos. Destacó la necesidad de considerar las destrezas o puntos fuertes de la persona para entender y fomentar la creatividad.

Es uno de los test que lleva más de 40 años y cuenta con una de las muestras más grandes. Desde el punto de vista educativo, se defiende la capacidad y el potencial creativo, tomándose en consideración, no solo a los grandes talentos, sino las capacidades de aquellos individuos que resuelven tareas de la vida cotidiana. Se han ido formulando cambios, tales como el nivel de abstracción de títulos y resistencia al cierre prematuro o abreación; estos cambios se utilizan para evaluar la originalidad, fluidez y elaboración, y se incluyeron trece puntos fuertes de la creatividad: expresividad emocional, estructura y articulación de cuentos, expresividad de los títulos, síntesis de las figuras incompletas, síntesis de las líneas, visualización inusual, visualización interna, superar barreras, humor, riqueza imaginativa, colorido de las imágenes.

El Test consta de dos pruebas independientes: la prueba verbal y la prueba gráfica, cada una de ellas con dos formas paralelas A y B. Para este estudio se hace uso de ambas pruebas en su forma A, vale señalar que se maneja la versión compilada por la investigadora Garaigordobil (2007b) versión publicada con los protocolos respectivos y con previa autorización de los editores. La batería verbal del Test de Pensamiento Creativo de Torrance utiliza ejercicios basados en la palabra para valorar a los sujetos en tres indicadores relacionados con la creatividad verbal: Fluidez, Flexibilidad y Originalidad.

En el caso de la batería gráfica o figurativa, su objetivo es evaluar las producciones creativas a través del dibujo y composiciones a la luz de cuatro indicadores: Fluidez, Originalidad, Elaboración y Abreación. Cada batería tiene su tiempo límite, lo que implica que la velocidad es importante, más no tanto la calidad artística para puntuar alto (Ferrando, 2006; Torrance, 1962). Las cuatro características del test mencionadas con anterioridad se valoran mediante dos tipo de medidas: una, de tipo cuantitativo, y la otra de tipo cualitativo. Para ello existen baremos y categorías recogidas de la amplia investigación de Torrance. Además, atendiendo a Prieto y otros (2002) “el investigador puede ir haciendo sus propias taxonomías de

categorías, dependiendo del contexto y de los niños con los que trabaje" (p.411). Ello es justamente lo que ha sucedido en la presente investigación y ha permitido atender a las particularidades de la muestra.

Por otro lado, las propiedades psicométricas del test han sido ampliamente confirmadas, se evidencia una correlación de .90, con estimaciones interjueces. Respecto a la fiabilidad; Ferrando (2006) expone la fiabilidad del sub-test de líneas paralelas, obteniendo un índice de correlación de .92.

Batería verbal. Esta batería compone seis actividades (ver anexo 1). Para las tres primeras, el sujeto recibe una imagen modelo (duende) y se plantean tres actividades diferentes de cinco minutos de duración cada una. Puede constatarse seguidamente las particularidades de cada actividad que compone la prueba verbal.

Pregunta. Actividad 1. Implica la realización de todas las preguntas que el sujeto pueda hacer acerca de la imagen entregada, todas las preguntas que le permitan saber con seguridad qué está sucediendo en esa imagen; y en torno a ello son las instrucciones. El sujeto puede mirar la imagen tantas veces quiera. En este caso se le diría al niño y niña: *mira el dibujo todo lo que quieras y dime las preguntas que se te ocurren acerca de lo que está sucediendo en esta imagen*.

*Adivina las causas. Actividad 2. S*e invita al sujeto a expresar por qué ocurre lo que ve en la imagen. Se le anima a dar todas las razones que imagine y que puedan explicar lo que sucede.

*Adivina las consecuencias. Actividad **3***.El participante debe decir la mayor cantidad de ideas que pudieran ser resultado de lo que sucede en la imagen. Se le invita a describir cosas que pasarían inmediatamente o que podrían suceder en el futuro, como resultado de lo que ocurre ahora en la imagen. Las instrucciones serían: *dime la mayor cantidad de cosas que crees podrían ocurrir a este duende, trata de adivinar las consecuencias de lo que observas en la imagen*.

Para las siguientes tres tareas, hay diferentes consignas y duración. Específicamente la tarea cuatro y cinco estipulan un tiempo de diez minutos, la tarea seis necesita un tiempo de cinco minutos.

Mejora un juguete. Actividad 4. Indica que cada miembro del grupo recibe una imagen modelo (elefante), se le invita a observar el dibujo, se le dice que es un juguete que necesita mejoras, y paralelamente se le incita a manifestar todas las formas interesantes y poco habituales que se le ocurran para cambiar o mejorar ese juguete. En la consigna debe resaltarse que no debe causar preocupación por lo costoso de los cambios, lo importante es pensar y expresar cómo podría convertir ese juguete en uno muy divertido.

*Usos inusuales. Actividad 5.*Se podría decir al sujeto que la mayoría de la gente tira las cajas, y si tiene cajas vacías en su casa, qué puede hacer con ellas. La idea es tratar de motivarle a manifestar los miles de usos que podrían tener las cajas vacías. Son usos inusuales, poco habituales, poco comunes; usos que básicamente no se le ocurran a nadie, por lo que será necesario no pensar únicamente en el tamaño de las cajas, porque puede usar todas las cajas que quiera, mucho más de las que pudiesen haber en su casa. Se les anima a pensar la mayor cantidad posible de cosas para las que utilizarían esas cajas.

Supongamos. Actividad 6. Promueve la imaginación a partir de una tarea inusual que nunca sucederá. Se le presenta un dibujo con hilos cayendo del cielo, en vez de agua de lluvia, y se le dice: *vamos a imaginar una situación que nunca sucederá, pero, supón que sí ha ocurrido*. Esta es una magnífica oportunidad de imaginar cosas muy interesantes que sucederían si esa situación se hiciese realidad. *Piensa entonces ¿qué podría suceder si esta situación fuese real?, en otras palabras ¿cuáles serían las consecuencias?* Debe invitársele a que imagine tantas cosas como pueda y que las exprese. El evaluador debe ir tomando datos lo más fidedigno de las ideas expuestas.

Patrones de corrección e interpretación de la batería verbal. En principio se aclara que la aplicación es individual, pues se trabaja con el último curso de preescolar, es decir, con niños y niñas de cinco años. Se trata de dar sucesivamente las instrucciones y anotar las respuestas de cada uno en relación con cada tarea. Para las tres primeras tareas el sujeto recibe una imagen modelo (duende), y se plantean tres actividades diferentes de cinco minutos de duración. Como norma, se leerán

primero las respuestas dadas por el sujeto en cada actividad y se eliminarán todas aquellas que se repitan, que no estén relacionadas con la pregunta que se le formula, y las que se limitan a reproducir lo mismo que se les había preguntado (Garaigordobil, 2007b; Jiménez, Artiles, Rodríguez, García, 2007; Torrance,1962). En las seis tareas verbales se evalúan tres indicadores de la creatividad verbal, tales son:

Fluidez verbal (actividades 1+2+3+4+5+6). Se concede un punto por cada idea presentada, sin tomar en consideración las ideas repetidas y las no relevantes, es decir, aquellas que no cumplan los requisitos de la tarea.

Flexibilidad verbal (actividades 1+2+3+4+5). Se valora el número de categorías o agrupaciones temáticas posibles de las ideas, otorgando un punto por cada categoría empleada. En esta investigación, para valorar la flexibilidad, se consideran las categorías elaboradas por Torrance (1962) y compiladas por Garaigordobil (2007b) en cinco de las seis tareas verbales; es decir, de la actividad uno hasta la actividad cinco. La actividad seis, aclara la investigadora, no se valora en la flexibilidad debido a la complejidad que implica su evaluación desde los parámetros de categorización empleados por el autor.

Así, para la actividad uno, dos y tres (forma, adivina las causas y adivina las consecuencias) se diferencian las siguientes categorías: personaje incluido en el dibujo, personajes fuera del dibujo, traje de ropa en general, traje, elementos específicos de la indumentaria, emociones, aspectos étnicos, familia, localización, magia, ocupación, acción física dentro del dibujo, acción física fuera del dibujo, características físicas del encuadre, tiempo cronológico, tiempo atmosférico, desastres naturales y dibujo global. Para la actividad cuatro (mejora un juguete) se tienen las siguientes categorías: adaptación, adición, cambiar el color, cambiar la forma, combinación, división, humanización, magnificación, minimización, movimiento, multiplicación, posición, calidad del material, reorganización, reversión, atractivos sensoriales estético y emocional, de oído, vista, olfato, tacto, tamaños, sustitución, sustracción.

Para la tarea cinco (usos posibles pero inusuales) se expresan las categorías: refugio de animales, otros usos para animales, usos artísticos, edificios, transportar

cosas, construcción, recipiente general, recipiente adaptado, utensilios para comer, prenda de vestir, cubrir, tapar, destrucción, usos ecológicos, educación, muebles, juegos, cultivar, aparatos, música y ruidos, patrones, protección, instrumentos, almacenamiento, apoyo soporte, herramientas, juguetes, transporte, armas.

Originalidad verbal (actividades 1+2+3+4+5+6). Se puntuó en función de la frecuencia estadística de la idea, de acuerdo con los siguientes criterios: cero (0) puntos si la idea está indicada por más de tres sujetos, un (1) punto si la idea está planteada por tres sujetos, dos (2) puntos si la idea fue propuesta por dos sujetos y tres (3) puntos si la idea señalada aparece en un sujeto. Las puntuaciones finales se obtuvieron sumando los resultados en estos tres indicadores: fluidez + flexibilidad + originalidad, en las seis tareas de la batería verbal: pregunta, causas, consecuencias, juguete, usos y supongamos, corrección que es la indicada por el investigador Torrance y compilada por la investigadora Garaigordobil (2007b).

Vale señalar que se toma como referencia para la interpretación de los datos obtenidos en esta investigación, los baremos elaborados por Garaigordobil para valorar la creatividad verbal (ver anexo 2). Éstos resultan de un estudio con una muestra de tipificación de 86 niños y niñas de cinco y seis años y conforma una fuente para la interpretación de las puntuaciones directas obtenidas en los test de la creatividad verbal.

Batería gráfica. La batería gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance consta de tres subtest o actividades: componer un dibujo, completar un dibujo y líneas paralelas. Seguidamente se señalan de forma específica (ver anexo 3).

Componer un dibujo. Actividad 1. Se le pide al niño y a la niña que realicen un dibujo a partir de una forma dada y coloque título. De acuerdo a Torrance (1962), la forma podría parecerse a una lágrima, un huevo o una pera, hay que destacar que si el niño no coloca titulo, no se puede calificar; debe darse una finalidad a algo que previamente no tenía. Las habilidades valoradas son: *originalidad*, consistente en considerar las respuestas novedosas, no familiares e inusuales y *elaboración*, que se refiere a la cantidad de detalles que el niño añade al dibujo con el objetivo de

embellecerlo. Para esta actividad y las otras dos que compone esta batería, el tiempo es de 10 minutos que no necesariamente debe utilizar completamente el sujeto.

Completar un dibujo. Actividad 2. Consta de 10 trazos que el niño y la niña tienen que utilizar realizando diferentes dibujos y poniéndoles un titulo. Se evalúa la *elaboración* (número de detalles añadidos al dibujo), la *originalidad* (respuestas inusuales y poco convencionales), la *flexibilidad* (variedad de categorías en las respuestas) y la *fluidez* (número de dibujos con títulos realizados).

Líneas Paralelas. Actividad 3. Consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es hacer tantos dibujos como se puedan a partir de las líneas. Se mide la *fluidez* (aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estimulo único), la *flexibilidad* (capacidad para cambiar el patrón o estructura diferentes y poco familiares), y *elaboración* (habilidad para añadir detalles a las estructuras realizadas con las líneas paralelas).

Torrance (1969) manifiesta que será necesario impulsar la acción del participante si es pertinente; sobre todo si esta en edad preescolar. Igual concepción expresa la investigadora Garaigordobil (2007b). Las actividades deben complementarse en un ambiente de juego, sin presiones, con una atmósfera de pensamiento y resolución de problemas. La intención es disfrutar haciendo las actividades. Para estas edades se recomienda: la realización individual de las pruebas, que el evaluador diga plácidamente las instrucciones y que escriba las respuestas, debido a los procesos en los que se encuentran los sujetos respecto a la lengua escrita.

Patrones de corrección e interpretación de la batería gráfica. Las tres actividades valoran cuatro características básicas del pensamiento creativo: fluidez, originalidad, elaboración y abreación o resistencia al cierre prematuro de figuras. De igual forma que la batería anterior, se eliminarán todas aquellas respuestas que se repitan, que no estén relacionadas con la tarea, y las que se limitan a reproducir los ejemplos que se les han dado.

Fluidez gráfica (actividad 3). En ésta se valora la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas. Se aprecia el número total de respuestas no

repetidas y relevantes y se consideran respuestas válidas aquellas que toman en cuenta el estímulo gráfico dado (líneas).

Originalidad gráfica (actividades 1 y 3). Se toma en cuenta la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido. Se valora con el criterio de frecuencia estadística de la idea. Así, se le otorga cero (0) puntos si la idea está representada por más de tres sujetos, un punto (1) si la idea está representada por tres sujetos, dos (2) puntos si la idea ha sido propuesta por dos sujetos y tres (3) puntos si la idea aparece en un solo sujeto. Este constructo se obtiene sumando los puntajes obtenidos en las actividades 1 y 3.

Elaboración gráfica (actividades 1, 2 y 3). La elaboración es la aptitud del sujeto para embellecer, desarrollar o ampliar las ideas. Se evalúa en función del número de detalles adicionales utilizados en el desarrollo de la respuesta, más allá de los necesarios para expresar la idea. En la evaluación de la elaboración en los dibujos, el observador debe preguntarse *¿Cuáles son los mínimos detalles que debo ver para saber que esto es un___?* Para valorar la elaboración, los puntos se otorgan por detalle añadido a los estímulos originales. Se puntúa cada detalle esencial en la globalidad de la respuesta, pero ese detalle debe diferenciar ese dibujo de otros de la misma categoría y se puntúa si ese detalle aparece no siendo esencial su aparición para el reconocimiento de lo que es el objeto. Ejemplo, si el sujeto dibuja un cielo con nubes parecidas, éstas serán consideradas un detalle, pero si son todas diversas y diferentes, serán computadas independientes. La puntuación total de elaboración es igual a la suma de las puntuaciones obtenidas en las actividades uno, dos y tres de la batería gráfica, señaladas a continuación:

Actividad 1. Se otorga cero (0) puntos a la representación básica del dibujo, sin muchos detalles o sin detalles, de uno a cinco detalles, se valora con un (1) punto, de seis a diez detalles, se valora con dos (2) puntos y más de diez detalles, se otorga tres (3) puntos.

Actividades 2 y 3. La elaboración se puntúa de la siguiente manera: cero (0) puntos para la representación básica del dibujo, de uno a dos detalles que se

incorpore, se otorga un (1) punto, de tres a cinco detalles se valora con dos (2) puntos y más de cinco detalles se otorga tres (3) puntos.

Abreación o resistencia al cierre prematuro (actividad 2). La persona creativa es capaz de mantener abierto o retardar el cierre lo suficiente como para dar el salto mental que posibilite ideas originales. Las personas menos creativas tienden a sacar conclusiones prematuramente sin tomar en cuenta la información disponible. En la actividad dos, las personas que cierran las figuras incompletas con líneas rectas y curvas, dificultan la posibilidad de lograr imágenes de mayor originalidad. La máxima puntuación es veinte si el sujeto ha usado todas las figuras. En este caso, se otorga cero (0) puntos si la figura se cierra de la forma más fácil, rápida y directa con líneas rectas o curvas, sombreado o relleno. Si el cierre se adapta a la figura incompleta también se puntúa con cero (0). Se otorga un (1) punto si a pesar de un cierre rápido se añaden detalles fuera del dibujo completado.

Por ejemplo, en la figura cinco de la forma A: si se hace un bote y coloca a una persona montada, se puntúa como uno (1). Se valora con dos (2) puntos si el cierre no se termina de realizar o se lleva a cabo con líneas irregulares que forman parte del dibujo. Igual que en la prueba verbal, las puntuaciones directas obtenidas de cada miembro del grupo evaluado fueron llevadas a percentiles y contrastadas con los diferentes baremos obtenidos por la investigadora Garaigordobil (2005) en varias muestras de tipificación de niños y niñas en edades de cinco y seis año (ver anexo 4).

-Test de pensamiento mediante el análisis de una imagen (TCAI). Este instrumento tiene como referencia el CTT (Creative Thinking Test, de Sobhany y Krutchoff,1985). En este caso Garaigordobil y Berrueco (2005) lo adaptaron a niños de cinco y seis años de edad. Para ello se llevó a cabo una prueba piloto con 60 niños y niñas de esta edad, se analizaron los datos y se sistematizó el modelo. El test se configura con cuatro tareas que se apoyan en un estimulo visual o imagen (ver anexo 5). Con esta prueba se explora la creatividad perceptiva a través del análisis de una imagen, planteándose indicadores, como (a) el grado de observación e identificación de estímulos raros o inusuales, (b) el nivel de inconformismo con diferentes situaciones, (c) la fluidez tanto a la hora de encontrar problemas como de

dar soluciones a problemas dados y (d) la originalidad de los problemas encontrados y de las soluciones dadas. Seguidamente se exponen las cuatro actividades que se evalúan.

Nivel de atención para fijarse en detalles raros o inusuales. Actividad 1. En ésta se presenta al niño y a la niña una lámina con una imagen a color mostrando situaciones extrañas, por ejemplo peces dentro de una gaveta, cuadros al revés, herramientas en la mesa de comer, entre otros. La lámina contiene 37 elementos raros. Se les da un tiempo de cinco minutos para que señalen o mencionen todos los detalles raros. Aquí se denotan dos procesos mentales claves: el grado de atención y la capacidad para identificar los detalles raros e inusuales.

*Inconformismo. Actividad 2.*Implica presentar al niño y niña cinco estímulos de la lámina que son inusuales y se le pregunta si le gustaría que le pasara lo mismo que el dibujo, por ejemplo, ponerse una media en la mano. El test parte del supuesto de que los sujetos creativos son más capaces de abandonar lo formalmente impuesto e ir más allá; de hecho a mayor inconformismo, mayor creatividad.

Identificar Problemas. Actividad 3. Se exponen al niño y niña, dos situaciones diferentes para que se imagine todos los problemas que se podrían derivar de cada una de ellas. Algunas de estas situaciones son: poner peces dentro de un cajón de madera y poner una bombilla en una torta de cumpleaños.

*Resolver Problemas. Actividad 4.*Exhibe dos situaciones y se pide al niño y niña que encuentre todas las soluciones posibles a esos problemas planteados. Estas situaciones son cajón como pecera y muñeco de nieve en la cocina. La habilidad para resolver problemas se define como la capacidad para encontrar una solución lógica y pertinente, aunque a veces no necesariamente eficaz, pero que permite aportar una solución específica a ese problema.

Estudios psicométricos realizados con el TCAI ponen de relieve adecuados niveles de fiabilidad y validez. La consistencia de la prueba fue adecuada (alpha de Cronbach=.71). Estudios de validez han encontrado correlaciones significativas ($p < .05$) entre el TCAI y otras pruebas de creatividad. Los resultados mostraron una correlación significativa entre atención a detalles inusuales con indicadores gráficos

del TTCT (Torrance, 1974/1990) como originalidad (r = .26), elaboración (r = .31), abreacción (r = .27), y con la Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora EPC-profesores (Garaigordobil y Berrueco, 2007) (r = .28). La variable fluidez en la identificación y solución a problemas correlacionó positivamente con todas las variables de creatividad gráfica del TTCT, originalidad (r = .33), abreacción (r = .31), elaboración (r = .37), fluidez (r = .24), y con todas las de creatividad verbal, flexibilidad (r = .44), fluidez (r = .48) y originalidad (r = .36).

La originalidad en la identificación y solución de problemas mostró una correlación significativa con abreacción (r = .34), con todos los indicadores de creatividad verbal, flexibilidad (r = .36), fluidez (r = .39), originalidad (r = .34), y con la EPC-profesores (r = .22). Estudios de fiabilidad test-retest con un intervalo de 8 meses confirmaron significativamente ($p < .05$) un nivel de estabilidad temporal media del TCAI (atención a detalles inusuales, r = .29; inconformismo, r = .33; fluidez en la resolución de problemas, r = .29; originalidad en la resolución de problemas, r = .27). Los resultados obtenidos confirman la fiabilidad y validez del TCAI como instrumento de evaluación del pensamiento creativo infantil.

Patrones de corrección e interpretación del test de pensamiento creativo (TCAI). Las actividades previamente explanadas están basadas en estímulos visuales y respuestas verbales a través de las que se valoran varias características mentales relacionadas con la creatividad: el grado de observación e identificación de estímulos raros o inusuales, el nivel de inconformismo con diferentes situaciones, la fluidez tanto a la hora de encontrar problemas como de dar soluciones a problemas dados, la originalidad de los problemas encontrados y de las soluciones dadas.

Para la aplicación del test es muy importante la figura del evaluador, ya que es necesario que éste propicie un clima de confianza con el sujeto a evaluar, además de guiar el pensamiento creativo y potenciarlo de manera indirecta. Al suceder bloqueos o al darse pocas respuestas, el evaluador debe intervenir apoyando el proceso, animando al participante. La aplicación con niños y niñas de la educación inicial plantea un tiempo límite de cinco minutos, en la actividad encontrar detalles. Sin embargo, en las restantes tareas, no hay tiempo de duración límite. Toda la

prueba se aplica aproximadamente en 20 ó 25 minutos. La corrección atiende a las siguientes consideraciones:

Actividad 1. Atención a detalles. El evaluador le dice al niño y niña: *tengo un dibujo que me gustaría que vieras, quiero que lo mires y me digas qué cosas inusuales o qué errores ves en éste*. Se otorga un punto por cada detalle encontrado dentro del límite del tiempo, los detalles encontrados fuera del límite del tiempo, cuando el sujeto está realizando otra actividad, no son contabilizados. La puntuación máxima es de 37 puntos. A mayor número de detalles encontrados, mayor capacidad de observación y de percibir aspectos inusuales o raros de una situación determinada.

*Actividad 2. Inconformismo.S*e hacen preguntas que implican verse en situaciones extrañas y que les confronta a responder si les gustaría eso o no. Por ejemplo, *¿te gustaría ponerte un calcetín en la mano para jugar, así como lo hace el personaje de la lámina?* Se debe estar seguro que el niño o niña ha entendido la tarea, se lee en voz alta cada opción, señalando el motivo de la lámina al que se refiere. Se concede un (1) punto por cada respuesta afirmativa y cero (0) por cada respuesta negativa. Por tanto, la puntuación mínima será de cero (0), y la máxima de cinco (5). Según Garaigordobil (2007b) los niños y niñas con puntuaciones más altas son los más inconformes, y por tanto tienen mayor predisposición a descentrarse de la norma prescrita, mientras que las puntuaciones bajas son características de aquellos sujetos que más se adaptan a la norma.

*Actividad 3. Identificar problemas.*Es importante señalar a cada niño y niña que se tiene que fijar bien en las partes de este dibujo, y pensar en lo que se le va a decir y preguntar. Se le pide que analice dos situaciones de la lámina que pueden causar problemas; una de ellas tiene que ver con poner peces dentro de un cajón de madera y otra con poner un bombillo en una torta de cumpleaños. En los dos casos se pregunta al niño y niña si cree que la situación planteada puede causar algún problema, si responde de forma positiva, se le anima a imaginar el mayor número de problemas que se ocurran. Si da una respuesta negativa, se le pide que explique por qué. Se anotan las respuestas y se valora tanto la fluidez por el número de respuestas dadas, no repetidas y que respondan al estímulo de la tarea.

En este caso. recibirán un (1) punto por cada problema encontrado, ya que tendrán que mencionar lo que podría suceder si se colocan peces dentro de una gaveta de la cocina y se coloca un bombillo en un pastel de cumpleaños. La originalidad de las respuestas se valora en base al criterio de frecuencia estadística, otorgándole cero (0) puntos si la idea está indicada por más de tres sujetos, un (1) punto, si la idea está señalada por tres sujetos, dos (2) puntos si la idea la señalan dos sujetos y d) tres puntos si la idea la expone un solo sujeto.

Actividad 4. Solución de problemas:.El sujeto debe buscar todas las soluciones posibles para los problemas siguientes: que los peces sigan viviendo en la gaveta de la cocina sin que el agua se escape por las orillas y esquinas de ésta, y que el muñeco de nieve no se derrita a pesar de que le caiga agua arriba. Se le recuerda que cada problema puede ser resuelto de diferentes maneras. Se anotan las respuestas dadas y se valora la fluidez por el número de respuestas o soluciones que no sean repetidas y que sean relevantes a lo que se solicita.

Se valora la originalidad de acuerdo al criterio de frecuencia estadística, otorgándose cero(0) puntos si la respuesta está señalada por más de tres personas, un (1) punto, si la idea está señalada por tres sujetos, dos (2) puntos si la idea está expuesta por dos sujetos y tres (3) puntos si la idea esta expuesta por un solo sujeto. La prueba permite la obtención de un índice de fluidez total, suma de la fluidez en las actividades 3 y 4, y otro índice de originalidad total, suma de la originalidad en las actividades 3 y 4.

Para transformar las puntuaciones directas en puntuaciones percentiles interpretables, se toman los baremos que las investigadoras Garaigordobil y Berrueco (2005) han elaborado en base a administración del test a 86 niños y niñas de cinco y seis años (ver anexo 6).

-*Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora (EPC).* Esta es una escala que permite evaluar las conductas y rasgos de personalidad creativa en niños y niñas de cinco a ocho años (Garaigordobil,2005b; Garaigordobil y Berrueco, 2005, 2007). La escala está compuesta por 15 enunciados o afirmaciones que están relacionados con la capacidad imaginativa y creativa de los niños y niñas, dichos

enunciados para el momento de la presente investigación, fue valorada por los profesores quienes debían, atendiendo a las particularidades de sus alumnos, ofrecer información y responder otorgando diversos puntajes (ver anexo 7).

Una de las afirmaciones de la escala es si le interesan cosas originales y hace preguntas inusuales para su edad. Allí la docente puntúa atendiendo a lo que ha observado este tiempo en sus alumnos; es una mirada singular que ofrece la posibilidad, por un lado de acercarse a lo que el maestro piensa de sus estudiantes, y por otro permite relacionar este hecho con lo que el estudio arroja en torno a la creatividad de los niños y niñas sujetos de esta investigación.

Es importante señalar que este instrumento presenta una fiabilidad test-retest=.60, profesores. Validez: correlaciones EPC con creatividad gráfica [elaboración (.31), fluidez (r= . 25) y originalidad (r= . 24)]; con creatividad verbal [flexibilidad (r= . 22), fluidez (r=. 26) y originalidad (r=. 18)], y con pensamiento creativo [atención a detalles inusuales (r=. 28), fluidez (r=. 28), y originalidad (r=. 22).

Patrones de corrección e interpretación de la escala (EPC). Conscientes de las ideas planteadas, los profesores deben valorar en qué grado se pueden aplicar a su alumno las distintas conductas creativas y rasgos de la personalidad creadora reflejadas en las quince afirmaciones expuestas. Se sigue el siguiente criterio: a) cero (0) si el enunciado no es nada aplicable al sujeto, b) uno (1) punto cuando el enunciado describe una conducta poco aplicable, c) dos (2) puntos si el enunciado es bastante aplicable y d) tres (3) puntos cuando la afirmación es muy aplicable. La puntuación total es la suma de los puntos obtenidos en las quince afirmaciones, el rango de puntuaciones va del 0 al 45, considerando que a mayor puntuación, mayor nivel de conductas y rasgos propios de las personas creadoras, mayor nivel de creatividad. Para interpretar los resultados, se dispone de un baremo elaborado (ver anexo 8) con una muestra de 86 niños y niñas de cinco y seis (Garaigordobil, 2007b).

5.2.4.3. Instrumentos de evaluación de factores del desarrollo infantil. Para valorar esta variable general se utilizaron diferentes instrumentos o test estandarizados que evalúan factores del desarrollo social afectivo y emocional, tales como: el Autoconcepto (EA) de Garaigordobil (2007b), el test de Resolución de Problemas Interpersonales (TREPI) de Garaigordobil y Berrueco (2005). Las pruebas señaladas han sido aplicadas por las investigadoras Garaigordobil (2007b) a sujetos de las mismas edades y nivel escolar que los participantes de este estudio. Del mismo modo, se manejó la Escala de Matrices Progresivas, elaborada por Raven (1947) para valorar cognición general. Seguidamente se recuerda la organización de estas variables y la definición operativa consistente en la exposición de cada instrumento (ver tabla 9).

Tabla 9

Definición operativa de la variable general Desarrollo Infantil

Variables Intermedias y Empíricas	Instrumento	Dimensiones y qué procesos evalúa
Factores del Desarrollo Social afectivo **Autoconcepto**	Escala de Autoconcepto (EA). Garaigordobil (2005, 2007b)	Instrumento no verbal que mide autoconcepto global. El contenido de los aspectos a evaluar hacen referencia a 5 dimensiones con las que esta relacionado el autoconcepto en estas edades: corporal y físico, desarrollo corporal, intelectual lo que involucra capacidad de ejecución de tareas intelectuales, escolares, social que incluye vínculos de amistad e interacciones; emocional que evalúa impulsividad, miedos, sentimientos, y familiar que toca interacciones con los padres, conducta en el contexto familiar.
Resolución de Problemas Interpersonales	Test de Resolución de Problemas interpersonales (TREPI) Garaigordobil y Berrueco (2005)	Permite evaluar las estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales disponibles en los niños y niñas de edad preescolar
Factores del Desarrollo Cognitivo: **Cognición General**	Escala de de Matrices Progresivas. Raven (1947)	Evalúa cognición general, percepción de tamaños, percepción de la orientación en el espacio, en una dirección y en dos direcciones simultáneamente, aprehensión de figuras discretas especialmente relacionadas con un todo, análisis de un todo en sus componentes y capacidad de percibir figuras correlativas

Nota: Garaigordobil y Berrueco (2005); Prieto y otros (2002); Raven (1947)

.*Factores socio-afectivos:*

- *Test de resolución de problemas interpersonales (TREPI).* Este instrumento desarrollado por la Dra. Garaigordobil (2007b) permite la evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales disponibles en niños y niñas en edad preescolar (ver anexo 9). La tarea consiste en presentar al sujeto, a través de un dibujo y una pequeña historia, tres situaciones problemáticas que pueden surgir en la interacción social y que son cercanas a la vida del sujeto. Por ejemplo compartir un juguete por la presión del adulto, recuperar un objeto de juego sustraído por otro compañero de juego y entrar en un grupo de juego afrontando una situación de rechazo.

Son situaciones cercanas a la vida del niño y niña, y se le pide expresar qué puede hacer el protagonista para resolver la situación. Específicamente, la primera situación se refiere a una niña que no le quiere dejar su muñeca a su hermana, pero que a la vez tiene miedo de que su madre se enfade con ella, que le riña por ello. Se muestra la imagen al niño o niña al que se está evaluando y se le dice: *Esta niña se llama Ana, no quiere dejar jugar a su hermana pequeña con su muñeca pero piensa que su madre la va a regañar ¿Qué puede hacer Ana en esta situación?*

La segunda situación, refiere a un niño que está jugando con su carrito o coche y llega otro de mayor de edad y se lo quita. Se muestra la imagen al niño o niña al que se está evaluando y se le dice: Este *niño se llama Alex, otro niño mayor llamado Francisco le ha quitado su carrito, ¿Qué puede hacer Alex para que Francisco le devuelva su carrito?*

La tercera situación representa a un grupo de niños que están jugando a la cuerda; de repente llega otro niño que quiere jugar, pero no lo dejan. Se muestra la imagen al niño o a la niña que se evalúa y se le dice: *Este niño se llama José, está mirando a un grupo de de niños y niñas que están jugando con la cuerda en el patio de su colegio; él quiere jugar pero no lo dejan. ¿Qué puede hacer para poder jugar?*

Es importante exponer que este instrumento, de acuerdo a los estudios de la investigadora (ob.cit.), tiene una fiabilidad: Alpha de Cronbach= .90; Estabilidad

temporal (intervalo test-retest 60 días)= .70. Correlación entre habilidad cognitiva de solución de problemas y comprensión emocional (r=.30).

*Patrones de corrección e interpretación del (TREPI***).** Las respuestas que los niños y niñas dan a las tres situaciones sociales problemáticas planteadas en la prueba se clasifican en dos categorías: (a) respuestas positivas o favorecedoras de la interacción social y (b) respuestas negativas o pertubadoras para la interacción social. Los niños y niñas observan cada una de las tres tarjetas en las que se representan distintas situaciones que evidencian conflictos interpersonales y en relación a cada situación deben responder a cada situación: *¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer este niño o niña para solucionar su problema?* Las autoras expresan que en todo momento el evaluador debe animar a los sujetos para que den el mayor número de soluciones posibles.

El test se aplica de forma individual y tiene una duración de 15 minutos. Para la corrección se otorgará un punto por cada respuesta positiva en la resolución de problemas interpersonales planteados. En este caso, las respuestas positivas o favorecedoras de la interacción social, atendiendo a los criterios de la autora del test, son todas aquellas conductas prosociales en las que se tiende a compartir, a dar respuestas razonadas, estrategias de negociación, de reciprocidad, conductas que favorecen la amistad; entre otras.

Las posibilidades de respuestas para cada una de las tareas a observar están organizadas entonces en tres grandes planteamientos: conductas de compartir el juguete, conductas de diálogo y respuestas razonadas, estrategias de negociación y conductas de cesión, conductas y mensajes afectuosos y conductas que favorecen la integración grupal. Las respuestas positivas incluyen respuestas en las que el protagonista afronta directamente la situación problema y tiende a ser no agresivo para conseguir sus objetivos.

En torno a las respuestas negativas o perturbadoras para la interacción social; se incluyen aquellas conductas agresivas, de escape de la situación problema, de búsqueda de intermediarios para que le solucionen el problema, de sumisión. Se incluyen estrategias agresivas en las que figuran las amenazas, agresiones físicas y

verbales, descalificaciones, de reciprocidad negativa. De igual forma se incluyen estrategias pasivas en las que se realizan respuestas de sumisión, dejadez, ninguna acción, no afrontamiento de la situación.

Los niños o niñas con una puntuación prosocial, capaz de resolver problemas interpersonales son aquellos que tienen mayor capacidad de resolver conflictos de un modo positivo; un ejemplo de esta prueba puede ser la situación *compartir un juguete.* Aquí se plantean conductas, tales como: (a) compartir la muñeca y jugar a papás y mamás, jugar juntos, (b) dejarle jugar con la muñeca, (c) dejarle los juguetes porque el pequeño no tiene; entre otras. Esta primera situación tienen conductas positivas que figuran desde el compartir el juguete, conductas para el diálogo y estrategias de negociación y cesión. También pueden darse conductas negativas que van desde la agresividad, la búsqueda de intermediarios, el escape de la situación hasta estrategias de sumisión. A fin de interpretar los resultados, Garaigordobil (2007b) ha elaborado baremos con una muestra de 86 niños y niñas de 5 y 6 años. Esos baremos son manejados en la presente investigación y resultan una fuente importante de referencia respecto al grupo evaluado. (Ver anexo 10)

-*Escala de autoconcepto (EA).* Instrumento no verbal que mide autoconcepto global de los niños y niñas entre cinco y ocho años (Garaigordobil, 2007b). El contenido de los aspectos a evaluar hacen referencia a cinco dimensiones con las que está relacionado el autoconcepto en estas edades: corporal y físico, desarrollo corporal, desarrollo intelectual, involucra capacidad de ejecución de tareas intelectuales y escolares, desarrollo social que incluye vínculos de amistad e interacciones, desarrollo emocional que evalúa impulsividad, miedos, sentimientos, y familiar que toca interacciones con los padres y conductas en el contexto familiar. (Ver anexo 11)

La prueba está constituida por veinte láminas, en cada una de las láminas aparecen dos cuadros, el primer cuadro muestra una imagen de un niño o niña realizando una acción que podía ser calificada como representativa de un autoconcepto positivo, mientras que el otro cuadro se muestra una imagen representativa de bajo autoconcepto. Cada niño o niña del grupo debe identificarse

con el protagonista de la imagen y elegir el cuadro que más le representa, es decir, el que muestra la situación en la que puede verse a sí mismo con mayor frecuencia. La elección que el niño o niña haga permite valorar su autoconcepto. De esta forma para la aplicación de la prueba, la autora Garaigordobil realizó dos diseños gráficos diferentes en función del sexo, a fin de fomentar más la identificación del niño o niña con el protagonista. Entonces, se cuenta con veinte láminas para niñas y veinte láminas para niños, pero con idéntico contenidos o situaciones.

Los estudios psicométricos de fiabilidad realizados con la EA han demostrado que el instrumento tiene un nivel de consistencia interna adecuado (alfa de Cronbach: .74). Los estudios de fiabilidad test-retest confirmaron su estabilidad temporal ($r = .50$, $p < .001$). La validación de la prueba se obtuvo al correlacionar las puntuaciones con las obtenidas en la Escala de percepción de autoconcepto infantil de Villa y Auzmendi (1992) (en Garaigordobil, 2007b) evidenciándose correlaciones significativas positivas ($r=.40$, $p < .05$).

Patrones de corrección e interpretación de la escala autoconcepto (EA). El tiempo de la prueba en realidad es muy corto, pues se trata de que el sujeto se identifique con las imágenes; de hecho se administra individualmente expresando la siguiente consigna: En este cuadernillo que te estoy enseñando hay veinte láminas y cada lámina tiene dos cuadros o dibujos en las que aparece un protagonista, un niño o una niña, que está haciendo algo, si ella o él, está haciendo algo que tú sueles hacer en general o que te pasa a ti frecuentemente, entonces señálalo y menciónalo con una cruz en el óvalo únicamente puedes elegir uno de los dos cuadros en cada lámina. ¿Has entendido bien lo que tiene que hacer?

Para facilitar la corrección, la autora del instrumento (Garaigordobil, 2005a, 2007b) ha elaborado un cuadro en el que se especifican los mensajes de autoconcepto implícitos en cada una de las láminas, las dimensiones de autoconcepto que se exploran en cada lámina y que se diferencian por dimensión, ya señaladas. (Ver anexo 12)

Además, establece que los ítems positivos o ítems puntuables de cada lámina son los cuadros donde el protagonista muestra buena autoimagen corporal, sus

capacidades intelectuales, sus relaciones sociales y su emocionalidad. En la corrección se otorga un punto cuando el niño o la niña seleccionan la imagen que representa autoconcepto positivo, especificando en cada caso, si es la imagen superior e inferior. Por consiguiente, a mayor puntuación, mejor autoconcepto global. Para facilitar la interpretación de los resultados, la investigadora Garaigordobil (2007b) elaboro un baremo con una muestra de 178 niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Dicho baremo permitirá tener un patrón de referencia en los resultados que se obtengan en esta investigación (ver anexo 13).

. *Factores del desarrollo cognitivo:*

-*Escala infantil de Matrices Progresivas.* Se trabajó con el test de matrices progresivas, escala infantil de Raven (1947). Esta prueba de inteligencia explora la cognición general: capacidad para razonar por analogías. La estructuración del método se basa en la teoría Bifactorial de Charles Sperman, así como en las leyes neogenéticas del mismo. Este test se encuentra en la línea de los estudios factoriales y permite evaluar las funciones perceptivas, el razonamiento inductivo, deductivo, y el uso de la transferencia en niveles de madurez inferiores a los doce años (5-11años). Sperman enuncia leyes neogenéticas que se encuentran ligadas a la concepción del Test de Raven, éstas son: (a) la ley de educción de relaciones que indica que ante dos o más reactivos, toda persona tiende a establecer relaciones y (b) la ley neogenética de educción de correlatos que establece que ante un reactivo y una relación, se tiende a desarrollar relaciones.

En ese sentido, la escala infantil visualiza una reducción de las matrices y se incorporó el color, quedando compuesta en tres series: A, AB y B, con doce items cada una. Las primeras series plantean tareas de educción de relaciones y de percepción estructurada, los problemas están establecidos en orden de complejidad creciente. Las funciones que principalmente se evalúan son: percepción de tamaños, percepción de la orientación en el espacio, en una dirección y en dos direcciones simultáneamente, aprehensión de figuras discretas especialmente relacionadas con un todo, análisis de un todo en sus componentes y capacidad de percibir figuras correlativas. En la tarea se presentan de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo,

36 láminas contentivas de figuras abstractas e incompletas que muestran en su parte inferior varios trozos pequeños, uno de los cuales completa el modelo dado. El niño debe seleccionar el trozo respectivo para completar la figura (ver anexo 14).

De acuerdo a Ghassemzadeh, Tahvildar, Rezai, Danekar (2004), el Raven es un test que minimiza los efectos del lenguaje y la cultura, esta es la principal razón de su utilización en diferentes poblaciones. De igual modo, los autores expresan que el test ha sido actualizado y al parecer las grandes críticas del Raven se han corregido, con lo cual promete ser uno de los grandes protagonistas en el campo de los test en el siglo XXI

Atendiendo a los planteamientos de Maganto Mateo (1998), la evaluación tradicional de la inteligencia cede lugar a la evaluación dinámica estructural. El autor expone que, a partir de las aportaciones de Vigostky sobre la zona de desarrollo próximo de la inteligencia, de sternberg sobre componentes, correlatos, mapas cognitivos, de Feurstein sobre la Modificabilidad Cognitiva Estructural, y sobre el cambio cognitivo a través de la experiencia de Aprendizaje Mediado, el Raven es aprovechado para la evaluación potencial del aprendizaje, pero modificando el modo de aplicación; procediendo a otro análisis sobre los ítem de la tarea y a su interpretación.

Por otro lado, es pertinente señalar que los estudios realizados para evaluar la validez convergente de esta prueba Garaigordobil y Torres (1996) constatan altas correlaciones de este instrumento con el test de Terman-Merrill (.77) y con el de Goodenough (.58). Otro estudio es el realizado en Chile por Ivanovic y otros (2000). La escala fue aplicada a una muestra de 4.258 niños y niñas desde los cinco años hasta los dieciocho de la Región Metropolitana de Chile. La validez se midió mediante su asociación con el test de Goodenough y con el rendimiento escolar (RE) y, la confiabilidad, mediante test-retest.

El estudio en terreno se efectuó durante el período 1986-1987 y el retest, en 1989. Los baremos obtenidos para los escolares de la Región Metropolitana de Chile, tanto para la escala especial como general, son similares a los estándares de Raven y a los obtenidos para niños de otros países. En relación a la validez del test, se constató

una correlación positiva con el test de Goodenough (r= 0.202 p< 0.0001) y con el RE. Con respecto a la confiabilidad del test, la mayor parte de la muestra (76.3%), conservó o elevó su percentil. Los resultados confirman que el Test de Matrices Progresivas de Raven puede ser utilizado en educación, con el objeto de conocer la CI de los escolares. Es un Test sencillo en su aplicación y evaluación; en tal sentido no requiere preparación especial o experiencia previa; es no verbal - no manual, a color, lo que podría garantizar el interés. Se aplica a todo sujeto, cualquiera que sea su edad, educación, idioma, aptitud verbal y estado o aptitud motrices. Por otra parte, es económico, se administra o autoadministra en forma individual o colectiva, siendo además, independiente del factor cultural (Ivanovic y otros, 2000). En su forma, el test conforma patrones que van incrementando su progresión de dificultad; el sujeto tendrá que seleccionar la alternativa que crea conveniente

Al proporcionar el test información directa de algunas funciones cognitivas como la atención y el razonamiento, se puede establecer la capacidad intelectual general, lo que no involucra una medición completa de ninguna operación intelectual particular. De acuerdo a Strauss, Sherman, Spreen (2006), algunos estudios sugieren que el subtest A tiende a estar asociado con funciones del hemisferio derecho (visual espacial) y el subtest B, con las funciones del hemisferio izquierdo, ya que se requiere del razonamiento analógico. En la presente investigación, el Test de Matrices Progresivas de Raven, es una adecuada medida para aportar una orientación general de la capacidad intelectual de los grupos de sujetos evaluados.

Patrones de aplicación, corrección e interpretación de la escala de matrices progresivas. La aplicación fue individual y el tiempo no fue limitado; al inicio fue necesario establecer adecuadamente las instrucciones, se tuvo gran cuidado de que éstas fuesen realmente comprendidas y se destinó la ejemplificación de las primeras dos láminas. Como la aplicación fue individual, pudo captarse la atención del sujeto al inicio, desarrollo y cierre de la prueba, se tomó en consideración que no hubiese distracciones y que el participante se encontrara relajado. Paralelamente, el examinador en ningún momento debía mostrar ansiedad sino todo lo contrario, calma y una actitud serena ante el ritmo de los sujetos. En contadas ocasiones se dejó la

prueba a un lado dado que el sujeto mostraba respuestas todas idénticas y dispersión, posteriormente pudo ser aplicada.

Para calificar la prueba se utilizó una clave matriz de corrección que permite verificar las respuestas correctas e incorrectas, son 36 items, la puntuación máxima es de 36. Se atribuyó un punto a cada respuesta correcta, se calcularon los puntajes parciales de cada serie y el puntaje total, es decir, se sumaron todos los puntajes parciales obteniendo puntajes totales. Estos datos permitieron obtener las medias del grupo de niños y niñas del colegio público, como del colegio privado. Para facilitar el trabajo de interpretación, es manejado el baremo correspondiente a la edad y grupo de referencia argentino, que Cayssials, Albajari, Aldrey, Fernandez y Carina entregaron en el año 2000 (ver anexo 15). Estos investigadores realizaron la estandarización de este test con una muestra de tipificación de 445 niños y niñas entre cinco y once años, estudiantes de escuelas públicas y privadas, la muestra no incluyó escuelas especiales y se aplicó de forma individual.

Ya ubicada la puntuación percentil de los grupos, se estableció la correspondencia con la tabla de diagnóstico de capacidad que expone la prueba (ver anexo 16). No se calculó la discrepancia, ya que este proceso se utiliza sobre todo para las administraciones colectivas en las que no se puede realizar una observación individual con el sujeto.

Seguidamente se presentan todos los elementos correspondientes a la variable contexto escolar.

5.2.4.4. Instrumentos de evaluación del contexto escolar en la educación infantil. En el marco contextual de esta investigación, se expone la importancia que reviste el ambiente de aprendizaje para la educación inicial, principal motor del contexto educativo para estas edades. En esta investigación, se evalúan una serie de dimensiones que permiten perfilar la complejidad de los espacios y las personas que dinamizan, especialmente en el aula, situación que vincula la realidad niño-niña-familia-comunidad-escuela, pues en ésta se refleja todos los ámbitos donde los niños y niñas crecen y se desarrollan. Con esta intención, y para medir la calidad del aula, se manejo la versión traducida de la Escala ECERS-R Early Childhood Environment

Rating Scale-Revised Edition, publicada en 1998 por Teacher College Press. Esta versión está a cargo de Lera y Oliver (2002) y el fin de la escala es obtener una visión general de la calidad del aula en contextos educativos infantiles (ver tabla 10).

Tabla 10

Definición operativa de la variable general Contexto Escolar

Variables Intermedias y Empíricas	Instrumentos	Dimensiones y qué procesos evalúa
Dimensiones: Espacio y mobiliario cuidado personales Lenguaje y razonamiento Actividades Interacción Estructura del programa Personal docente	Escala ECERS-R. Escala de evaluación de contextos educativos. Traducción al español, publicada en el 2002 por Lera, M. y Oliver, R.	Permite obtener una visión general de la calidad del aula en contextos educativos infantiles.

Nota: **tomado de Lera y Oliver (2002)**

Los profesores están adscritos al Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad de Sevilla-España. En esta escala se han incorporado una serie de items para facilitar el estudio de la calidad del aula en general en la educación inicial, y está integrada por siete dimensiones: espacio y mobiliario, cuidados personales, razonamiento y lenguaje, actividades, padres y personal, interacción y estructura del programa (ver anexo 17). En adelante, cuando se señale contexto privado y público, se refiere a las condiciones que se encuentran en las seis aulas del tercer nivel de preescolar evaluadas en esta investigación, considerando los criterios de calidad presentes en la escala mencionada.

Las dimensiones de este instrumento coinciden con las dimensiones que alimentan el Currículo de Educación Inicial en Venezuela: Dimensión Física, Dimensión Funcional y Dimensión Relacional (MED, 2005). Cada una de éstas son imprescindibles para el sano y armónico funcionamiento del contexto escolar, su nivel de importancia implica la conjunción de una comunidad de aprendizaje que fluye para favorecer el desarrollo integral de los niños en estas edades. Estas relaciones serán oportunamente consideradas; en este momento se expone la

operacionalización de la variable general calidad del contexto educativo, específicamente de cada una de las aulas valoradas del tercer nivel de preescolar.

*-Escala ECERS-R. Escala de evaluación de contextos educativos infantiles***.** Ya se ha expuesto que este documento es una traducción española de la escala ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition, publicada en 1998 por Teacher College Press. Los profesores Lera y Oliver (2002), responsable de la versión española, han incorporado ligeras adaptaciones, extendiendo algunos ítems para facilitar su comprensión, pero permaneciendo fiel a la versión original. La revisión de la escala ECERS se ha llevado a cabo atendiendo a los comentarios que el uso de esta escala ha generado a nivel internacional; de esta forma, las sugerencias de países como Alemania, Portugal, España, Islandia, Chile, Suecia, Italia, han sido plasmadas en esta versión.

La Escala está integrada por 7 dimensiones: espacio y mobiliario, cuidados personales, razonamiento y lenguaje, actividades, padres y personal, interacción y estructura del programa. Respecto a la dimensión Padres y Personal, se aclara que se observó solo los criterios que abarcan personal docente y no a los padres (ítem 38), pues dada la naturaleza de la investigación, interesaba conectarse con el docente en varias vertientes que provee el instrumento: satisfacción de sus necesidades, provisiones para las necesidades profesionales del personal, interacción del personal y cooperación, supervisión y evaluación del personal y oportunidades de crecimiento profesional. Es importante mencionar los indicadores de las restantes seis dimensiones que integran este instrumento para evaluar calidad del contexto educativo y sus coincidencias con las dimensiones del Currículo de Educación Inicial venezolano.

De acuerdo al instrumento ECERS-R, La dimensión Espacio y Mobiliario concreta los indicadores: espacio interior, mobiliario básico, mobiliario para relajación y confort, organización del aula, espacio para privacidad, decoración, espacios para juegos de motricidad gruesa, material de motricidad gruesa. La dimensión Rutina de Cuidados Personales, integra los indicadores: saludo y

despedida, comidas o meriendas, cuarto de baño/aseo, prácticas sobre la salud, prácticas de seguridad.

Estas dimensiones se conectan con la Dimensión Física contemplada en el Currículo de Educación Inicial venezolano (MED, 2005) haciendo referencia a las condiciones estructurales y a la dotación de los materiales y mobiliarios necesarios para atender a los diversos grupos de niños. De igual forma, esta dimensión favorece: (a) la satisfacción del niño y niña, tanto en su seguridad, como en sus necesidades fisiológicas, (b) contar con recursos variados y con criterios de calidad a la hora de ambientar el espacio o aula; además de la (c) organización adecuada de los recursos que permitirán a los niños y niñas aprender de forma integral. Se considera un eje sumamente delicado, debe verse con sumo cuidado, pues ella debe integrarse armónicamente a los procesos de planificación y evaluación, a las características del grupo y al contexto.

Lera y Oliver (2002) integran en el instrumento otras tres dimensiones clave: (a) Lenguaje y Razonamiento, cuyos indicadores son: libros e ilustraciones, animar a los niños y niñas a comunicarse, usar el lenguaje para desarrollar habilidades del razonamiento, uso informal del lenguaje. La dimensión (b) Actividades con los siguientes indicadores: motricidad fina, creativas, música/movimiento, bloques de construcción, arena/agua, juego dramático, naturaleza/ciencia,mates/número, uso del televisor, video y ordenador, promocionar la aceptación de la diversidad. La dimensión (c) Estructura del Programa incluye los indicadores: programa, juego libre, actividades en grupo.

Estos aspectos se conectan con la Dimensión Funcional del Currículo de Educación Inicial venezolano (MED, 2005) y destaca la importancia de considerar un orden en los espacios propuestos para favorecer el aprendizaje del niño y niña, así como también, brindar experiencias enriquecedoras que les permita formar habilidades diversas; entre ellas explorar, armar, separar, trabajar con los sentidos, formular hipótesis, trasvasar, amasar, aplastar, comparar, agregar, quitar, seriar, clasificar, establecer semejanzas, entre otras. Esta dimensión trabaja en función de establecer organizadamente espacios que promuevan el juego simbólico, la

creatividad, la imaginación, la fantasía, la representación de diversos roles conectados con la cultura familiar, local, regional, social y escolar; además de impulsar el intercambio de experiencias, de los medios de expresión oral, corporal, gestual, gráfico plástico, lectura y escritura, la musicalidad. Estos espacios internos deben conectarse con el ambiente exterior, el cual debe permitir el movimiento de los grandes segmentos corporales. Todos estos espacios podrán tener un nombre apropiado conforme lo decida la docente, y por supuesto, deben contar con los recursos necesarios al fin que se ha señalado.

Otra de las dimensiones que se conjugan en el instrumento presentado por los autores Lera y Oliver (2002) es la dimensión Interacción, con los indicadores: supervisión de actividades de motricidad gruesa, supervisión general de los niños y niñas, disciplina, interacciones personal-niños, interacciones niño-niña. Estos aspectos coinciden con la Dimensión Relacional concebida en el Currículo de Educación Inicial venezolano (MED, 2005). Principalmente, esta dimensión toma en consideración las acciones que se desarrollen en el aula y fuera de ella, las interacciones, las agrupaciones, autonomía y el respecto por las diferencias entre los niños y niñas. Esta dimensión integra la posibilidad de que el ambiente concrete normas en función de lo que se puede hacer y entender, pues el aula y sus espacios, deben posibilitar una organización desde el marco lúdico e interpersonal.

La dimensión Padres y Personal, de la que se seleccionó solo Personal docente, integra los indicadores que se especificaron al inicio del esta exposición. Vale señalar que el ítem 37 correspondiente a las provisiones para niños y niñas con necesidades educativas especiales no se observó, en vista de que la muestra no integró niños con estas particularidades.

Patrones de corrección e interpretación de la escala de evaluación de contextos educativos infantiles. ECERS-R. **E**n total, el instrumento integra 43 items. Cada una de las 7 dimensiones presentadas incluye un número de ítems variados hasta completar el total. Es pertinente aclarar que de los 43 items, se observaron 41 item, ya que extrajo el ítem 37 referido a las provisiones para niños y niñas con necesidades educativas especiales, y el ítem 38 referido las provisiones para los

padres. Cada uno de los ítems se valora en un rango de uno (1) a siete (7) puntos a partir de criterios: puntuaciones de uno (1) ó inadecuado, deben ser entendidos como penalizantes, es decir, si se tienen algunos de esos criterios, esta es la puntuación no pudiendo avanzar en la observación de los otros criterios. Le sigue la puntuación tres (3) ó mínimo, se tienen que tener todos los criterios que definen este nivel, si solo se cumple algunos de ellos, la puntuación sería de dos (2).

La misma lógica se aplica para la siguiente puntuación de cinco (5) ó bueno; es decir, si se cumplen todos los criterios es un cinco, si solo se tienen algunos es un cuatro (4). El mismo procedimiento se sigue para puntuar siete (7) ó excelente y seis (6). Siguiendo la misma lógica, solamente se puede puntuar cinco cuando se cumplen con los criterios del tres, y ninguno del uno o inadecuado, y solo se puede puntuar siete cuando se cumplan los criterios del cinco, del tres y ninguno del uno. Para dar una idea de la organización en la puntuación, se expone a manera de ejemplo, algunos ítem y criterios pertenecientes a la dimensión Espacio y Mobiliario, con la puntuación que se plantea en el documento (ver tabla 11).

Las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada dimensión valorada se suman proporcionando una valoración media de cada área evaluada, y la media total de ellas ofrece una media general que puede ser interpretada como nivel de calidad del aula en general.

Tabla 11

Puntuación de la Escala ECERS-R

Dimensión: Espacio y Mobiliario- Item Espacio Interior	
Criterios e indicadores:	**Puntuación**
1.Inadecuado 1.1 Espacio insuficiente para niños y niñas, adultos y mobiliario 1.2 El aula carece de iluminación, ventilación, control de temperatura, entre otras	Inadecuado 1ptos
3. Mínimo 3.1 Espacio interior suficiente para niños, niñas, adultos y mobiliarios 3.2 Iluminación, ventilación, control de la temperatura, entre otras	Mínimo 2-3ptos
5. Bueno 5.1 Amplio espacio interior que permite a los niños, niños y adultos moverse libremente. 5.2 Buena ventilación, algo de iluminación natural por ventanas, entre otras	Bueno 4-5ptos
7. Excelente 7.1 La iluminación natural puede ser controlada por persianas o cortinas 7.2 la ventilación puede ser controlada, las ventanas se pueden abrir, se usa ventilador	Excelente 6-7ptos

5.2.5. Procedimiento de la investigación

El estudio utiliza una metodología correlacional simple; de manera que se busca establecer las relaciones entre la creatividad (creatividad verbal, creatividad gráfico figurativa, pensamiento creativo y conductas de la personalidad creadora) factores del desarrollo infantil (factores de desarrollo social y afectivo: resolución de problemas, autoconcepto; y factores cognitivos: capacidad intelectual general) y el contexto escolar, enfocado en la calidad del aula del contexto escolar.. En este último caso, la escala utilizada: ECERS-R. Escala de Evaluación de Contextos Educativos, tal como se señaló previamente, incorpora 7 dimensiones: espacio y mobiliario, cuidados personales, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y evaluación del personal, ya explicadas con anterioridad. Previo a este proceso se enfoco la necesidad de conocer la manifestación de las variables generales señaladas

Para dar cumplimiento a la recolección de datos se aplicaron los instrumentos durante las 8 primeras semanas del año escolar 2011-2012, desde el 10 de octubre hasta 30 de noviembre del 2011. Se organizó el tiempo de tal forma que en lo posible, cada semana correspondiese a un proceso de aplicación de la batería total de instrumentos para cada institución educativa, a excepción del instrumento que las docentes tenían que llenar acerca de los rasgos y personalidad creadora de sus alumnos. Para éste último, se requirió más tiempo, quedando para enero 2012 la recogida de esta información, pues se debía esperar a que las docentes estuviesen libres o con algún momento en el que pudiesen ocuparse con tranquilidad de responder el instrumento. En este devenir, la recolección de datos también sufrió, en vista de la suspensión de clases sin previo aviso. Es importante exponer que la investigación contó con la confluencia de cuatro momentos relevantes para el cumplimiento de las metas propuestas:

5.2.5.1. Primer momento. Se sostuvo diferentes entrevistas con profesionales de la Psicología, a fin de establecer los criterios y posiciones respecto a los instrumentos adecuados para atender la viabilidad de los objetivos. Este momento llevó el tiempo necesario para aclarar los objetivos, reajustar la mirada investigativa, confrontar las posiciones metodológicas concebidas, indagar en la instrumentación pertinente, atendiendo a la particularidad de que quien realiza este estudio, no es Psicóloga. Sin embargo, la mirada interdisciplinaria relevante en estos casos, resulto ser de gran ayuda y pertinente, pues se sabe que, sin querer llegar a pretensiones exhaustivas, lo que se busca a través de esta investigación es utilizar la psicología para comprender procesos infantiles que ocurren en el ámbito escolar, a objeto de proponer vías educativas certeras que posibiliten conocer medianamente la realidad y atender las necesidades halladas.

Este momento, aunque interesante, conformo un reto. Es decir, la búsqueda y selección de los instrumentos mas apropiados a las edades seleccionadas, implicó un movimiento intensivo y exhaustivo por parte de la investigadora, ya que, por un lado, para este nivel de edades, los test de creatividad específicamente en Venezuela, son escasos. Paralelamente, considerando las revisiones investigativas realizadas en diversos ámbitos de este país, son escasos los estudios que permitan hacer uso de instrumentos estandarizados para valorar la creatividad en niños y niñas de cinco años. Afortunadamente, pudo contactarse a expertos en creatividad fuera del país, y ello condujo a la utilización de una batería de instrumentos apta a los objetivos de esta investigación.

5.2.5.2. Segundo momento. Se homogeneizó la administración de las pruebas a partir de la formación de los evaluadores en varios seminarios de grupo. Esta formación fue apoyada por especialistas en desarrollo infantil y psicólogos, gracias a lo que se precisó la aplicación del Test de Torrance, versión compilada por la Dra. Garaigordobil, la batería de Test de Garaigordobil, el Test de Raven y la Escala ECERS-R. Vale señalar que parte del equipo de aplicadores son profesionales de la carrera de Educación, específicamente del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Universidad de Carabobo. Se contó con un personal graduado con

gran éxito académico y profesional, además de poseer años de experiencia laboral; a la par se incorporaron miembros licenciados en Psicología de la Universidad Arturo Michelena ubicada en Valencia-Edo. Carabobo, quienes brindaron una oportuna ayuda en la recolección de información. En total, se constituyó un equipo investigador de evaluadores: dos docentes con especialidad en Educación Inicial, y con estudios en psicopedagogía, tal y como lo propone la Dra. Garaigordobil y Berrueco (2007) y un (1) psicólogo.

*5.2.5.3. Tercer momento***.** La siguiente fase, se desarrollo en verdad con algunos problemas, todos ellos expuestos en las limitaciones. La fase se conectó con la solicitud de los permisos y reuniones respectivas con los directivos de los centros educativos y con los profesores de los correspondientes grupos escolares, a objeto de explicar las intenciones de la investigación. Se contó, luego de diversas reuniones, con la aceptación de los directivos (ver anexo 18) y padres (ver anexo 19); estos últimos fueron informados de los objetivos de la investigación y se les solicitó el consentimiento Esta parte hizo demorar el inicio de la investigación, ya que en algunos centros el permiso no se otorgo, y en otros, se hizo esperar. De igual forma, en esta etapa se concretó la logística de aplicación, dado que en estas edades se desarrolla una jornada escolar específica que debe ser respetada para no interferir en la adaptación de los niños y niñas, y en la calidad de sus respuestas.

5.2.5.4.Cuarto momento. Se desarrolló una cuarta fase que implicó la organización técnica, estratégica y operativa de los evaluadores para medir de forma simple, directa, medianamente participativa y estructurada, las variables generales de la investigación: creatividad, factores del desarrollo infantil y contexto escolar. Se reitera que los centros educativos fueron seleccionados intencionalmente. Dado esta premisa, se menciona la necesaria conexión de los evaluadores con el campo y el contexto a investigar, lo que favoreció la fluidez en la toma de datos. En este caso, las evaluadoras fueron presentadas oportunamente a los grupos de niños y niñas, y dejadas por un periodo corto para establecer cercanía. Por otro lado, las pruebas que completaron los sujetos de este estudio fueron administradas de forma individual,

debido a que en esta edad es el modo más fiable de obtener la información, se contó en cada institución escolar con un espacio apto para desarrollar la aplicación.

Un aspecto clave para el fluir de la evaluación fue respetar la jornada o rutina de cada escenario escolar. Es necesario recordar que se trabajó con niños y niñas de cinco años. Las particularidades de su jornada encierra una diversidad de acciones que deben cumplirse: desayuno, momento asistencial, trabajo en las áreas, hasta el momento de recreación, trabajo colectivo y despedida. Así que el equipo evaluador respetó el horario de los estudiantes para la evaluación, se acopló a las demandas de la institución, y previó las actividades evaluativas, considerando la organización del tiempo que los docentes y directivos estimaban oportuno; ello a fin de no interrumpir severamente la dinámica diaria para los niños, niñas y/o docentes.

El horario de recogida de datos de esta forma, aunque fue matutino en todas las escuelas, varió, atendiendo a las particularidades del contexto investigado. Una de estas particularidades fue la suspensión reiterada de clases, lo que obligó a reajustar en oportunidades toda la logística. Se estableció un procedimiento de aplicación que contó con dos elementos clave: (a) orden en la secuencia de aplicación de las pruebas, y (b) actitud de los evaluadores. Respecto al orden de aplicación de las pruebas, se tiene que se distribuyeron los instrumento formando baterías de pruebas que facilitó la organización, el seguimiento y la precisión de la evaluación. De esta forma, la primera batería de pruebas contempló los instrumentos: TCAI, RAVEN y el test gráfico de Torrance, la segunda batería de pruebas se organizó con EA y TREPI, la tercera batería de evaluación se constituyó con la prueba verbal de Torrance.

En general, toda la batería de test fue aplicada a los niños y niñas de acuerdo a su asistencia al centro. Se organizó una semana, aproximadamente, para cada grupo de niños y niñas concentrados en cada una de las seis aulas de los centros educativos; así, se distribuían los días de la semana cumpliendo, en la medida de lo posible, con la secuencia establecida.

Por otro lado, se contó en todo momento con una actitud necesaria por parte de los evaluadores: la paciencia y la disposición a jugar para hacer del momento de aplicación, una situación relajada y placentera. Ello es un punto crucial, pues es

necesario estar conscientes que en la evaluación de la creatividad, la existencia de un clima efectivo de confianza y aceptación promueve la manifestación de respuestas creativas, (Torrance, 1961; Garaigordobil, 2007b; Prieto y otros, 2002)

El reajuste de las instrucciones fue un elemento clave, también recomendado por los autores de los instrumentos, dada la edad de los sujetos investigados. Ello podía definirse en la repetición de la instrucción, el mostrar un ejemplo de la tarea y esperar a que el sujeto, proporcionado un tiempo límite, pudiese organizar su pensamiento para dar la respuesta, situación que implicó respetar el silencio de cada quien y aguardar por su respuesta sin mostrar apuros. En ese sentido, la espera y detenimiento en la aplicación resultaron elementos imprescindibles y convenientes,también son recomendaciones dadas, especialmente por Torrance (1969,1975) atendiendo al hecho de que sus pruebas pueden ser algo complejas y largas.

Para evitar sesgos en la medida debido a la administración, a cada evaluador se le asignó un número de sujetos al azar, entonces éste procedía a aplicar todas las pruebas a dichos sujetos, en los días planificados para ello. Los evaluadores anotaron las respuestas de los sujetos, dado que la mayoría aun no ha desarrollo por completo la lengua escrita, éste es otro aspecto que recomiendan los autores de las pruebas. Para garantizar la validez externa, se eliminaron las condiciones de ruido extremo, pudiendo realizar las pruebas en medios insonorizados. Así mismo, se mantuvo constante el mismo evaluador en la aplicación por sujeto de las baterías señaladas, y se contó con un proceso de igualación, donde todos tenían oportunidad de ser evaluados, siempre y cuando asistieran al centro escolar.

Respecto a los datos del aula, a través de la escala de evaluación de contextos educativos infantiles (Escala ECERS-R), se tomaron en diferentes momentos en la jornada y fuera de los días en que se trabajaba con el grupo de sujetos. De esta manera, la valoración de los indicadores propuestos para las siete dimensiones contenidas en esta escala, exigió de toda la atención posible de los evaluadores a las acciones que debían observarse, tanto de los niños, niñas como del docente, además de atender cuidadosamente a la dinámica y organización de cada una de las seis aulas

del tercer nivel de preescolar. La información obtenida se compartió entre los evaluadores y se establecieron las puntuaciones para cada institución escolar.

Debe decirse que todo se llevó a cabo según lo esperado en cuanto a la cercanía y disposición de los sujetos del estudio. Se tomaron los datos dejando para la investigadora muchas anécdotas y risotadas, pues en realidad, los niños y las niñas, se mostraron afables y animados. No obstante, aun cuando se presentaron inconvenientes, ya señalados, se considera que todo ello contribuyo a desarrollar la constancia, paciencia y voluntad.

Por otro lado se aclara que la corrección de los test fue ciega y se llevó a cabo por el equipo evaluador. Se procedió a la corrección desde el mes de diciembre 2011, hasta el mes de marzo 2012.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

6.1. Análisis de datos

Para la exposición de esta parte, se recorrió un camino necesario, a fin de comprender los datos brutos obtenidos a lo largo de la evaluación de los sujetos investigados. Esta fue una necesidad conectada a la visión epistemológica positivista, y va fluyendo en torno a la descripción, como uno de los pasos básicos para dar vida a la expresión de sistemas lógicos formales. En principio, debe partirse que éste es un estudio correlacional simple en el que se asocian las dimensiones de las variables generales que se investigan: creatividad, desarrollo infantil y contexto escolar, sin obtener niveles de causa y efecto. La relación entre ellas, generó un mejor sentido de entendimiento en función del objetivo general: Analizar la manifestación de la creatividad y demás variables generales; además de establecer la relación que existe entre la creatividad con factores del desarrollo infantil y el contexto escolar, en Centros de Educación Inicial públicos y privados de la Parroquia Naguanagua, Municipio Naguanagua. Estado Carabobo-Venezuela.

6.2. Resultados.

En ese sentido, los resultados son analizados y organizados en dos grandes fases. La primera, concentra un trabajo descriptivo con medidas de tendencia central: medias y desviaciones típicas; y medidas de orden percentil. Esta fase responde a la necesidad de ser coherentes con los planteamientos que se han venido desplegando acerca de la multidimensionalidad de la creatividad, y con la necesidad de abordarla desde las variables personales y del contexto en el que se produce el acto creador. En este sentido, se considera pertinente y cónsono con los objetivos de la investigación, conocer no sólo cómo se manifiesta la creatividad, sino cómo se manifiestan las

demás variables generales en la investigación. De acuerdo a Hernández Sampieri y otros (2006), los estudios descriptivos, por lo general, fundamentan las investigaciones correlacionales. De esta forma, se describen los niveles de creatividad que manifiestan los sujetos de este estudio, se señalan los niveles de los factores del desarrollo infantil autoconcepto, resolución de problemas interpersonales, capacidad intelectual, y se detalla la calidad del contexto escolar, específicamente del aula del tercer nivel. Seguidamente, se consideró una segunda fase que corresponde a las asociaciones o relaciones entre las variables generales mencionadas. Esta fase, enmarcada en el estudio correlacional de los datos, tuvo como propósito conocer cómo se puede comportar la variable creatividad conociendo el comportamiento de las variables autoconcepto, resolución de problemas interpersonales, cognición general, la calidad del contexto escolar (aula) y los distintos tipos de ámbitos de la creatividad manejados en esta investigación. En este caso, las correlaciones indican tendencias que pueden tener un valor explicativo, aunque parcial, de acuerdo a Hernández Sampieri y otros (2006). Para el análisis, se utilizó de la estadística descriptiva y las correlaciones de Pearson, a fin de determinar la significancia en las relaciones encontradas.

6.3. FASE I. Estudio descriptivo de las variables generales creatividad, factores del desarrollo infantil y contexto escolar

6.3.1. Creatividad

La síntesis de los datos se efectúa a partir del análisis descriptivo. Fundamentalmente este análisis implica la comprensión de los datos estableciendo valores que representan el conjunto de los datos, es decir, medidas de tendencia central, y el conocimiento de algunos valores que permiten precisar el comportamiento de los datos en su conjunto (Pantoja, 2009). Desde ese orden se responde a los tres primeros objetivos de la investigación, iniciando con los resultados que corresponden al primer y segundo objetivo: *describir los niveles de*

creatividad, y determinar los niveles del autoconcepto, resolución de problemas interpersonales e inteligencia general que evidencian los sujetos de este estudio. Para ello se procedió: (a) a transformar las puntuaciones directas en puntuaciones percentiles del grupo que conformo la muestra de esta investigación. Para interpretar las puntuaciones percentiles, se consideraron las normas que reseña Aragón (2004) aceptadas universalmente para determinar lo adecuado o no de un rasgo medido. La investigadora expone que puntajes entre 35 y 25, se acercan a la norma baja, puntajes entre 60 a 75 se acercan en la norma alta, puntuaciones mayores a 75 serian consideradas altas, y puntuaciones menores a 25, son consideradas bajas.

(b) Paralelamente, se obtuvo la media del grupo en general de niños y niñas estudiantes en las aulas de los centros privados y de los centros públicos, en cada una de las dimensiones e indicadores de los instrumentos utilizados para medir la creatividad infantil: test de pensamiento creativo verbal y gráfica (Torrance, 1962), test de pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen, en adelante TCAI (Garaigordobil y Berrueco, 2005) y escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (Garaigordobil, 2005b). Esta medida permitió ubicar en las puntuaciones percentiles, a los grupos contenidos en las aulas de los centros privados y públicos evaluados, respecto al grupo general que conformó la muestra.

El insumo de resultados que arroja todo el grupo de niños y niñas de educación inicial evaluado (c) es comparado con los baremos para medir la creatividad diseñados por la Investigadora en creatividad infantil: Dra. Garaigordobil (2007b), quien señala en su propuesta: Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años (2007b), que las puntuaciones percentiles inferiores a 20 son consideradas bajas y las superiores a 80 son consideradas altas. Estas especificaciones permiten establecer rangos para posicionar los niveles de creatividad que evidencian los participantes de esta investigación, atendiendo a otros grupos normativos.

Por otro lado, como parte de esta primera fase, se señalan las medias de los factores del desarrollo autoconcepto y resolución de problemas interpersonales, para ubicarlos en la puntuación percentil respectiva, atendiendo a los baremos que elaboró la investigadora Garaigordobil (2007b), tanto para el instrumento que mide

autoconcepto, como para el que mide resolución de problemas interpersonales. Así mismo, se exponen las medias del grupo para la inteligencia general; éstas se interpretan considerando el baremo correspondiente a la edad y grupo de referencia argentino, que Cayssials y otros entregaron en el año 2000, y se manejo de igual forma la tabla de diagnóstico de capacidad que presenta Raven. Este procedimiento permitió especificar los niveles en los que se presentan cada uno de los factores mencionados.

Finalmente, el trabajo descriptivo permitió exponer los resultados de la medición del contexto escolar estudiado, obteniéndose en este caso una visión general de la calidad de cada una de las aulas de tercer nivel donde se desenvuelven los sujetos de esta investigación.

En este orden se expresan cada una de las variables generales, iniciando por la creatividad verbal.

6.3.1.1. Creatividad verbal. El orden de esta primera fase implica la lectura de las puntuaciones percentiles (ver tabla 12)

Tabla 12

Percentiles colegios privados y públicos-Test de creatividad verbal

Creatividad Verbal									
	Colegios Privados			**Colegios Públicos**			**Total (Público + Privados)**		
Percentiles	**Flui**	**Flex**	**Ori**	**Flui**	**Flex**	**Ori**	**Flui**	**Flex**	**Ori**
1	4	2	7	4	4	6	4	4	7
5	16	8	22	16	9	29	16	8,5	24
10	19	10	25	17	10	30	18	10	29,5
20	24	11	39	22	11	34	22	11	30,5
25	26	12	41	22	11	40	25	12	40,5
30	27	13	43	26	12	43	26,5	12	43
40	31	14	47	27	13	46	29	13	47
50	33	15	51	30	13	52	32	14	51,5
60	35	15	59	33	14	59	34,5	15	59
70	41	17	67	36	15	65	38,5	16	66
75	43	17	70	38	16	72	41	17	70,5
80	46	19	74	41	17	81	44	17	75,5
90	51	20	84	49	18	88	50,5	19	86
95	63	21	100	51	19	85	54	20,5	95
99	83	24	143	55	21	100	80	22	143

Nota. Flui: fluidez, Flex: flexibilidad, Ori: originalidad

Al expresar estos valores gráficamente se obtiene

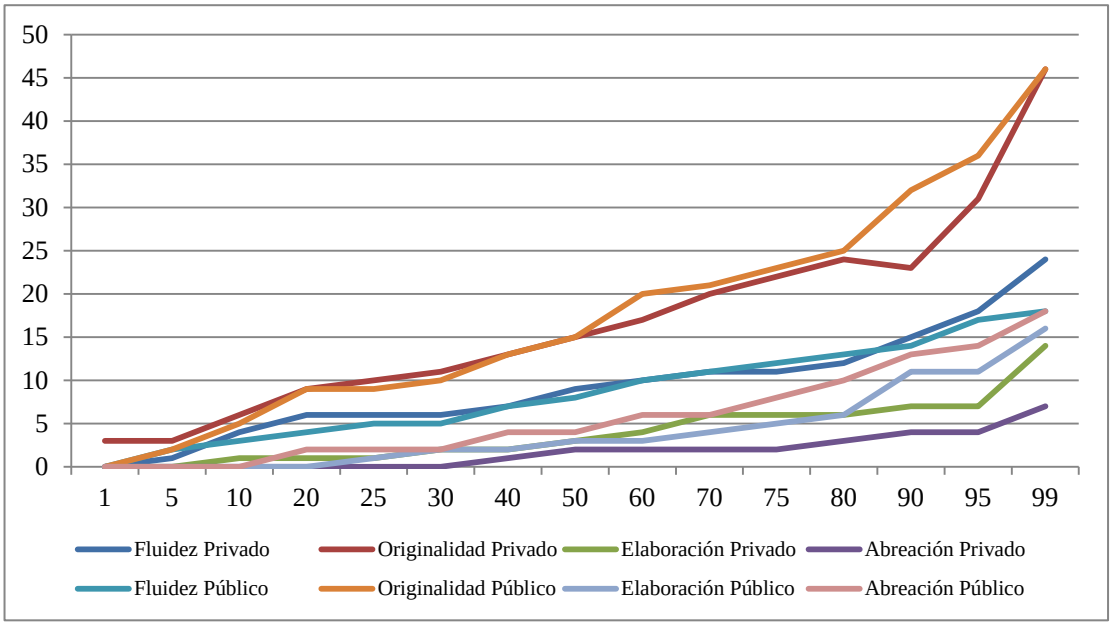


Gráfico 10. Distribución observada en la creatividad verbal para todo el grupo.

Seguidamente se muestran las medidas de tendencia central obtenidas tanto para el grupo de colegios privados como para el de colegios públicos en la creatividad verbal (ver tabla 13)

Tabla 13

Medias y Desviaciones Típicas. Creatividad verbal para colegios privados y públicos

		Creatividad Verbal Privado		**Total(Público + Privados)**	
	Fluidez	**Flexibilidad**	**Originalidad**	**Media Fluidez**	**33,45**
Media	35,12	14,73	56,93		
Desviación típica	14,70	4,19	26,56	**Media Flexibilidad**	**14,21**
	C. Verbal público				
	Fluidez	**Flexibilidad**	**Originalidad**	**Media Originalidad**	**57,39**
Media	31,78	13,70	46,13		
Desviación típica	11,56	3,32	21,73		

Así, los valores de la creatividad verbal para los sujetos de los colegios privados muestran los siguientes resultados: la media para fluidez verbal (35,12) sitúa a este indicador en el percentil 70, de acuerdo al grupo general, la media para la flexibilidad verbal (14,73) sitúa a este indicador en el percentil 60, y la media para originalidad, (56,93) ubica a este indicador en el percentil 70.

Se denota que la creatividad verbal en los sujetos de los colegios privados, con respecto al grupo en general, se encuentra en la norma, acercándose a la norma alta en el indicador fluidez, de acuerdo a los criterios considerados por Aragón (2004). Ello resalta las posibilidades de este grupo para expresar numerosas ideas. Respecto a la creatividad verbal en los sujetos de colegios públicos, se señala que la media para fluidez verbal (31,78) la ubica en el percentil 50, la media para la flexibilidad verbal (13,70) la sitúa en el percentil 50 y la media para originalidad (46,13) la ubica en el percentil 40 (ver tablas 12 y 13).

En este caso, se evidencia que de los indicadores de la creatividad verbal para los alumnos y alumnas de los colegios públicos, el indicador originalidad verbal muestra un acercamiento a la norma baja, tomando en cuenta los planteamientos de Aragón (2004). Los indicadores flexibilidad y fluidez verbal se encuentran en la norma. El grupo en general se ubica en los percentiles 60 en fluidez, 60 en originalidad y 60 en flexibilidad. En este sentido, la creatividad verbal para los niños y niñas de educación inicial se acerca a la norma alta, criterio avalado por Aragón (2004). Al establecer la correspondencia con los baremos ofrecidos por la investigadora Garaigordobil (2007b) para el instrumento manejado, se denota que los estudiantes de los colegios privados muestran una fluidez en el percentil 95, la flexibilidad en el percentil 50 y la originalidad verbal en el percentil 95.

Del mismo modo, los estudiantes de los centros públicos evidencian una fluidez ubicada en el percentil 90, la flexibilidad se ubica en el percentil 40 y la originalidad se corresponde con el percentil 90. Se denota, atendiendo a estos resultados, que el indicador que se ubica en el percentil más bajo es la flexibilidad en ambos grupos. En general, la creatividad verbal para el grupo que conformó la muestra, es alta en dos de sus indicadores: la fluidez verbal, encontrándose ésta en el

percentil 90, y la originalidad verbal, que se sitúa en el percentil 95. El indicador flexibilidad se corresponde con el percentil 50, es decir, en un nivel medio

Tabla 14

Niveles de creatividad verbal

	Hembras y varones de Centros Privados	**Hembras y varones de Centros Públicos**	**Apreciación Baremo de Garaigordobil, M. (2007b)**
Fluidez	Percentil 95	Percentil 90	Nivel alto
Flexibilidad	Percentil 50	Percentil 40	Nivel medio
Originalidad	Percentil 95	Percentil 90	Nivel alto

Seguidamente se muestra gráficamente los valores expuestos en la tabla previa

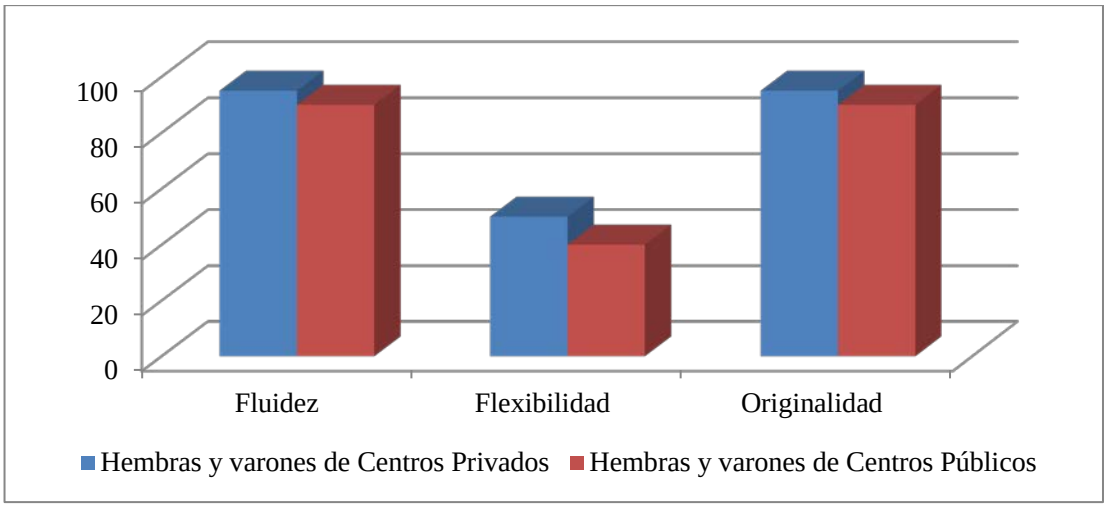


Gráfico 11. Niveles para la creatividad verbal

6.3.1.2. Creatividad gráfica. Continuando con el estudio empírico del primer objetivo que conlleva a establecer los niveles de creatividad mostrados por los sujetos del estudio, se exponen los puntajes directos y los puntajes percentiles (ver tabla 15).

Tabla 15

Percentiles colegios privados y públicos- Test de creatividad gráfica

Creatividad Gráfica												
Percentil	**Colegios Privados**				**Colegios Públicos**				**Total (Público + Privados)**			
	Flui	Ori	Ela	Abre	Flui	Ori	Ela	Abre	**Flui**	**Ori**	**Ela**	**Abre**
1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	3	0	0	2	2	0	0	2	3	0	0
10	4	6	1	0	3	5	0	0	3	5,5	0,5	0
20	6	9	1	0	4	9	0	2	5	9	1	0
25	6	10	1	0	5	9	1	2	6	9	1	0
30	6	11	2	0	5	10	2	2	6	10,5	2	1
40	7	13	2	1	7	13	2	4	7	13	2	2
50	9	15	3	2	8	15	3	4	8,5	15	3	2
60	10	17	4	2	10	20	3	6	10	17,5	4	3
70	11	20	6	2	11	21	4	6	11	21	5	4
75	11	22	6	2	12	23	5	8	11,5	22	6	4,5
80	12	24	6	3	13	25	6	10	12	24,5	6	5,5
90	15	23	7	4	14	32	11	13	14	30	7	9
95	18	31	7	4	17	36	11	14	17	32	11	12,5
99	24	46	14	7	18	46	16	18	18	48	14	16

Nota: Flui: fluidez; Ori: originalidad; Ela: elaboración; Abre: abreación

Los datos precedentes se muestran como sigue en los gráficos

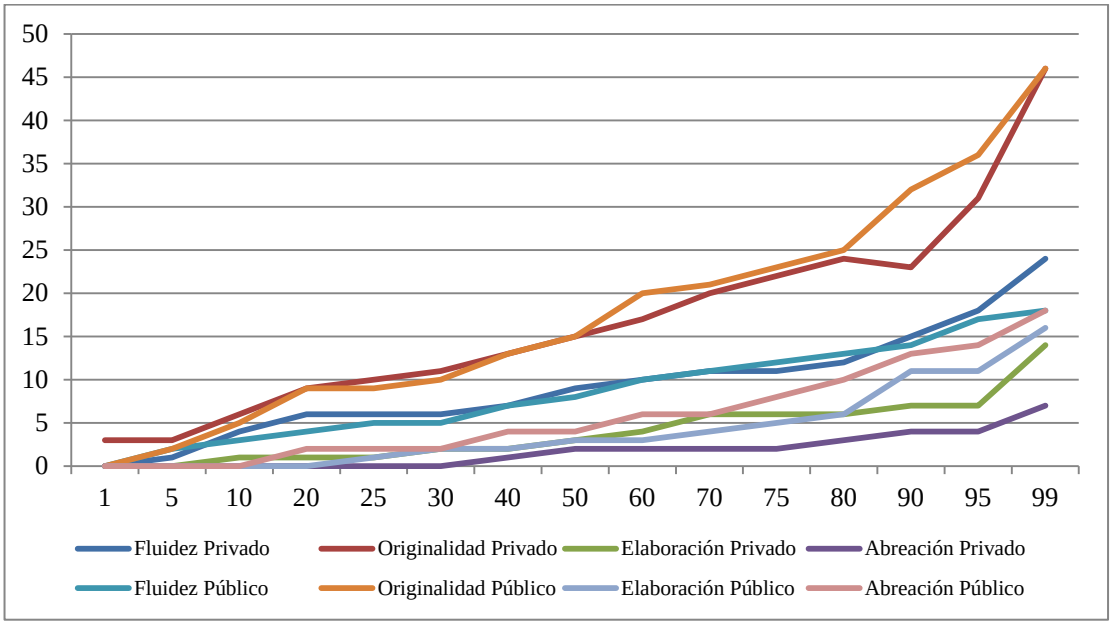


Gráfico 12. Distribución observada en la creatividad gráfica para todo el grupo.

Seguidamente se muestran los datos estadísticos para el grupo de niños y niñas de los colegios privados y públicos respecto a la creatividd gráfica (ver tabla 16)

Tabla 16

Medias y Desviaciones creatividad gráfica para colegios privados y públicos

	Creatividad Gráfica Privado				Total(Público + Privados)	
	Fluidez	**Originalidad**	**Elaboración**	**Abreación**	**Fluidez**	**8,7**
Media	8,85	16,11	3,71	1,58		
Desviación	4,52	8,80	2,82	1,54	**Originalidad**	**16,54**
	Creatividad Gráfica Público					
	Fluidez	**Originalidad**	**Elaboración**	**Abreación**	**Elaboración**	**3,74**
Media	8,54	17,01	3,70	5,34		
Desviación	4,52	10,07	3,56	4,54	**Abreación**	3,38

Como se nota en la tabla anterior, las medias obtenidas para cada uno de los indicadores de la creatividad mencionada en los sujetos del colegio privado, los sitúa con respecto al grupo en general como sigue: la fluidez con media de (8,85) se ubica en el percentil 70, la originalidad con media (16,11) se sitúa en el percentil 70, la elaboración con media de (3,71) se encuentra en el percentil 70 y la abreación con media (1,58) se encuentra en el percentil 50. Atendiendo a los criterios de Aragón (2004) se deduce que los alumnos de los colegios privados presentan una creatividad gráfica cercana a la norma alta en todos sus indicadores, atendiendo al grupo general

Por su parte, las medias obtenidas por cada uno de los indicadores de la creatividad gráfica para colegios públicos, los sitúa con respecto al grupo general como sigue: la fluidez, con media de (8,54) la ubica en el percentil 60, el indicador originalidad con media de (17,01) se ubica en el percentil 70, el indicador elaboración con media de (3,70) se sitúa en el percentil 70 y la abreación con media de (5,34) se sitúa en el percentil 90. Lo expuesto implica que los niños y niñas de las escuelas públicas también muestran un acercamiento hacia la norma alta en los indicadores fluidez, elaboración y originalidad. Se muestra un alto nivel en el indicador abreación.

Considerando las media totales del grupo de alumnos y alumnas de educación inicial evaluados en cada uno de los indicadores de la creatividad gráfica se lee los siguientes resultados: fluidez gráfica con media (8,7) se ubica en el percentil 70, la originalidad con media (16,54) se encuentra en el percentil 70, la elaboración con media (3,74) corresponde al percentil 70 y la abreación con media (3,92), se sitúa en el percentil 75. Ello indica que el grupo en general presentan niveles de creatividad gráfica que se acercan a la norma alta en todos sus indicadores: fluidez, originalidad, elaboración, abreación.

Sin embargo, al establecer la correspondencia con los baremos ofrecidos por la investigadora Garaigordobil (2007b) para el instrumento utilizado en la medición de la creatividad gráfica, el grupo que conformó la muestra, evidencia para el grupo de colegios privados, una ubicación de la fluidez en el percentil 80, la originalidad se sitúa en el percentil 90, la elaboración en el percentil 10 y la abreación en el percentil 20. Se denota que dos de los indicadores de la creatividad gráfica se encuentran en un nivel bajo. Por su parte, el grupo de los centros públicos, mostraron una ubicación de su fluidez en el percentil 80, de su originalidad en el percentil 90, de su elaboración en el percentil 10 y de su abreación en el percentil 40. De acuerdo con estos resultados y atendiendo a la ubicación del grupo en general en el baremo mencionado, se observa niveles altos en los indicadores fluidez (percentil 80) y originalidad (percentil 90), pero evidencia niveles muy bajos en los indicadores elaboración (percentil 10) y bajos en abreación (percentil 25). (Ver tabla 17).

Tabla 17

Niveles de creatividad gráfica

	Hembras y varones de Centros Privados	Hembras y varones de Centros Públicos	Apreciación Apreciación Baremo de Garaigordobil, (2007b)
Fluidez	Percentil 80	Percentil 80	Nivel alto
Originalidad	Percentil 90	Percentil 90	Nivel alto
Elaboración	Percentil 10	Percentil 10	Nivel muybajo
Abreación	Percentil 20	Percentil 40	Nivel bajo

Los valores previos se expresan gráficamente como sigue

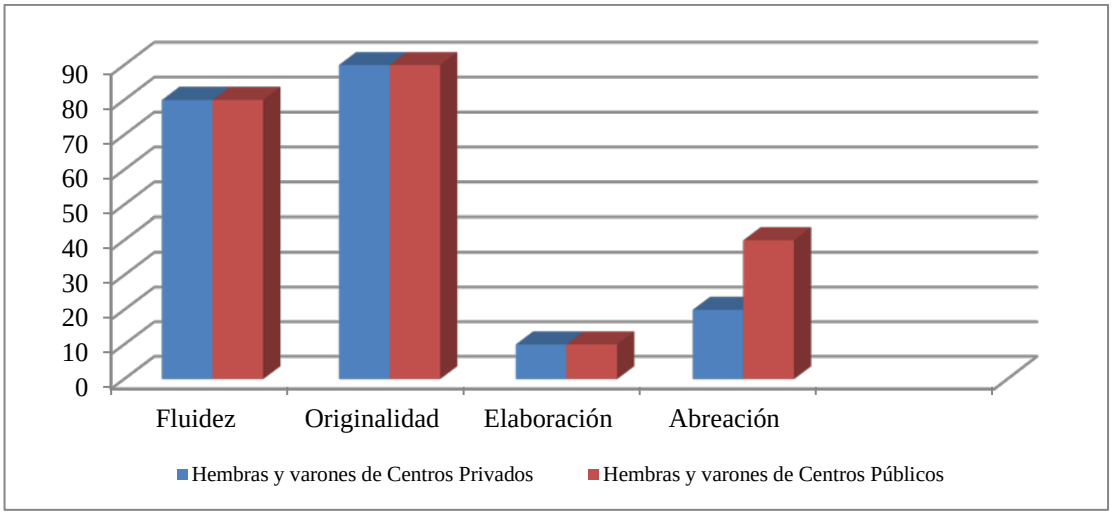


Gráfico 13. Niveles para la creatividad gráfica

6.3.1.3. Pensamiento creativo (TCAI). A objeto de responder de forma exhaustiva respecto a los niveles de creatividad que presentan los niños y niñas evaluados, se presentan los resultados obtenidos en la medición del test de pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI, Garaigordobil y Berrueco, 2007b). Dichos resultados se concentran en cuatro indicadores del pensamiento creativo infantil: atención, inconformidad, fluidez para encontrar problemas y soluciones, y originalidad en los problemas y soluciones encontrados. En primera instancia, siguiendo con el orden precedente, (a) se muestran las puntuaciones directas y puntuaciones percentiles obtenidas por el grupo evaluado; paralelamente (b) se presentan las medias para cada uno de los indicadores pertenecientes al instrumento manejado (TCAI), permitiendo situar en medidas percentiles, a los estudiantes de los colegios privados y públicos en cada indicador, respecto al grupo en general. Finalmente (c) se comparan los resultados en percentiles, con el baremo diseñado por la Investigadora Garaigordobil (2007b) para el instrumento de medida que se maneja (TCAI). Ello permite sugerir el nivel que

presenta el grupo de niños y niñas de educación inicial evaluado, respecto a su pensamiento creativo. Seguidamente, los percentiles para el TCAI (tabla 18)

Tabla 18

Percentiles colegios privados y públicos-Test de pensamiento creativo

Pensamiento creativo												
	Colegios Privados				**Colegios Públicos**				**Total (Público + Privados)**			
Percentil	**Aten**	**Incon**	**Flui**	**Orig**	**Aten**	**Incon**	**Flui**	**Orig**	**Aten**	**Incon**	**Flui**	**Orig**
1	6	0	5	3	4	0	6	2	5	0	6	3
5	8	0	7	8	7	0	7	6	7	0	7	6
10	13	0	9	9	9	0	8	7	11	0	8	8
20	14	0	10	11	12	0	10	10	13	0	10	10
25	15	0	11	13	13	0	11	11	14	0	11	11
30	15	0	11	13	15	0	11	12	15	0	11	13
40	17	0	13	16	16	1	12	15	16	0	12	15
50	18	0	13	18	17	1	14	18	18	1	13	18
60	19	1	14	20	20	1	15	21	20	1	14	21
70	20	1	16	22	21	2	15	24	21	2	15	23
75	21	2	16	23	22	2	16	25	22	2	16	24
80	22	2	17	25	22	3	17	26	22	3	17	25
90	26	3	18	27	23	4	19	30	24	3	19	30
95	29	3	24	31	24	5	20	31	27	5	21	31
99	34	5	27	45	29	5	22	52	31	5	26	36

Nota: Aten: atención,Incon: inconformidad, Flui: fluidez, Orig: originalidad

Los datos previos se representan gráficamente como sigue

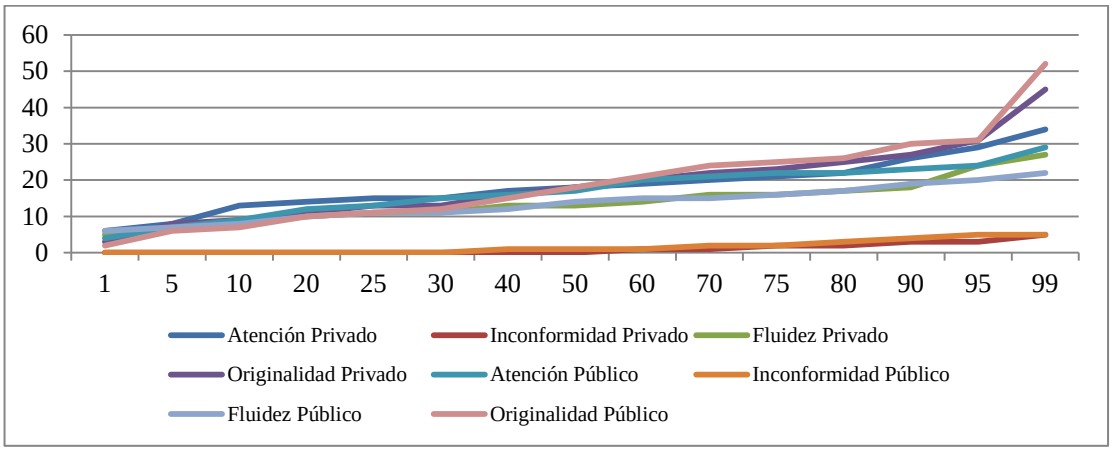


Gráfico 14. Distribución observada en el TCAI en todo el grupo.

Iniciando con el grupo de niños y niñas de colegios privados, los percentiles y las medias obtenidas para cada uno de los indicadores del pensamiento creativo (Garaigordobil y Berrueco, 2009) arroja los siguientes resultados respecto al grupo en general: El indicador atención, con media (18,30) se ubica en el percentil 60, la inconformidad con media (0,97) se sitúa en el percentil 50, el indicador fluidez en la búsqueda de soluciones con media de (13,73) se ubica en el percentil 60; y la originalidad en las soluciones encontradas con media de (18,36) se sitúa en el percentil 60. Se deduce que las puntuaciones alcanzadas por los alumnos de los colegios privados en pensamiento creativo tienden a encontrarse en la norma, acercándose en la norma alta, de acuerdo a las orientaciones de Aragón (2004) solo el indicador inconformidad se sitúa en un nivel medio, atendiendo al grupo de referencia.

Los indicadores de este test muestra los siguientes resultados para los alumnos y alumnas de los colegios públicos con respecto al grupo en general: atención con media de (17,19) se sitúa en el percentil 50, inconformidad, con media de (1,52) se sitúa en el percentil 70, fluidez con media de (13,51) se ubica en el percentil 60 y originalidad con media de (18,27) se ubica en el percentil 60. En este caso, se sugiere que los alumnos y alumnas de los colegios públicos manifiestan en tres de los indicadores del pensamiento creativo, un acercamiento a la norma alta, y se mantiene en un nivel medio en el indicador atención; todo ello atendiendo a los criterios de Aragón (2004) y de acuerdo al grupo general.

Considerando las media totales del grupo de los niños y niñas de educación inicial evaluados en cada uno de los indicadores del pensamiento creativo, se leen los siguientes resultados: la atención con media general de (17,77) se ubica en el percentil 50, la inconformidad con media de (1,24) se sitúa en el percentil 70, la fluidez con media de (13,63) se sitúa en el percentil 60 y la originalidad con media de (18,32) se sitúa en el percentil 60; lo que denota que los alumnos de educación inicial evaluados presentan puntajes que se acercan a la norma alta en los indicadores inconformidad y fluidez y la originalidad. Se ubica en el nivel medio el indicador atención.

Seguidamente se muestra la tabla 19 con las especificaciones previamente consideradas

Tabla 19
Medias y Desviaciones Típicas. TCAI para colegios privados y públicos

	TCAI Colegios Privados			
	Atención	**Inconformidad**	**Fluidez**	**Originalidad**
Media	18,30	0,97	13,73	18,36
Desviación típica	5,56	1,34	4,52	7,85
	TCAI Colegio Públicos			
	Atención	**Inconformidad**	**Fluidez**	**Originalidad**
Media	17,19	1,52	13,51	18,27
Desviación típica	5,63	1,57	4,03	9,09
Media General	**Atención**	**Inconformidad**	**Fluidez**	**Originalidad**
	17,77	1,24	13,63	18,32

Al establecer la correspondencia con los baremos ofrecidos por la Dra. Garaigordobil (2007b) para el instrumento de medida utilizado, se encuentra que el grupo de niños y niñas de educación inicial de colegios privados se ubican en los percentiles: 60, correspondiente al indicador atención, percentil 20 perteneciente al indicador inconformidad, percentil 95 en referencia al indicador fluidez en la búsqueda de soluciones, y percentil 99 respecto a originalidad en las soluciones encontradas. Por otro lado, los estudiantes de los colegios públicos se manifiestan en los percentiles siguientes: 50, para el indicador atención, percentil 60 para el indicador inconformidad, percentil 99, para el indicador fluidez en la búsqueda de soluciones y percentil 99 en el indicador originalidad en las soluciones encontradas. En general, el grupo de niños y niñas evaluados presenta muy altos niveles en los indicadores fluidez para la búsqueda de soluciones (percentil 95) y originalidad en las soluciones encontradas (percentil 99). Los indicadores inconformismo (percentil 60)

y atención (percentil 50), se encuentran en el nivel medio, de acuerdo al baremo referido.Seguidamente se evidencian los planteamientos expuestos en la tabla 20.

Tabla 20

Niveles de pensamiento creativo (TCAI)

	Hembras y varones de Centros Privados	**Hembras y varones de Centros Públicos**	**Apreciación Baremo de Garaigordobil (2007b)**
Atención	Percentil 60	Percentil 50	Nivel medio, de acuerdo al baremo referido
Inconformidad	Percentil 20	Percentil 60	
Fluidez en la búsqueda de soluciones	Percentil 95	Percentil 99	Muy altos niveles en los indicadores fluidez para la búsqueda de soluciones
Originalidad en las soluciones encontradas	Percentil 99	Percentil 99	

Los datos previos se expresan gráficamente como sigue

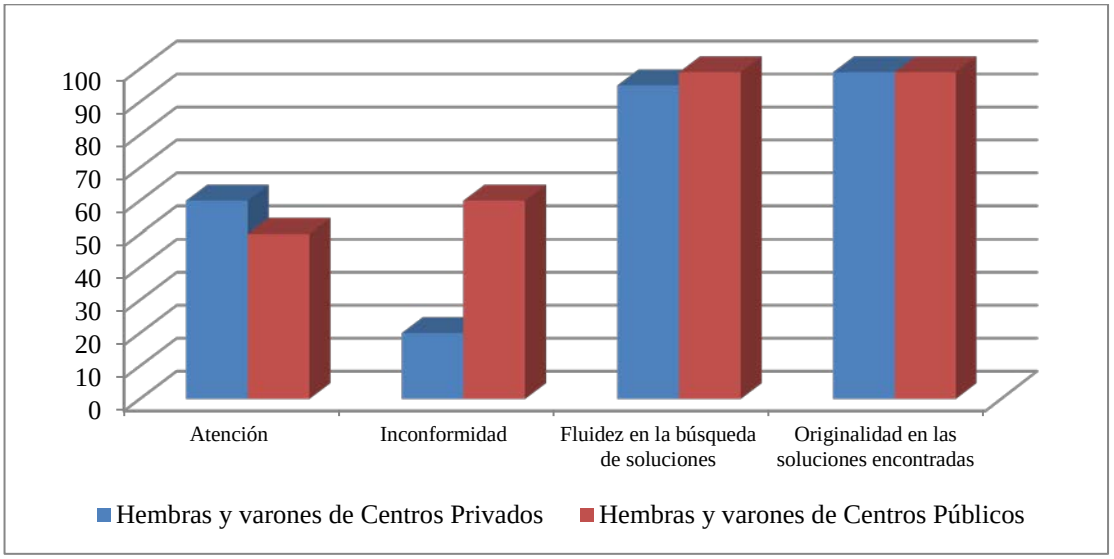


Gráfico 15. Niveles para el TCAI

6.3.1.4. Escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (EPC). Los resultados hallados en la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (Garaigordobil, 2007b), versión profesores (ver tabla 21)

Tabla 21

Percentiles para la EPC-versión profesores. Colegios privados y públicos

Escala de Conductas y Rasgos de la Personalidad Creadora

Percentil	Privados	Públicos	Total Privados + Públicos
1	3	15	15
5	8	18	17
10	9	21	19
20	11	24	23
25	13	24	24
30	13	25	24
40	16	27	27
50	18	29	29
60	20	31	32
70	22	34	35
75	23	37	36
80	25	38	37
90	27	42	40
95	31	45	43
99	45	45	45

Estos datos son expresados como sigue

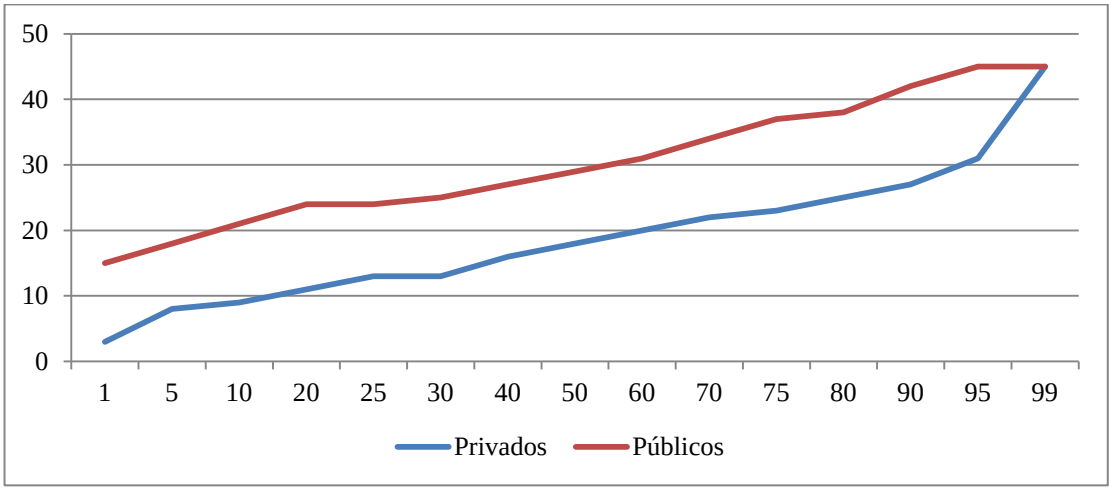


Gráfico 16. Distribución observada en la EPC para todo el grupo.

Esta escala fue respondida por los docentes de los niños y niñas participantes de este estudio, atendiendo a quince rasgos que la autora considera clave en el desarrollo de la personalidad creadora.

A continuación se exponen las medidas de tendencia central arrojadas (ver tabla 22).

Tabla 22

Medias y Desviaciones Típicas. EPC – Versión profesores. Colegios privados y públicos.

	EPC Colegios Privados	EPC Colegios Públicos	Media General
Media	29,30	30,34	29,82
Desviación	8,18	7,97	

De esta forma, se expresa que los niños y niñas de los colegios privados con media de (29,30) se sitúan con respecto al grupo en general, en el percentil 60. Los alumnos de colegios públicos, con media de (30,34) se sitúan en el percentil 60. Atendiendo a estos resultados, y considerando la media general de las puntuaciones en esta escala (29,82) puede deducirse que los profesores de los alumnos de educación inicial evaluados opinan que éstos presentan un nivel que se acerca a la norma alta de conductas y rasgos de la personalidad creadora, de acuerdo a los criterios de Aragón (2004).

Al conectar los resultados con el baremo ofrecido para valorar las conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores presentado por la investigadora Garaigordobil (2007b) se encuentra que de acuerdo a los profesores, los estudiantes de los colegios privados y públicos de educación inciial evaluados presentan altos niveles de rasgos y conductas de la personalidad creadora (percentil 90).

A continuación se evidencian los resultados para la variable factores del desarrollo infantil

6.3.2. Factores del desarrollo infantil

Como parte de esta primera fase, el estudio del *objetivo dos: determinar los niveles de autoconcepto, resolución de problemas y capacidad intelectual general que evidencian los sujetos valorados,* implicó el estudio descriptivo de cada una de dichos factores. Así, se obtuvo las medias para el autoconcepto y resolución de problemas interpersonales e inteligencia general, y además se ubico la puntuación percentil del grupo, tanto para el autoconcepto, como para la resolución de problemas interpersonales, atendiendo a los baremos que elaboró la investigadora Garaigordobil (2007b). De igual forma, se exponen las medias del grupo para la inteligencia general, éstas se interpretan considerando el baremo correspondiente a la edad y grupo de referencia argentino, que Cayssials y otros entregaron en el año 2000.

Los resultados se exponen seguidamente:

6.3.2.1. Autoconcepto. El autoconcepto se encuentra con media de (18,01) para los colegios privados, y de (16,19) para niños y niñas de los colegios públicos. Se ubica en el percentil 60 y 70, de acuerdo con el baremo que elaboró Garaigordobil (2007b), y se determina que este puntaje se acerca a la norma alta.

6.3.2.2. La variable o factor resolución de problemas interpersonales, presenta una media para niños y niñas de colegios privados de (5,84) y para colegios públicos de (4,68) evidenciándose su ubicación en los percentiles 25 y 30. Atendiendo al baremo que entrega Garaigordobil (2007b) para este instrumento, estos niños y niñas muestran un acercamiento a la norma baja en este factor del desarrollo.

6.3.2.3. Respecto a la capacidad intelectual general, el grupo de niños y niñas de los colegios privados evaluados de educación inicial se ubican en la media (17,19) en el percentil 50 y los niños y niñas de los colegios públicos evaluados presentan una media de (13,57) y en el percentil 14, todo ello considerando el baremo entregado por Cayssials y otros (2000). Al convertir los percentiles en rango, se tiene como referencia la tabla de diagnóstico de capacidad intelectual de Raven (1947). En este caso, se sugiere que los grupos de los colegios privados se encuentran en el rango Término Medio de capacidad intelectual general, y los estudiantes de los centros

públicos se encuentran en el rango Inferior al Término Medio de la capacidad intelectual general (ver tabla23).

Tabla 23

Niveles de Autoconcepto, Resolución de Problemas Interpersonales e Inteligencia General

	Hembras y varones de Centros Privados	Hembras y varones de Centros Públicos	Apreciación
Autoconcepto	Percentil 60	Percentil 70	Se acercan a la norma alta
Resolución de Problemas Interpersonales	Percentil 25	Percentil 30	Se acercan a la norma baja
Inteligencia General	Percentil 50	Percentil 14	Sujetos del centro privado nivel medio de inteligencia general
			Centro público nivel inferior al término medio de inteligencia

Los datos expuestos se manifiestan gráficamente como sigue

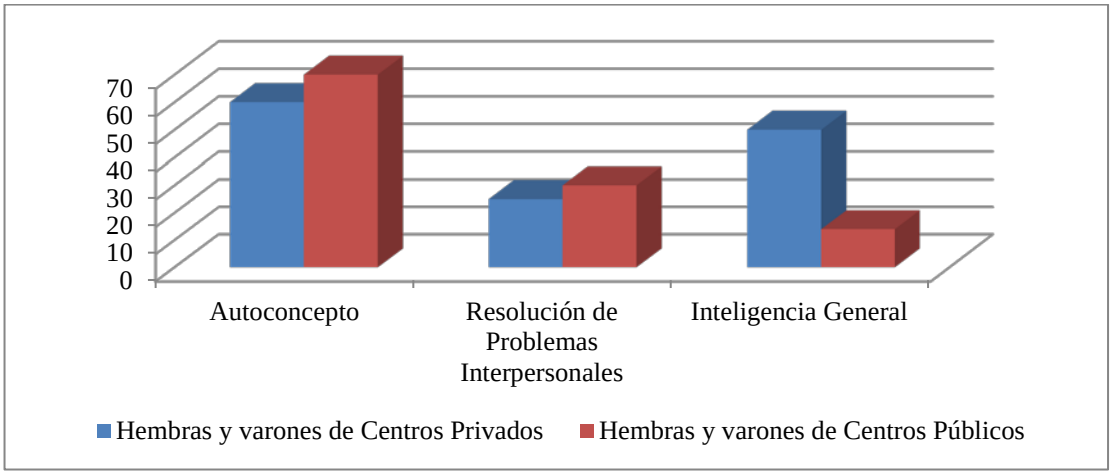


Gráfico 17. Niveles para los factores del desarrollo infantil evaluados

6.3.3. Calidad del contexto escolar. El aula

Se expone seguidamente el estudio descriptivo correspondiente *al tercer objetivo que define: detallar la calidad del contexto escolar, específicamente del aula donde se desenvuelven los sujetos del tercer nivel de preescolar*. En principio debe

señalarse que para medir la calidad del contexto escolar, específicamente del aula del tercer nivel, se manejo la versión traducida de la Escala ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition, publicada en 1998 por Teacher College Press. Esta versión esta a cargo de Lera y Oliver (2002) y el fin es evaluar contextos educativos infantiles. Los profesores están adscritos al Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad de Sevilla-España. En esta escala se han incorporado una serie de dimensiones para facilitar el conocimiento general de la calidad de cada una de las aulas del tercer nivel de educación inicial valoradas. Son siete dimensiones: espacio y mobiliario, cuidados personales, razonamiento y lenguaje, actividades, padres y personal, interacción y estructura del programa.

Respecto a la dimensión *Padres y Personal*, se aclara que se observó solo los criterios que abarcan personal docente, a fin de conectarse con el docente en varias vertientes que provee el instrumento: satisfacción de sus necesidades, provisiones para las necesidades profesionales del personal, interacción del personal y cooperación. Cada una de las siete dimensiones de la escala se valora en un rango de uno (1) a siete (7) puntos. Así, puntajes del cero (0) al uno (1) indican un contexto inadecuado. Le sigue la puntuación tres (3) ó mínimo, cinco (5) ó bueno y siete (7) ó excelente, tal como se planteó en el apartado de instrumentos.

En adelante, cuando se señale contexto privado y público, se refiere a la visión general de la calidad presente en las seis aulas evaluadas en esta investigación, considerando los criterios de calidad presentes en la escala mencionada. Esta precisión es de relevancia, ya que permite obtener un panorama completo de esta variable general, primero como índice para conocer de forma transeccional, la realidad inmediata que envuelve al niño y a la niña cada día en su entorno escolar. En este caso, el aula, valorada en sus múltiples dimensiones, responde a un sentido de calidad que posibilita representar una idea acerca del ambiente de aprendizaje que en ella se concentra. Además, este marco perfila un preámbulo importante para establecer posteriormente correlaciones, que permiten definir el comportamiento de la creatividad, conociendo el comportamiento de la calidad del contexto escolar, específicamente del aula. En este campo general de relaciones no se llega a la

predicción, pero sí a un acercamiento en el valor predictivo que tiene una variable, a partir del valor que tiene en las otras variables relacionadas.

*6.3.3.1. Contexto privado***.** A continuación se señalan los resultados de las dimensiones que conforman la escala para cada una de las aulas del tercer nivel.

Tabla 24
Estudio descriptivo contexto escolar privado

Categoría	Colegio Privado Aula 1	Colegio Privado Aula 2	Colegio Privado Aula 3	X Media	Decisión
Espacio y mobiliario .	2,8	2,3	5,0	3,3	Mínimo
Cuidados Personales	4,8	4,6	6,3	5,2	Bueno
Lenguaje y razonamiento	1,7	2,2	6,5	3,4	Mínimo
Actividades	1,8	1,1	4,5	2,4	Minimo
Interacción	4,6	4,2	4,8	4,5	Bueno
Estructura del programa	2,6	1,0	5,3	3,21	Mínimo
Personal Docente	3,4	1,8	3,6	2,9	Mínimo
Media	3,13	2,56	5,14	3,61	Minimo

En la tabla se señalan las puntuaciones de las aulas pertenecientes al contexto educativo privado de educación inicial evaluada en este estudio, se nota que la media habla de un rango mínimo de calidad del contexto, sin embargo sobresale un centro con un rango bueno de calidad. En el cuadro presentado se observan las siguientes incidencias:

La dimensión actividades. Se muestra con la media más baja de la escala (2,4) ubicándose en el nivel mínimo de funcionamiento, de acuerdo a los criterios del instrumento. Esta dimensión toca las alternativas pedagógicas que se brindan en el contexto privado y que enfocan el desarrollo de las expresiones creativas, musicales, el juego dramático, la expresión corporal, la motricidad fina, construcción, juego dramático, ciencia y matemática. La variedad de materiales para el trabajo con la motricidad fina, gruesa, las expresiones, musicales y de razonamiento es poca, éstos están dispuestos algunas veces. En ocasiones se pueden desarrollar actividades de movimiento, marcha, baile; no se observan juguetes de arena disponibles y los del

juego dramático son escasos, pero los que existen están disponibles. De igual forma sucede con las actividades y materiales ´para la ciencia y mates.

Las siguientes dimensiones de la escala se ubican también en el nivel mínimo de funcionamiento:

La dimensión espacios y mobiliario. Presenta un nivel mínimo (3,3) que deduce la disposición mínima o básica de recursos y demás objetos físicos que deben proveerse en el aula de clase para satisfacer el aprendizaje integral, además de plantear un nivel mínimo de organización y ambientación del aula.

La dimensión lenguaje y razonamiento. Despliega un puntaje (3,4) puntos precisando un nivel mínimo de funcionamiento en el desarrollo de estrategias que inviten a los niños y niñas a comunicarse de forma diversa, a comunicar habilidades de razonamiento y a establecer contacto efectivo con la lectura. Se observa la disposición de algunos libros o textos que puedan ser utilizados para animar la comunicación entre los niños y niñas, algunas veces el personal aborda planteamiento para el trabajo de las relaciones lógicas y generalmente las respuestas del personal es corta, aun que eso no quita que ambos se comuniquen en algunas oportunidades.

*La dimensión estructura del programa. S*e presenta con un puntaje de (3,21) evidenciando un nivel mínimo de funcionamiento respecto al: programa que se ofrece a los alumnos. Se sabe que existe dicho programa, éste es básico y las rutinas se cumplen de forma igual todos los días. Al menos se nota un periodo de juego interior y otro exterior, existe oportunidades para el juego libre, dependiendo del tiempo, se proporciona seguridad y supervisión constante, y se dispone de algunos juguetes para que los niños y niñas utilicen en su juego libre. Algunas actividades se realizan en pequeños grupos o de forma individual, hay oportunidades para elegir el grupo.

La dimensión personal docente. Esta se presenta con un puntaje de (2,9) que es mínimo. Involucra las necesidades personales y profesionales del docente, la interacción del personal y la cooperación, la supervisión y evaluación constante y las oportunidades de crecimiento, se encuentra ubicada en un nivel mínimo de

funcionamiento. En este marco se evidencia que poco es cubierta las necesidades de descanso del docente, con poco mobiliario separado del que tienen los niños y niñas para su juego. En ocasiones, existe acceso al teléfono y a salas de conferencias individuales para sostener conversaciones privadas con padres o estudiantes, las tareas del personal están repartidas de forma que se cumplen, conocen las dificultades de salud de sus estudiantes. Se proporciona supervisión al personal en pocos momentos y en ocasiones hay feedback de la actuación del personal, se proporciona algún entrenamiento para el personal en servicio, se celebran reuniones para abordar temas de administración.

En otro rango de funcionamiento se exponen las siguientes dimensiones:

La dimensión cuidados personales. Presenta una media de (5,2) que implica la manifestación del saludo cálido y a organizar la despedida diaria. Se comparte en una atmósfera agradable, se anima a comer de forma independiente, se conoce las restricciones en las dietas de éstos. La relajación está presente a través del descanso, el aseo y las condiciones sanitarias son fáciles de mantener y existen las provisiones y las condiciones para que se realicen adecuadamente, las prácticas sobre salud están presentes, los estudiantes deben estar presentables, vestidos adecuadamente, siendo el personal un buen modelo. La seguridad es aplicada, por lo que el personal avizora cualquier. De acuerdo a la valoración de la escala, esta dimensión presenta un rango de bueno.

La dimensión interacción. Se ubica con un puntaje en el rango de bueno (4,5). Éste puntaje implica la posibilidad del contexto privado de educación inicial para ofrecer un marco de interacciones interpersonales donde se nota que: las docentes muestran calidez, saben escuchar, tratan de apoyar, responden de forma no indispuesta a los niños y niñas. Además, el personal sirve de modelo para las buenas habilidades sociales, allí la afectividad está presente en diferentes grados. Por otro lado, se evidencia supervisión en el recreo, en las actividades de motricidad gruesa y un control de la disciplina.

De acuerdo a las consideraciones expuestas, las aulas del tercer nivel pertenecientes al contexto de educación inicial privado presentan un nivel mínimo de

calidad, atendiendo a todos los elementos o dimensiones que le conforman y fueron evaluados. En este sentido, las rutinas se cumplen con una misma secuencia relativamente igual, con una tendencia al juego libre si alcanza el tiempo, con mayor supervisión y con posibilidades para que el estudiante se organice en grupo para jugar. Se evidencia un mínimo de recursos para la lectura, la música, para el lenguaje receptivo, las relaciones lógicas, e insuficientes momentos para la comunicación docente-niños y niñas, aun cuando este es un proceso permitido, sobre todo entre el niño y la niña.

Existe un mínimo de materiales para favorecer la construcción, el juego dramático, las actividades de motricidad fina, el movimiento general, la creatividad, la expresión individual, las ciencias, las matemáticas. Se evidencia material prediseñado donde todos tienen que hacer lo mismo, proyectos dirigidos por el docente con alguna participación del niño y de la niña, un ambiente que dice al estudiante qué, cuándo y cómo desarrollar las actividades propuestas, con muy poca incursión en la planificación y ejecución de sus propias ideas. Finalmente, se encuentra que de forma mínima, los docentes comparten información con los padres, pero si mantienen relación respetuosa y positiva con ellos, la información acerca de las necesidades de los niños es básica y existe alguna supervisión, orientación y entrenamiento. De igual forma se denota una mínima satisfacción del mobiliario que se necesita para trabajar en el aula..

*6.3.3.2. Contexto público***.** Seguidamente, se enfocan las características del contexto educativo público evaluado para esta investigación Se reitera la consideración de la calidad de las aulas objeto de estudio. En este caso, en la tabla 25 expuesta a continuación, se muestran las medias por cada una de las dimensiones observadas, lo que establece distintas gradaciones de respuestas en las dimensiones siguientes:

Tabla 25

Estudio descriptivo contexto escolar público

Categoría	Colegio Publico Aula 1	Colegio Publico Aula 2	Colegio Público Aula 3	X Media	Decisión
Espacio y Mobiliario	4	3,63	2	3,21	Mínimo
Cuidados Personales	3,5	3,67	3,5	3,55	Minimo
Lenguaje y Razonamiento	3,5	3,25	2,2	2,98	Mínimo
Actividades	2,0	1,5	0,9	1,46	Inadecuado
Interacción	4,2	4,0	3,8	4,0	Bueno
Estructura del programa	3,6	2,6	2,0	2,78	Minimo
Personal	2,4	2,9	2,8	2.7	Mínimo
Media	1,74	3,07	2,45	2,95	Mínimo

La dimensión actividades. Presenta el puntaje menor de (1,46). Esta información es clave, sobre todo considerando que la dimensión abordada es una de las más delicadas de esta escala, ya que concentra alternativas y ofrecimientos planificadas por el docente para favorecer el desarrollo integral de sus alumnos, además de precisar el manejo adecuado de los recursos para cumplir con dichas planificaciones e impulsar la participación y expresión del niño de forma constante.

Sin embargo, al encontrarse en un nivel inadecuado, se supone que todos sus indicadores poseen esta definición, y por ende, son inadecuadas las estrategias de los docentes en el área de la motricidad fina, música y movimiento, el trabajo con bloques y construcciones, con agua y arena, con las expresiones creativas, el juego dramático, actividades de naturaleza y ciencia, actividades de matemáticas y número. Es inadecuado tanto el manejo de los recursos, como el impulso para que el niño y niña participen constantemente.

Las siguientes dimensiones se presentan en el nivel mínimo de funcionamiento. Estas son:

La dimensión cuidados personales. Se nota con un puntaje de (3,55) para ubicarse en el nivel mínimo de sus indicadores; saludo y la despedida diaria, las meriendas, el descanso, el aseo o higiene, las prácticas sobre salud y seguridades. Se nota que las docentes saludan de forma cálida al llegar los niños y niñas, las

despedidas están organizadas, cumplen con el horario de las meriendas o almuerzos, las condiciones sanitarias suelen atenderse, igual las condiciones de seguridad y supervisión.

La dimensión lenguaje y razonamiento. Denota un puntaje de (2,98) centralizándose en un nivel mínimo de acuerdo a esta escala, lo que implica el desarrollo básico de estrategias que inviten a los niños y niñas a comunicarse de forma diversa, comunicar habilidades de razonamiento, establecer contacto efectivo con la lectura, con las relaciones lógicas, y con el uso informal del lenguaje para comunicarse con sus pares.

La dimensión espacios y mobiliario. Presenta un nivel mínimo que deduce una disposición básica de recursos y demás objetos físicos necesarios para brindar un proceso de aprendizaje adecuado, tanto en el espacio interior, como en el espacio exterior. Sin embargo, el nivel mínimo también se conecta en los elementos que deben figurar en el contexto educativo, en la ambientación del aula y en la organización de los espacios para favorecer el aprendizaje integral en estas edades.

La dimensión estructura del programa. Se presenta con un puntaje de (2,78) evidenciando un nivel mínimo de funcionamiento respecto al programa que se ofrece a los alumnos, el cumplimiento básico de una rutina que se da igual siempre, se nota un mínimo de oportunidades para el juego libre, actividades activas y menos activas, actividades en grupo e individuales. Existe supervisión, dependiendo del tiempo, los niños y niñas pueden contar con algunos materiales para el juego libre.

La dimensión personal docente. Presenta un puntaje mínimo de (2,7) e involucra las necesidades personales y profesionales del docente, la interacción del personal y la cooperación, la supervisión y evaluación constante y las oportunidades de crecimiento. Lo que permite deducir la existencia de mínima supervisión, orientaciones, entrenamiento y reuniones con los docentes, se denota relaciones interpersonales que no interfieren con la responsabilidad del cuidado de los niños y niñas, las tareas están bien repartidas entre el personal, hay acceso a mobiliario que les permita trabajar con un mínimo de comodidad, para guardar las pertenencias

personales, para hacer llamadas de emergencia, y se observa un mínimo de relaciones con los padres, aun cuando ésta son respetuosas.

La siguiente dimensión se encuentra en un rango diferente:

La dimensión interacción. Se distingue por presentar el mayor puntaje de (4) de acuerdo al patrón de corrección de la escala utilizada, y en este sentido se encuentra en el rango de bueno. Ello implica la posibilidad del contexto educativo público de ofrecer un marco para la convergencia social, tan necesaria en estos niveles educativos, además expresa un marco de conexión interpersonal: docente niño y niña, niños y niñas entre sí; un buen nivel de supervisión en el recreo, y control de la disciplina igualmente bueno, posibilidades de las docentes para escuchar, ser cálidas, apoyar cuando es necesario, animar a los niños y niñas a interactuar, moverse en grupo, a desarrollar un comportamiento apropiado con los compañeros.

En este sentido, las aulas del tercer nivel de preescolar del contexto educativo público, a partir de todos los elementos o dimensiones que le conforman y fueron evaluados, presentan un nivel mínimo de calidad, traducido en: rutinas que se cumplen con una misma secuencia relativamente igual, con una tendencia al juego libre si alcanza el tiempo, con mayor supervisión y con posibilidades para que el estudiante se organice en grupo para jugar. Se denotan pocos recursos para la lectura, la música, para el lenguaje receptivo, las relaciones lógicas, insuficientes momentos para la comunicación docente-niños y niñas, aun cuando la comunicación niño-niña es permitida.

Existe un mínimo de materiales para favorecer la construcción, el juego dramático, las actividades de motricidad fina, el movimiento general, la creatividad, la expresión individual, las ciencias, las matemáticas. Se evidencia material prediseñado donde todos tienen que hacer lo mismo, proyectos dirigidos por el docente con alguna participación del niño, un ambiente que dice al estudiante qué, cuándo y cómo desarrollar las actividades propuestas, con muy poca incursión en la planificación y ejecución de sus propias ideas. Finalmente, el personal, aun cuando existe una mínima satisfacción del mobiliario que se necesita para trabajar en el aula, se encuentra, que de forma mínima, las docentes comparten información con los

padres, pero si mantienen relación respetuosa y positiva con ellos, la información acerca de las necesidades de los niños es básica y existe alguna supervisión, orientación y entrenamiento. Llama la atención que en total, de las seis escuelas valoradas en la calidad de su contexto, solo un centro privado de educación inicial se presente con el rango de bueno.

En el gráfico que sigue se evidencian las medias para cada una de las dimensiones estudiadas tanto para el contexto privado como para el público.

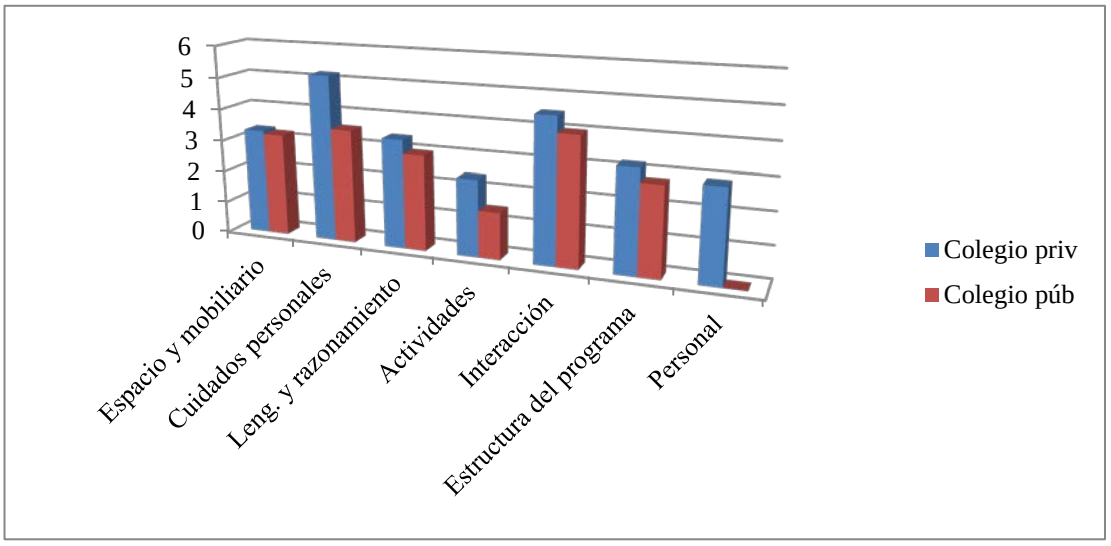


Gráfico 18. Dimensiones del contexto escolar privado y público de educación inicial

6.4. FASE II. Estudio de las relaciones entre las variables generales de la investigación

A consciencia de que se ha generado previamente una primera fase de análisis, síntesis y descripción de los datos correspondientes a las variables generales de la investigación, en este momento la descripción recae en los índices de asociación, considerando el producto momento de Pearson. Éste índice recoge la medida en que "los valores de ambas variables son proporcionales" (Pantoja, 2009, p.235). Desde esa impronta, la fase II muestra el estudio correlacional realizado para responder al

grado de relación entre la: creatividad, desarrollo infantil y el contexto escolar, específicamente la calidad del aula del tercer nivel valorada. La facilitación de los criterios para comprender dicho grado de asociación entre las variables mencionadas, son expuestas por Morales (2008) quien basa sus valoraciones como sigue: correlación pequeña: (r=.10), correlación media: (r=.30), correlación grande: (r=.50); el autor expresa que en las ciencias de la conducta las correlaciones suelen ser bajas.

En ese sentido, el trabajo en esta parte se centra en las correlaciones entre la a) creatividad y sus ámbitos, b) la creatividad y los factores del desarrollo infantil: autoconcepto, resolución de problemas interpersonales (Garaigordobil, 2007b); y capacidad intelectual o cognición general (Raven, 1947); y finalmente, c) entre la creatividad y el contexto escolar evaluado, estableciendo en este último caso, las relaciones que guarda este proceso con cada una de las dimensiones que se muestran en la escala manejada para medir la calidad del aula como contexto escolar próximo, señalada por los autores Oliver y Lera (2002). En este entendido, se valora cada una de las seis aulas que fueron objeto de estudio.

6.4.1. Creatividad y sus ámbitos

El proceso de manifestación de la creatividad, uno de las intenciones generales de la presente investigación, obliga a verla desde la multidimensionalidad que representa. Ello implica, además de todo lo expuesto previamente, atender a su especifidad de ámbito, ya que diferentes estudios han corroborado la imposibilidad que existe de hablar de creatividad en términos genéricos. A objeto de cumplir con el *cuarto objetivo* de esta investigación: *identificar las relaciones existentes entre los ámbitos de la creatividad estudiada: creatividad gráfica, verbal, pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI), y la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores, (EPC);* se llevó a cabo un análisis simple de correlaciones.

Esta visión correlacional, permite apreciar en la tabla 26 que sigue, las asociaciones existentes entre la creatividad verbal y gráfica, el TCAI y el EPC, tanto

en contextos privados, como en públicos de educación inicial. Atendiendo a los resultados previos se revela que solo el indicador fluidez verbal correlaciona significativamente, positiva y baja con atención(r=.24, p<0,05). Así mismo el indicador flexibilidad verbal correlaciona de forma significativa y positiva con originalidad (r=.23, p<0,05).

Tabla 26

Correlaciones entre el test de creatividad verbal y gráfica con TCAI y EPC. Colegio privado

Colegios Privados	**Creatividad Verbal**			
TCAI	**Fluidez**		**Flexibilidad**	**Originalidad**
Atención	**0,2428**		0,1873	0,1872
	0,0385*		0,1126	0,1128
Inconformidad	-0,1820		0,0085	0,0857
	0,1232		0,9431	0,4710
Fluidez	0,2200		0,2061	0,2174
	0,0614		0,0830	0,0647
Originalidad	0,1309		**0,2324**	0,1939
	0,2696		**0,0479***	0,1003
EPC	0,0346		0,0748	0,1328
	0,7715		0,5292	0,2627
	Creatividad Gráfica			
TCAI	**Fluidez**	**Originalidad**	**Elaboración**	**Abreación**
Atención	-0,1014	-0,1116	**-0,2449**	0,1197
	0,3935	0,3472	**0,0369***	0,3131
Inconformidad	0,1250	0,1147	0,1741	-0,0124
	0,3935	0,3359	0,1408	0,9168
Fluidez	0,1623	0,0363	-0,0045	0,0958
	0,1702	0,7604	0,9697	0,4201
Originalidad	0,0876	0,0060	0,1114	0,0604
	0,4611	0,9597	0,3480	0,6116
EPC	0,0527	0,0285	-0,1648	0,0413
	0,6582	0,8110	0,1636	0,7288

*p<0,01 **p<0,05

En cuanto a la creatividad gráfica, se visualiza en la tabla previa que sólo el indicador elaboración correlaciona de forma significativa, negativa y baja con atención. Los resultados sugieren que cuando la fluidez verbal es significativa, también la atención. De igual forma, cuando es significativa la flexibilidad, también la originalidad en la búsqueda de soluciones. Ello se evidencia en el contexto privado.

Por otro lado, en lo que se refiere a la creatividad gráfica, los resultados sugieren que a mayor elaboración, pocos problemas de atención

Por otro lado, la escala de conducta y rasgos de la personalidad creadora (EPC) correlaciona significativa, positiva y baja con el test de pensamiento creativo específicamente con los indicadores fluidez en la búsqueda de soluciones (r=.28,p<0,01) y con originalidad en las soluciones encontradas(r=.27,p<0,05).
Los planteamientos señalados se exponen en la siguiente tabla 27.

Tabla 27

Correlaciones entre el Test EPC y TCAI. Colegio privado

Colegio Privado	**Test de pensamiento Creativo Mediante el Análisis de una Imagen.**			
	Atención	**Inconformidad**	**Fluidez**	**Originalidad**
EPC	-0,2101	0,1815	**0,2813**	**0,2787**
	0,0744	0,1266	**0,0159***	**0,0170***

*p<0,05 **p<0,01

En este sentido se sugiere que, de acuerdo a la opinión de los profesores, los alumnos con conductas y rasgos de la personalidad creadora que presentan un nivel significativo de fluidez o expresión de ideas y soluciones, denotan significativas puntuaciones en la búsqueda de estas soluciones.

Los resultados que siguen enfocan las correlaciones entre la creatividad verbal, gráfica, pensamiento creativo (TCAI) y el EPC en los colegios públicos. Respecto a la creatividad verbal, no se evidencia correlaciones significativas entre ninguno de los indicadores evaluados. La creatividad gráfica muestra algunas correlaciones.

Tabla 28

Correlaciones entre el Test de creatividad verbal y gráfica con TCAI y EPC. Colegio público

	Creatividad Verbal		
TCAI	**Fluidez**	**Flexibilidad**	**Originalidad**
Atención	0,0342 0,7835	-00866 0,4859	0,0416 0,7380
Inconformidad	0,0566 0,6470	0,1283 0,3008	0,0702 0,5723
Fluidez	0,0886 0,4757	0,1073 0,3874	0,1332 0,2826
Originalidad	0,1578 0,2022	0,1463 0,2376	0,2072 0,0925
EPC	0,1578 0,2022	-0,0084 0,9460	0,1187 0,3389

	Creatividad Gráfica			
TCAI	**Fluidez**	**Originalidad**	**Elaboración**	**Abreación**
Atención	0,1850 0,1339	0,0176 0,8877	0,1426 0,2495	-0,0329 0,7918
Inconformidad	-0,0614 0,6213	-0,0264 0,8323	-0,1911 0,1214	0,0977 0,4315
Fluidez	0,1933 0,1170	0,2964 0,0149	0,1911 0,1214	-0,2497 **0,0416***
Originalidad	0,2159 0,0793	0,3745 **0,0018****	0,0666 0,5923	-0,3228 **0,0077****
EPC	**0,4031** **0,0007****	**0,2964** **0,0149***	**0,2793** **0,0221***	0,1030 0,4070

*p<0,01 **p<0,05

Los indicadores: originalidad gráfica y originalidad en la búsqueda de soluciones muestran correlaciones positivas, moderadas y significativas (r=.37, p<0.01); el indicador abreación muestra correlaciones inversas, moderadas y significativas con fluidez gráfica (r=.24, p<0,05), al igual que con el indicador originalidad en las búsqueda de soluciones (r=.32, p<0,01). En este sentido, los resultados indican una tendencia a que significativas puntuaciones en la originalidad gráfica, también se dan significativas puntuaciones en la originalidad para la búsqueda de soluciones. Además, a mayor abreación, pocos problemas de fluidez y originalidad

En el cuadro previo, la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (EPC) correlaciona de forma significativa, positiva y moderada con fluidez gráfica (r=.40, p<0,01), con originalidad gráfica (r=.29, p<0,05) y con elaboración (r=.27, p<0,05). Lo que sugiere que a mayor fluidez gráfica o expresión de numerosas ideas, originalidad en las mismas y manifestación de detalles en sus producciones o elaboración, mayores conductas y rasgos de personalidad creadora.

Por su parte, el pensamiento creativo (TCAI) en correlación con la EPC para alumnos de los colegios públicos evaluados, no manifiesta ninguna significancia.

Los datos anteriores podrían sugerir independencia entre dichos ámbitos creativos (ver tabla 29).

Tabla 29

Correlaciones entre la Escala EPC y el Test TCAI. Colegio público

	Test de Pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI)			
Colegio Público	**Atención**	**Inconformidad**	**Fluidez**	**Originalidad**
EPC	0,0157 0,8996	-0,0157 0,8993	0,1750 0,1567	0,2143 0,0817

6.4.2. Creatividad y factores del desarrollo infantil

En principio, para abordar *el quinto objetivo: estudiar la relación existente entre el autoconcepto, la resolución de problemas y la capacidad intelectual general, con la creatividad manifestada por los sujetos de este estudio*, corresponde trabajar con las asociaciones entre las variables mencionadas, y los distintos indicadores del pensamiento creativo, en sus dos formas: verbal y gráfica (Torrance, 1962).

Respecto a la creatividad verbal, las asociaciones son las siguientes: se observa que para los sujetos de los colegios privados solo se manifiestan correlaciones significativas, positivas y moderadas entre el autoconcepto con la fluidez verbal (r=.34, p <0,01), flexibilidad verbal (r=.32, p<0,01) y originalidad

(r=.29,p<0,01). Lo planteado sugiere que los alumnos con significativa creatividad verbal en los colegios privados, presentan un significativo nivel de autoconcepto.

Seguidamente se muestran las correlaciones obtenidas en el estudio de la creatividad verbal y gráfica con los factores del desarrollo infantil evaluados (ver tabla 30).

Tabla 30

Correlaciones entre la creatividad verbal y gráfica con factores del desarrollo infantil. Colegio privado

	Creatividad Verbal			**Creatividad Gráfica**			
	Flui	**Flex**	**Orig**	**Flui**	**Orig**	**Elab**	**Abre**
Autoconcepto	0,3422 **0,0030****	0,3274 **0,0047****	0,2971 **0,0107***	0,1674 0,1569	0,0774 0,5150	-0,0433 0,7158	-0,096 0,4191
Resolución De Problemas Interpersonales (TREPI)	0,1806 0,1262	0,2804 **0,0163***	0,1682 0,1549	0,0665 0,5759	-0,0075 0,9499	-0,0549 0,6444	-0,169 0,1518
Capacidad Intelectual general	0,0174 0,8841	0,0795 0,5038	-0,0677 0,5694	0,0212 0,8590	0,0693 0,5599	0,1095 0,3566	0,1910 0,1056

Nota. Flui: fluidez; Flex: flexibilidad; Orig: originalidad; Ela: elaboración; Abre: abreación. *p<0,05, **p<0,01

De igual forma se muestran correlaciones entre flexibilidad verbal y resolución de problemas interpersonales (r=.28, p<0.05), lo que sugiere que a mayor probabilidad para cambiar de una idea a otra rápidamente, mayor posibilidad para resolver problemas interpersonales de forma significativa. No se observan correlaciones significativas entre la creatividad verbal con la capacidad intelectual.

Respecto a los alumnos que estudian en colegios públicos, no se observan correlaciones significativas entre autoconcepto y resolución de problemas con los indicadores de la creatividad verbal y gráfica; pero si se observan correlaciones significativas, positivas y moderadas entre capacidad intelectual y los indicadores de la creatividad gráfica originalidad (r=.20,p<0,01) y elaboración (r=.20, p<0,01), lo que sugiere que alumnos con significativa capacidad para concebir producciones gráficas inusuales y con detalles, también presentan significativa capacidad

intelectual general. En este sentido, se evidencia que el autoconcepto, sobre todo en los alumnos y alumnas de los colegios privados, está relacionado a la creatividad verbal. Por otra parte, la capacidad intelectual se conecta con la originalidad y elaboración gráfica. Es decir, a mayor autoconcepto mayor creatividad verbal, y a mayor capacidad intelectual, mayor elaboración gráfica (ver tabla 31).

Tabla 31

Correlaciones entre la creatividad verbal y gráfica con los factores del desarrollo infantil. Colegio público

	Creatividad Verbal			Creatividad Gráfica			
	Flui	**Flex**	**Orig**	**Flui**	**Orig**	**Elab**	**Abre**
Autoconcepto	0,1006 0,4180	0,0416 0,7375	0,1399 0,2589	0,0569 0,6172	-0,0556 0,6562	-0,0556 0,6562	-0,0137 0,9126
Resolución De Problemas Interpersona (TREPI)	-0,0318 0,7985	-0,0581 0,6404	0,0062 0,0602	0,0659 0,5964	-0,0208 0,8672	-0,0208 0,8672	-0,0552 0,6575
Capacidad Intelectual general	-0,0335 0,7876	-0,0258 0,8361	0,0085 0,9454	0,2126 0,3061	0,2028 0,0098*	0,2028 0,0098*	0,0016 0,9900

Nota. Flui: fluidez; Flex: flexibilidad; Orig: originalidad; Ela: elaboración; Abre: abreación. *p<0,05 **p<0,01

Parte de este estudio consiste en mostrar las relaciones que se presentan en torno a la evaluación del pensamiento creativo (Garaigordobil y Berrueco, 2009) con las variables del desarrollo infantil investigadas. En este sentido, los resultados para los niños y niñas de los colegios privados reflejan correlaciones significativas, positivas y bajas entre la fluidez en la búsqueda de soluciones y la resolución de problemas interpersonales (r=.23, p. 0,05) y entre el indicador originalidad y la resolución de problemas interpersonales (r=.39, p<0,01); lo que sugiere que los alumnos que tienen una significativa capacidad para resolver problemas interpersonales, manifiestan cuantiosas ideas diferentes e inusuales.Seguidamente se expone la visualización de estos datos en la tabla 32

Tabla 32

Correlaciones entre pensamiento creativo y factores del desarrollo infantil. Colegio privado

	Atención	Inconformidad	Fluidez PC	Originalidad PC
Autoconcepto	0.0912	-0.1146	0.0457	0.0206
	0.4428	0.3343	0.7012	0.8627
Resolución De Problemas	0.2058	0.0723	0.2326	0.3934
Interpersonales (TREPI)	0.0807	0.5435	**0.0477***	**0.0006****
Capacidad Intelectual general	0.0416	0.1427	-0.0022	-0.0608
	0.7270	0.2283	0.9853	0.6092

*p<0,05 **p<0,01

Respecto a las correlaciones entre las variables investigadas para los sujetos de los colegios públicos, seguidamente se presenta la tabla 33.

Tabla 33

Correlaciones entre pensamiento creativo y factores del desarrollo infantil. Colegio público

	Atención	Inconformidad	Fluidez PC	Originalidad PC
Autoconcepto	0.2146	-0.3548	0.2985	0.1366
	0.0812	**0.0032****	**0.0141****	0.2703
Resolución De Problemas	0.1808	-0.2851	0.1799	0.1000
Interpersonales (TREPI)	0.1430	**0.0194****	0.1453	0.4208
Capacidad Intelectual general	0.2233	-0.2822	0.1250	0.1098
	0.0693	**0.0207***	0.3135	0.3766

*p<0,05 **p<0,01

Se nota que existen correlaciones inversas, significativas y moderadas entre el indicador inconformidad y autoconcepto (r=-35, p<0.01) y entre inconformidad y la resolución de problemas (r=-.28, p<0,01). De igual forma se presentan correlaciones positivas, significativas y bajas entre el indicador fluidez en la búsqueda de soluciones y autoconcepto (r=.29, p<0,01). Lo expuesto sugiere que los niños y niñas de los colegios públicos que suelen ser tener significativas puntuaciones en inconformidad, suelen tener bajas puntuaciones en el autoconcepto y en la resolución de problemas interpersonales.

Por último, se muestra la correlación negativa, significativa y baja entre capacidad intelectual e inconformidad, lo que deduce que a mayor capacidad intelectual general, menor inconformidad.

Finalmente, la tabla 34 que sigue, muestra los resultados de las correlaciones entre la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (EPC) y las variables del desarrollo infantil evaluadas para todos los sujetos participantes. En este sentido se evidencian correlaciones positivas, significativas y bajas entre EPC y capacidad intelectual para los sujetos de los colegios públicos (r=.27, p<0,01) y privados (r=.24, p<0,01).

Tabla 34

Correlaciones entre la EPC y TCAI. Colegio privado y público

	Colegios Públicos			**Colegios Privados**		
	Autoconcepto	**RPI**	**Capacidad intelectual general**	**Autoconcepto**	**Resolución de problemas interpersonales**	**Capacidad intelectual general**
EPC	-0,0541 0,6639	0,1018 0,4122	0,2709 0,0266*	0,0135 0,9096	0,2566 0,0284*	0,2489 0,0337*

*p<0,05 **p<0,01

De igual forma, se observan correlaciones significativas, bajas y positivas entre el EPC y la resolución de problemas interpersonales (r=.25, p<0,05) en los alumnos de los colegios privados; lo que evidencia que los alumnos de los colegios públicos y privados que presentan significativos rasgos y conductas de personalidad creadora, también evidencian significativa capacidad intelectual y para resolver problemas, de acuerdo a sus profesores.

6.4.3. Creatividad y contexto escolar

A fin de cumplir con *el sexto objetivo*: *examinar la asociación entre la calidad del contexto escolar, específicamente el aula del tercer nivel, con la creatividad manifestada por los sujetos de la investigación.* Se cumple con el estudio de las correlaciones entre cada una de las dimensiones que conforman la escala para evaluar la calidad del contexto escolar. En este caso se aclara que el estudio correlacional partirá del contexto escolar privado, estableciendo todas las relaciones con los instrumentos manejados para valorar creatividad verbal, gráfica, pensamiento creativo, además de la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora. De igual forma sucederá con el contexto público.

*Creatividad verbal con contexto privado***.** De acuerdo a las correlaciones que se muestran en la tabla 35 que sigue:

Tabla 35

Correlaciones entre creatividad verbal y contexto escolar. Colegio privado

Colegio privado	**Creatividad Verbal**		
	Fluidez Verbal	**Flexibilidad verbal**	**Originalidad Verbal**
Espacio y mobiliario .	0,2263 0,0542	**0,3223** **0,0054****	0,1682 0,1550
Cuidados Personales	0,2260 0,0054**	**0,3148** **0,0067****	0,1609 0,1738
Lenguaje y razonamiento	0,2198 0,0617	**0,2794** **0,0167***	0,1301 0,2726
Actividades	0,2262 0,0543	**0,3243** **0,0005****	0,1701 0,1502
Interacción	0,1964 0,0959	**0,3481** **0,0025****	0,2135 0,0698
Estructura del programa	0,2254 0,0554	**0,3326** **0,0040****	0,1789 0,1299
Personal	0,1641 0,1654	**0,3288** **0,0045****	0,2159 0,0666

*p<0,05 **p<0,01

Se evidencian resultados que demuestran correlaciones positivas, significativas y moderadas entre la flexibilidad verbal o posibilidad del niño y niña para cambiar de un planteamiento a otro y las dimensiones del contexto educativo

privado: espacio (r=.32,p<0,01), cuidados (r=.31,p<0,01), lenguaje (r=.21,p<0.01), actividades (r=.22,p<0,01), interacción (r=.34,p<0,01), estructura (r=.33,p<0,01) y personal (r=.32,p<0,01). Se puede entender que cuando los niños presentan significativas posibilidades para expresarse y ser maleable, siempre en busca de diversas opciones; la calidad del aula, de igual forma, presenta condiciones significativas para el logro de este fin. El resto de los indicadores no correlacionan significativamente

Creatividad gráfica con contexto privado. A continuación se evidencian los resultados en la tabla como sigue

Tabla 36

Correlaciones entre creatividad gráfica y contexto escolar. Colegio privado

Colegio privado	Creatividad Gráfica			
	Fluidez	**Originalidad**	**Elaboración**	**Abreación**
Espacio y mobiliario.	**-0,3538**	-0,2058	-0,2157	-0,1285
	0,0021**	0,0806	0,0669	0,2784
Cuidados Personales	**-0,3487**	-0,2084	-0,2164	-0,1328
	0,0025**	0,0769	0,0659	0,2626
Lenguaje y razonamiento	**-0,3217**	-0,2129	0,2141	-0,1454
	0,0055**	0,0705	0,0690	0,2190
Actividades	**-0,3550**	-02050	-0,2153	0,1273
	0,0021**	0,0819	0,0673	0,2832
Interacción	**-0,3515**	-01522	-0,1779	-0,0694
	0,0023**	0,1985	0,1322	0,5594
Estructura del programa	**-0,3599**	-0,2006	-0,2132	-0,1209
	0,0018**	0,0819	0,0701	0,3081
Personal	**-0,3585**	-0,1126	-0,1434	-0,0346
	0,0060**	0,3430	0,2260	0,7711

*p<0,05 **p<0,01

Los resultados ya expuestos expresan que respecto a la creatividad gráfica, la fluidez correlaciona de forma negativa, significativa y moderada con todos los indicadores del contexto educativo: espacio (r=.-32,p<0,01), cuidados (r=.-34,p<0,01), lenguaje (r=.-32,p<0.01), interacción (r=.-35,p<0,01), estructura (r=.-35,p<0,01) y personal (r=.-35,p<0,01) y con actividades (r=.-35, p<0,01).

El grado de asociación mostrado, sugiere que a mayor puntaje significativo de la fluidez o capacidad para que los niños y niñas de los colegios privados se manifiesten de forma gráfica con numerosas ideas, pocas debilidades de espacio,

cuidados personales, lenguaje y razonamiento, actividades, estructura del programa y satisfacción del personal.

Pensamiento creativo con contexto privado. Respecto a las relaciones entre contexto educativo privado y el test de pensamiento creativo (TCAI,Garaigordobil y Berrueco, 2009) se tiene los siguientes datos;

Tabla 37

Correlaciones entre TCAI con contexto escolar. Colegio privado

Colegio privado	**Pensamiento Creativo (TCAI):**				
	Atención	Inconformidad	Fluidez	Originalidad	
Espacio y mobiliario .	-0,2599 **0,0264***	0,3255 **0,0050****	0,2567 **0,0231***	0,0167 0,8885	-0,1045 0,3791
Cuidados Personales	-0,2567 **0,0283****	0,3170 **0,0063****	-0,2700 **0,0209***	0,0204 0,8642	-0,1144 0,3351
Lenguaje y razonamiento	-0,2388 **0,0419**	0,2779 **0,0173***	-0,2798 **0,0165**	0,0336 0,7780	-0,1488 0,2090
Actividades	-0,2607 **0,0259***	0,3277 **0,0047****	0,1312 0,2684	-0,0369 0,7565	0,0579 0,6266
Interacción	-0,2534 **0,0305***	0,3602 **0,0017****	-0,1864 0,1143	-0,0208 0,8616	0,0054 0,9636
Estructura del programa	-0,2636 **0,0242***	0,3354 **0,0035****	-0,2572 **0,0281***	0,0107 0,9286	-0,0878 0,4600
Personal	-0,2672 0,0532	0,3444 **0,0047****	-0,2643 **0,0230***	0,0157 0,8954	-0,1016 0,3922

*p<0,05 **p<0,01

Se nota que el indicador inconformidad correlaciona de forma significativa, positiva y moderada con todos las dimensiones del contexto: espacio (r=.32,p<0,01), cuidados (r=.31,p<0,01), lenguaje (r=.27, p<0,05), actividades (r=.32, p<0,01), interacción (r=.36,p<0,01), estructura (r=.33, p<0,05) y personal (r=.34, p<0,05). Por otro lado, el indicador atención correlaciona de forma inversa, significativa y moderada con el indicador espacio (r=.-25, p<0,05), cuidados (r=.-25, p<0,01) y actividades (r=.-26, p<0,05). El indicador fluidez correlaciona de forma positiva, significativa y moderada con espacio (r=.25, p<0,05) y de forma negativa, significativa y moderada con cuidados personales (r=.-27, p<0,05), estructura del programa (r=.-25, p<0,02) y el personal (r=.26, p<0,02) (ver tabla 33)

Los resultados sugieren que al presentar los niños y niñas de los colegios privados significativa inconformidad, la calidad del contexto también presenta condiciones significativas. Cuando la atención es significativamente baja, la calidad del espacio y mobiliario, las rutinas de cuidado, higiene, supervisión y las actividades que se ofrecen, presentan altas debilidades. Al ser significativa la fluidez o posibilidades para generar soluciones numerosas, la calidad del espacio y mobiliario es significativo también, y con pocas debilidades en las dimensiones cuidados personales, estructura del programa y satisfacción del personal

Conductas y rasgos de la personalidad creadora con contexto privado y público. La escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores (EPC), tanto en el contexto privado, como público evidencian correlaciones que se dan de forma significativa solamente con la dimensión cuidados personales (r=.41, p<0,01), lo que sugiere que para los docentes, la conducta y rasgos de la personalidad creadora está relacionada a una significativa calidad de cuidados personales. Seguidamente se evidencian estos datos (ver tabla 38)

Tabla 38

Correlaciones entre la EPC con contexto escolar. Colegio público y privado

Colegio Público y Privado	**Escala de Conductas y Rasgos de la Personalidad Creadora (EPC)**
Espacio y mobiliario .	0,0596 0,6320
Cuidados Personales	0,4179 **0,0004****
Lenguaje y razonamiento	0,0565 0,6498
Actividades	-0,0629 0,1975
Interacción	-0,0842 0,4981

*p<0,05 **p<0,01

A continuación se exponen los resultados pertenecientes al estudio correlacional de la creatividad con la calidad del contexto escolar público.

*Creatividad verbal con contexto público***.** El estudio de correlaciones que sigue, refleja los resultados entre la relación de calidad del contexto escolar de educación inicial público (aulas) y la creatividad verbal. Los mismos se señalan inmediatamente. Respecto al estudio de las correlaciones entre el contexto educativo público y la creatividad verbal, pueden verse correlaciones positivas, significativas y moderadas entre la fluidez verbal con: espacio (r=.42,p<0,01), lenguaje (r=.42,p<0,01), actividades (r=.44,p<0,01), interacción (r=.44,p<0,01), estructura (r=.43,p<0,01) y personal (r=.42,p<0,01) menos con cuidados personales (ver tabla 39).

Tabla 39

Correlaciones entre creatividad verbal y contexto escolar. Colegio público

Colegio público	Creatividad Verbal		
	Fluidez Verbal	**Flexibilidad verbal**	**Originalidad Verbal**
Espacio y mobiliario .	**0,4284** **0,0003****	0,1821 0,1402	**0,4171** **0,0004****
Cuidados Personales	**0,0328** **0,7921**	0,0045 0,9710	**0,1386** **0,2634**
Lenguaje y razonamiento	**0,4293** **0,0003****	0,1825 0,1206	**0,4171** **0,0004****
Actividades	**0,4438** **0,0002****	0,1915 0,1206	**0,3999** **0,0008****
Interacción	**0,4427** **0,0002****	0,1915 0,1206	**0,3934** **0,0010****
Estructura del programa	**0,4364** **0,0002****	0,1898 0,1288	**0,3785** **0,0017****
Personal	**0,4292** **0,0003****	0,1874 0,1288	**0,3613** **0,0027****

*p<0,05 **p<0,01

Ello sugiere que a mayor significación en fluidez verbal, mayor significación de la calidad en las dimensiones señaladas. Por otro lado, se muestran correlaciones positivas, significativas y moderadas entre la originalidad verbal con espacio (r=.41,p<0,01), lenguaje (r=.41,p<0,01), con actividades (r=.39,p<0,01), interacción (r=.39,p<0,01), estructura (r=.37,p<0,01) y personal (r=.36,p<0,01). En este caso, los resultados proponen que cuando los alumnos de educación inicial de los colegios

públicos evaluados muestran originalidad verbal significativa, la calidad del contexto también es significativa.

Creatividad gráfica con contexto público. Respecto a la creatividad gráfica, se observa correlaciones moderadas, inversas y significativas entre el indicador abreación y casi todas las dimensiones del contexto educativo público: espacio (r=.-40,p<0,01), lenguaje (r=-.40,p<0,01), actividades (r=-.48,p<0,01), interacción (r=.-49,p<0,01), estructura (r=.50,p<0,01) y personal (r=.-15, p<0,01) (ver tabla 40).

Tabla 40

Correlaciones entre creatividad gráfica y contexto escolar. Colegio público

Colegio Público	**Creatividad Gráfica**			
	Fluidez	**Originalidad**	**Elaboración**	**Abreación**
Espacio y mobiliario .	0,0205 0,8691	0,1466 0,2364	-0,1120 0,3666	**-0,4047** **0,0007****
Cuidados Personales	0,1413 0,2541	0,1599 0,1962	-0,2068 0,0931	**0,1770** **0,1520**
Lenguaje y razonamiento	0,0195 0,8757	0,1458 0,2392	-0,1107 0,3725	**-0,4071** **0,0006****
Actividades	-0,0209 0,8669	0,1071 0,3884	-0,0563 0,6509	**-0,4819** **0,0000****
Interacción	-0,0281 0,8215	0,0991 0,4250	-0,0458 0,7126	**-0,4916** **0,0000****
Estructura del programa	-0,0434 0,7270	0,0809 0,5151	-0,0228 0,8546	**-0,5080** **0,0000****
Personal	-0,0535 0,7270	0,0681 0,5841	-0,0071 0,9544	**-0,1557** **0,0000****

*p<0,05 **p<0,01

Las evidencias sugieren que cuando existe una significativa abreacion o posibilidades del niño para retrasar el cierre de la figura y por no dejarse presionar, la calidad del contexto se muestra con pocas debilidades. Los demás indicadores de la creatividad gráfica no evidencian correlaciones significativas con las dimensiones de la calidad del contexto educativo

Pensamiento creativo con contexto público. El estudio correlacional propio del objetivo que se aborda, muestra las asociaciones entre pensamiento creativo y contexto educativo público (ver tabla 41).

Tabla 41

Correlaciones entre TCAI y contexto escolar. Colegio público.

Colegio público	Pensamiento Creativo (TCAI):			
	Atención	**Inconformidad**	**Fluidez**	**Originalidad**
Espacio y mobiliario .	-0,1185 0,3395	**0,2570** **0,0358***	-0,0225 0,8567	**0,3734** **0,0009****
Cuidados Personales	-0,2192 0,0747	**0,2484** **0,0427***	0,1877 0,1283	**0,2686** **0,0280***
Lenguaje y razonamiento	-0,1171 0,3453	**0,2258** **0,0367***	-0,0240 0,8473	**0,3723** **0,0019****
Actividades	-0,0594 0,6324	0,1973 0,1095	-0,0804 0,5179	**0,3154** **0,0095****
Interacción	-0,0483 0,6976	0,1849 0,1341	0,0900 0,4687	**0,3013*** **0,0132**
Estructura del programa	-0,0240 0,8474	0,1565 0,2060	-0,1101 0,3750	**0,2699** **0,0272***
Personal	-0,0073 0,9532	0,1362 0,2716	0,1229 0,3316	**0,2469** **0,0440***

*p<0,05 **p<0,01

Los datos presentados muestran correlaciones significativas, moderadas y positivas entre el indicador originalidad en las soluciones encontradas y casi todas las dimensiones del contexto educativo público: espacio (r=.37, p<0,01), cuidados (r=.26,p<0,05), lenguaje (r=.37, p<0,01), actividades (r=.31, p<0,01), interacción (r=.30, p< 0,05) estructura (r=.26, p<0,05) y personal (r=.24, p<0,05). De igual forma, se evidencian correlaciones positivas y significativas entre el indicador inconformidad y las dimensiones espacio (r=.25, p<0,05), cuidados (r=.24, p<0,05) y lenguaje (r=.22, p<0,05).

Los resultados deducen que a mayor significatividad de la originalidad o capacidad para generar ideas diferentes e inusuales en los estudiantes de educación inicial del contexto público, mayor calidad en las dimensiones del contexto evaluadas. Al mismo tiempo, se lee que a mayor inconformidad, la calidad del

contexto en sus dimensiones espacio y mobiliario, cuidados personales y lenguaje y el pensamiento, también tienden a ser significativos.

En general, la calidad de las aulas del tercer nivel de educación inicial evaluadas, tanto privadas, como públicas, evidencian relaciones positivas y significativas con todos los indicadores de la creatividad verbal, indicando que a mayor calidad del contexto, mayores posibilidades para expresar ideas inusuales y para observar la diversidad de opciones que se ofrecen. De igual forma, respecto a la creatividad gráfica, se nota relaciones inversas y significativas entre los indicadores: fluidez, abreación; lo que sugiere que cuando existe calidad en las condiciones del contexto, se evidencian pocos problemas en el desarrollo de la fluidez y abreación. Por otro lado, ante una significativa calidad del contexto, se demuestra un significativo pensamiento creativo, traducido en sus indicadores: inconformidad, originalidad y fluidez; además, se nota menos problemas de atención.

Tomando en consideración la dimensión de la calidad del contexto con menos puntuación: actividades, y la de mayor puntuación: interacción; se observa que ambas correlacionan (a) de forma significativa y positiva con los indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad verbal, inconformidad, fluidez en la búsqueda de soluciones y originalidad en las soluciones halladas. (b) Correlacionan de forma negativa con los indicadores fluidez gráfica, abreación gráfica y atención. De los planteado, se denota que una significativa calidad en el contexto, se relaciona a las mejores puntuaciones en los indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad verbal, inconformidad, fluidez en la búsqueda de soluciones y originalidad en las soluciones halladas, pero no con la creatividad gráfica.

De igual forma, a mayor calidad en el contexto, poca dificultad en la fluidez a nivel gráfico, de la abreación y de la atención.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN

Los planteamientos que siguen serán explicitados de la siguiente manera: se relacionan estudios científicos con las variables generales que fueron investigadas, sus bases teóricas se han tratado en los primeros capítulos. En ese sentido, esta parte tratará sistemáticamente cada uno de los objetivos de este estudio, para generar los aportes más destacados del trabajo, partiendo del estudio descriptivo realizado a cada variable general hasta la contrastación de las relaciones surgidas. De esta forma se da respuesta al objetivo general.

7.1. Manifestación de la creatividad

Como centro del primer objetivo de la investigación, la creatividad a partir de este momento, se aborda desde su comprensión para establecer un diálogo de saberes con diversos planteamientos de orden teórico y conceptual. En principio, debe señalarse la complejidad que encierra este proceso, ya que implica múltiples y complejas operaciones de procesamiento, cuya ejecución efectiva dependerá de los conocimientos disponibles a la persona y de las estrategias que se emplean. Mumford, Medeiros, y Partlow (2012) expresan que en las últimas décadas, la investigación realizada ha logrado aportar una comprensión más clara de los procesos claves en el pensamiento creativo. Específicamente, el pensamiento creativo aparece pidiendo la ejecución efectiva de ocho procesos centrales: definición del problema, recopilación de información, organización de la información, combinación conceptual, generación e idea, evaluación. planificación de la implementación y solución de supervisión. La ejecución efectiva de estos procesos, a su vez, depende de personas aplicando las estrategias necesarias durante la ejecución del proceso y de tener conocimientos disponibles.

Desde estas consideraciones, la creatividad concebida en la educación infantil debe entenderse, por un lado, como continuo del devenir familiar y como un complejo entramado que en la educación aborda los siguientes aspectos: organización de ambientes, procesos de aprendizaje, didáctica significativa, mediación en la socialización, comunicación y expresión en el macro plano. Por otro lado, debe comprenderse como un eje que comulga principalmente con el desarrollo o la conexión de procesos para favorecer en la persona, su pensamiento, su vida. La creatividad emprende un camino en la praxis educativa abrazada a estas consideraciones, y hasta el momento, el enlace creatividad-educación infantil, ha permitido iniciar un proceso de conocimiento acerca del aprendizaje y la enseñanza que se moviliza desde este constructo. Específicamente, diversos estudiosos (Barcia, 2006; Cemades, 2008; De La Torre, 1984a, 2004b; Franco y Alonso, 2011; Justo y Franco, 2008; López y otros, 1998; Sternbert y Lubart, 1997; Torrance, 1962), se han propuesto visualizarla valorando rasgos cognitivos y afectivos, en conjunto a las situaciones en las que ella se desarrolla.

Estos investigadores acuerdan en la importancia del pensamiento creativo en la infancia y han comprendido la necesidad de diseñar instrumentos que se adapten a sus necesidades, debido a las carencias que existen en este sentido (López, García y otros, 2000). Un beneficio agregado de esta mirada valorativa, es el apoyo que surge para conformar redes que efectivamente permitan mejorar el currículo educativo y sostener, de forma dinámica, la formación y labor del docente, con herramientas que permitan satisfacer las necesidades observadas en su grupo de estudiantes, como en sí mismos. Esta es una de las metas de la presente investigación, y al exponer los niveles de creatividad evidenciados por los participantes de este estudio, se abren planteamientos nuevos en Venezuela con respecto a la creatividad en la educación inicial.

En ese sentido, la sistematización de los resultados en cuanto a los niveles de creatividad que presentan los niños y niñas de cinco años evaluados en esta investigación, precisa retomar la ubicación del grupo evaluado a partir de los baremos ofrecidos por la Dra. Garaigordobil (2007b) para los instrumentos de medida

manejados en el presente estudio: test de pensamiento creativo (Torrance), test de pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI, Garaigordobil y Berrueco, 2009) y la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores (EPC,Garaigordobil, 2005b).

Se deduce que, en general, los alumnos de educación inicial evaluados presentan niveles relativamente altos de creatividad. De los 11 indicadores de la creatividad evaluados en las diferentes medidas utilizadas, solo los indicadores elaboración gráfica y abreación gráfica se mostraron bajos en todo el grupo de alumnos. Por otro lado, los indicadores flexibilidad verbal, inconformidad y atención (estos últimos del pensamiento creativo TCAI), evidenciaron niveles medios. Los indicadores que mostraron niveles altos en todo el grupo son seis: originalidad verbal y fluidez verbal (creatividad verbal), fluidez gráfica y originalidad gráfica (creatividad gráfica), y la fluidez en la búsqueda de soluciones, más la originalidad en las soluciones encontradas (pensamiento creativoTCAI). En la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores (EPC), los niños y las niñas de educación inicial evaluados mostraron resultados que se acercan a la norma alta. Los resultados expuestos están en la línea de la investigación desarrollada por Barcia (2006) quien encontró niveles relativamente altos de creatividad en los niños de cinco y seis años de Sevilla, precisando niveles bajos solo en cuatro subpruebas de las once aplicadas.

Al estrechar la mirada en la especificidad de los grupos evaluados y tomando en consideración los distintos baremos ofrecidos por la autora Garaigordobil (2007b) para los instrumentos de creatividad utilizados, se evidencia que, respecto a la creatividad verbal, los alumnos de los colegios públicos presentan el nivel más bajo en flexibilidad verbal. En relación con la creatividad gráfica, se denota que, tanto los alumnos de los colegios privados, como públicos, presentan un proceso de elaboración con niveles bajos; de igual forma el proceso de abreación es bajo en ambos grupos, con la diferencia que los alumnos de los colegios privados presentan la ubicación más baja en el baremo de referencia en cuanto a este indicador, lo que indudablemente habría que estudiar a profundidad, pues llama la atención la baja

tendencia a mantenerse firme ante el cierre de la imagen. A la par, en el test de pensamiento creativo, los alumnos del contexto privado muestran niveles bajos de inconformidad; ello manifiesta una tendencia a aceptar lo que el entorno les da. El indicador atención evidencia niveles hacia la norma alta en los colegios privados.

Siguiendo con esta especificidad en los hallazgos, vale demarcar que ambos grupos presentan niveles altos en la fluidez y en la originalidad, lo que les permite expresar de forma verbal y gráfica numerosas ideas, producciones y soluciones; la particularidad esta en lo diferente e inusuales de dichas ideas y producciones. Estas exposiciones van en la vía de los estudios realizados por Aguirre y Alonso (2007) quienes señalan que desde muy temprano los niños utilizan un vocabulario de forma creativa, inventan palabras nuevas y metáforas basadas en otras que ya han aprendido; esta habilidad para crear vocabulario, es la prueba de su orientación hacia el lenguaje. Además, los niños y niñas recurren espontáneamente al juego de las figuras, en un intento para comprender que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de su ser. Ya a la edad escolar, partiendo de una perspectiva interaccionista de la creatividad, los niños y niñas son activos en comunicación, y esa capacidad puede deberse al input que reciben del ambiente y a la calidad de la experiencia comunicativa.

De acuerdo a las investigaciones de Vygostki (2001) el desarrollo del lenguaje oral es un fuerte impulso para la imaginación. Es decir, la forma fundamental de actividad colectiva social de la conciencia infantil esta seriamente ligada al lenguaje, a su comunicación con quienes le rodean; ello brinda la posibilidad de representarse el objeto y pensar con el. La transición se da desde la manifestación de analogías literales, hasta la expresión y comprensión de relaciones que se dan más allá de la lógica, en un proceso abstracto del pensamiento.

Estos niveles de fluidez y originalidad verbal y gráfica manifestada por los sujetos conlleva a preguntarse; qué necesitan las personas para producir ideas que permitan generar soluciones a los problemas creativos. Las respuestas que han abordado los investigadores Mumford y otros (2012) en su modelo de procesamiento creativo, tiene que ver con un marco estratégico en el que las personas comienzan con

la definición del problema, recopilan información, la seleccionan para comprender ésta, emergiendo nuevos conocimientos; posterior a ello, se planifica la ejecución y se ejecuta. Lo singular en este sentido, es que desde la naturaleza del pensamiento creativo, no es suficiente generar ideas; éstas deben evaluarse, así como las soluciones dadas, pues deben considerarse los detalles que perfilan y contribuyen a la creación. El ciclo final de actividades de procesamiento puede ser tan importante para el pensamiento creativo, como el ciclo previo a dichas actividades. Sin embargo, el proceso de evaluación constante que fluye para embellecer el caudal de las ideas no parece ser en este momento notorio en el grupo evaluado. La posibilidad de revisar el proceso y producto creativo para incorporar detalles y embellecer las ideas generadas a nivel gráfico, consistente con el indicador elaboración, muestra niveles bajos en su valoración.

Por un lado, el indicador gráfico elaboración, es un eje que para Torrance (1969) refiere al número de ideas diferentes utilizadas para construir una imagen particular e intenta determinar la capacidad de un individuo para llevar adelante una idea, agregando a ésta, otras ideas. El investigador considera que si el individuo opera en un nivel relativamente "alto de diferenciación e integración con respecto a su medio ambiente, está capacitado para concebir y dibujar una idea relativamente compleja". (p.257). Torrance no retiene la complejidad del hecho creativo, pues considera que la calidad en este proceso es un aspecto que importa relativamente. Por otro lado, para Herrán (2009) la creatividad se manifiesta de muchos modos más complejos que lo apuntado por este solo indicador. "Es más, una alta elaboración puede ser expresión de creatividad y de rigidez, y una falta de elaboración puede así mismo señalar una alta creatividad de persona que ya se encuentran en otra fase del conocimiento"(p.69). Para Amabili y Pillemer (2012), el proceso de elaboración es uno de los vínculos para emprender la tarea creativa, da un proceso de validación a la respuesta porque puede evaluarse la novedad y utilidad de la misma.

Ya es especialmente importante que los sujetos de este estudio puedan generar diversidad de ideas, se entiende que particularmente este ciclo de exposición floreciente pueda permanecer y crezca, pues es de saberse, de acuerdo a Sternberg

(1997) que, justamente a estas edades, la creatividad aflora espontáneamente. Ahora bien, el caudal de ideas que puedan ser generadas, presenta una base en la combinación y reorganización de las estructuras del conocimiento existentes. Para llegar a esta combinación conceptual deben plantearse estrategias de razonamiento analógico; estos procesos están unidos a la calidad y originalidad de las ideas concebidas. Posiblemente si un conocimiento es significativo, pueda esperarse producción de ideas novedosas en los participantes evaluados.

Completar el ciclo de actividades de procesamiento al que se refieren Mumford y otros (2012) mencionado líneas atrás, implicará que los sujetos investigados, puedan contar con un pensamiento analógico, metafórico, narrativo y reversible, capaz de permitir la visión y el contraste de diversas dimensiones en una misma idea, y de reflexionar sobre la idea de lo que realmente es adecuado y novedoso, proceso que debe ser abordado desde una implicación mucho mas compleja del pensamiento.

Es un proceso que sin duda va construyéndose paulatinamente. La investigación sobre la comprensión de la metáfora al que refiere Aguirre y Alonso (2007) reveló que al parecer el pensamiento de los niños cambia de un modo no metafórico rígidamente lineal o analógico literal en la niñez temprana, a uno metafórico abstracto y flexible alrededor de los siete u ocho años. Sin embargo, entre los cinco y siete años, éstos alcanzan más expresividad y riqueza creativa, es la edad de oro del dibujo infantil, aun cuando se les dificulte el sentido más allá de la lógica que se imbrica en el lenguaje metafórico. Lo que diferencia al niño creativo en esta etapa, y en otras, se debe justamente a su experiencia limitada, pero rica a la vez, y a la forma de expresar su creatividad. Sin embargo Rojas (2006) expresa que los niños de estas edades sí presentan la capacidad para planificar, evidencian ser flexibles con capacidad para adaptar su pensamiento a las situaciones o problemas retadores gracias al manejo de representaciones más o menos abstractas.

El grupo evaluado manifiesta una riqueza en la expresión de sus ideas, en el uso de un vocabulario que le permite jugar y recrear su pensamiento, y en el manejo de relaciones literales que les lleva a comunicarse y comprender el marco de dos

situaciones presentadas, hasta de jugar con lo absurdo. De igual forma, aun no se encuentran plenamente en la posibilidad de detenerse y observar cuidadosamente los detalles de sus producciones gráficas. Ellos poco reconsideran los detalles que armonizan su expresión gráfica (indicador elaboración) ni resisten con fuerza el cierre de una figura para llegar al salto de la idea creativa (indicador abreación). Específicamente se entiende que el indicador abreación, influido por la resistencia o expresión de la manifestación de una idea, es inhibido por la presión social. Conscientes de que esta premisa debe dar origen a un estudio mas profundo; resulta interesante exponer el estudio de Alfonso, Cantero y Melero (2009) quienes encuentran que la creatividad esta relacionada negativa y significativamente con la edad, es decir, disminuye en la medida que el niño crece, por lo que disminuye también la capacidad de poner en duda la realidad que se tiene frente a sí.

Estas consideraciones enfocadas a la luz de los hallazgos expuestos por Amabile y Pillemer (2012) en su teoría de Investigación social creativa, manifiestan que la influencia del medio, ejerce presión social. El proceso creativo evoluciona en razón a una serie de etapas iniciando con la preparación al abordaje del problema, previa motivación y concientización ante una necesidad u oportunidad de resolver una tarea nueva. Conjuntamente a esta fase, la persona acciona sus dominios y habilidades para reunir información. Entre esta etapa y la previa, se impone la fuerza del componente externo, del entorno social, influyendo sobre los componentes intra-individuales de la creatividad: habilidades, dominios y motivación intrínseca de la tarea. Si esta fuerza irrumpe la multiplicidad y secuencia de estos componentes, el proceso creativo se dificultará.

De hecho, la investigación de Ruiz (2010) expresa en esta misma línea, un freno a la creatividad gráfica en niños de cinco años (originalidad, fluidez, elaboración y abreación). El autor encuentra que uno de los aspectos que influyen es la mediana o falta de creatividad cognitiva del docente. No obstante, queda la posibilidad de considerar que en el grupo evaluado se expresen diferentes indicadores o dominios de la creatividad, ello justamente para validar la multidimensionalidad que representa el proceso creativo y la necesidad que existe de su valoración, tanto

especifica, como global, tal como lo exponía Torrance (1962). En este sentido, importa señalar que todo el componente de relaciones entre los diversos ámbitos de la creatividad manifestada por los sujetos evaluados, son considerados posteriormente.

De acuerdo a la escala de rasgos y conductas de la personalidad creadora-versión docente, el grupo de educación inicial valorado presenta altos niveles. Solo esta manifestación conlleva a preguntarse cómo define el docente la creatividad, cómo desarrolla la creatividad en su acción pedagógica, dado que la observación de las dimensiones que evalua la calidad general del aula, denota condiciones mínimas. A fin de aproximarse en la respuesta a esta interrogante, se tomo datos a través de un testimonio focalizado donde las docentes debían responder justamente cómo desarrollan la creatividad en su acción diaria. Se encuentra que ellas consideran que sí favorecen estrategias para la creatividad al plantear en sus acciones un *dejar hacer*, pero sin acompañamiento, ni estructura; expresan que con el propósito de impulsar la creatividad, presentan dibujos ya prediseñados, establecen la prevalencia del desarrollo de pequeños grupos musculares y consideran que la promoción hacia el hacer creativo viene de ellas, necesariamente. Es decir, se ven a sí mismas como transmisoras de conocimiento, como proveedoras de la creatividad, en donde el niño solo recibe, pues ello es necesario para el desarrollo de este proceso. Es posible que se vean a sí mismas como creativas, dado que todas responden que sí desarrollan estrategias desde el marco de la creatividad. Un estudio realizado por Eason, Giannangelo, & Franceschini (2009) con docentes de preescolar y de tercer grado, mostró que los maestros que se perciben a sí mismo creativos, califican a sus alumnos creativos también, esto sucedia sobre todo en el preescolar. Los docentes del grupo del tercer grado no se calificaron creativos, ni otorgaron puntajes mayores de creatividad a sus alumnos. Sin embargo, se vuelve a la reflexión: qué es la creatividad para el docente. Esta es una cuestión actual, pues los docentes tienen un papel relevante en el desarrollo o inhibición de la creatividad.

La investigación desarrollada por Kampylis, Berki, & Saariluoma (2009) también se planteó esta circunstancia. Los resultados arrojaron que aunque los docentes están conscientes de su rol en el desarrollo de la creatividad, no se sienten

capacitados ni con suficiente confianza para apoyar las expectativas de los alumnos. Al final, los investigadores concluyen que se necesitan más investigaciones que permitan revelar las concepciones de la creatividad que presentan los maestros y entender sus necesidades a la hora de facilitar el potencial creativo. Aunque no es el propósito central de este estudio, los planteamientos previos originan una premisa: parece ser importante la percepción que se tiene de la creatividad y cómo es entendida para acceder a su desarrollo pleno, ello claro esta, debe ser consistente con la ecología del aula; situación que encierra todo un devenir de aspectos que van desde la organización del ambiente, hasta la mediación de estrategias diferentes, novedosas y aplicables. En todo caso, existe una necesidad palpable si se desea realmente dar fuerza a uno de los pilares de la educación inicial en Venezuela: aprende a crear.

7.2. Ámbitos de la creatividad.

El proceso de manifestación de la creatividad debe atender a la especificidad de ámbitos que le definen; en ese sentido, los planteamientos que siguen tratan las relaciones entre los distintos tipos de creatividad evaluados en este estudio: *creatividad gráfica, verbal, pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI), y la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora-versión profesores, (EPC).* Se consideran las investigaciones realizadas por Garaigordobil y Berrueco en el 2007 y en el 2009.

7.2.1. Creatividad verbal y pensamiento creativo (TCAI)

Observando los resultados entre los diversos instrumentos manejados para evaluar la creatividad en los niños y niñas de educación inicial que conformaron la muestra, se confirman correlaciones significativas entre los indicadores de la creatividad verbal (Torrance) y el pensamiento creativo, (TCAI), específicamente atención y fluidez verbal y entre originalidad en las soluciones encontradas y flexibilidad verbal. En este mismo escenario, correlacionan, aunque no

significativamente, la fluidez en la búsqueda de soluciones y la flexibilidad verbal. Estos resultados van a la par con los hallados por Garaigordobil y Berrueco (2009). Los investigadores encontraron relaciones entre el TCAI y todos los indicadores de la creatividad verbal, situación que se cumple medianamente en la presente investigación, pues sólo se denota relación con fluidez verbal y flexibilidad verbal. Sobre todo, las asociaciones se dan en los colegios privados, y en ese sentido, puede señalarse que el nivel significativo del indicador atención está relacionado a la fluidez verbal o a la capacidad para expresar numerosas ideas.

De hecho, para el desarrollo del trabajo creador, la atención es un aspecto clave; autores como Santos (2008) expone en su investigación que justamente este proceso es una de las funciones ejecutivas del cerebro que impulsa a la persona a ejercer su voluntad, comportarse de forma independiente, organizado y propositivo. De manera que, inhibida esta habilidad, clave para el desarrollo de la creatividad, podría llegar a afectar la capacidad de reconstituir o de deducción, procesos que se entienden como la capacidad para analizar los comportamientos y deducir nuevos a partir de los aprendidos. Incluso, puede llegar a afectar la flexibilidad del comportamiento, indicador que se muestra en los alumnos de colegios privados, significativamente correlacionado con la originalidad en las soluciones encontradas. La evaluación de la atención se relaciona con la posibilidad que tiene el niño y niña en estas edades para observar y percibir detalles inusuales.

Por otro lado, el nivel significativo de originalidad de los problemas encontrados, está asociado a la flexibilidad verbal o a la posibilidad de cambiar de ideas sin dificultad. Estos resultados coinciden con los obtenidos por la investigadora Garaigordobil y Berrueco (2009), los planteamientos de las autoras confirman las relaciones entre los indicadores señalados.

7.2.2. Personalidad creadora (EPC) y pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TAI)

La escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora (EPC) correlaciona de forma significativa con dos indicadores del pensamiento creativo

(TCAI), específicamente la fluidez en la identificación de problemas y soluciones, y con la originalidad de las soluciones encontradas. Estos resultados que coinciden a medias con los hallados por Garaigordobil y Berrueco (2009). Las investigadores encontraron que la EPC correlaciona con todos los indicadores del TCAI. En la presente investigación se evidencia que existe correlación solo con dos de los indicadores del TCAI, ya señalados.

7.2.3. Creatividad gráfica y pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen (TCAI)

Respecto a la creatividad gráfica y el test de pensamiento creativo, se denotan asociaciones significativas entre la originalidad gráfica con la fluidez en la búsqueda de soluciones, y la originalidad en las soluciones encontradas. Estos resultados van en la línea de los hallados por Ferrando (2006) quien indico que a mayor cantidad de ideas y alternativas, mayor originalidad. Igualmente se denota que mientras más originalidad y fluidez en la búsqueda de soluciones, se presentan menos problemas en la resistencia al cierre de la imagen o del dibujo. Las relaciones inversas entre estos últimos indicadores evidencian resultados contrarios a los de Garaigordobil y Berrueco (2009).

7.2.4. Personalidad creadora (EPC) y creatividad gráfica

La escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora correlaciona con la creatividad gráfica en todos sus indicadores, menos abreación, lo que sugiere la opinión de los docentes de que los alumnos de colegios públicos que presentan rasgos y conductas de personalidad creadora, también manifiestan fluidez en sus ideas, originalidad en las mismas y aportes de detalles en sus producciones gráficas.

Los planteamientos expuestos sugieren que las asociaciones dadas para los niños de los colegios privados, se inclinan hacia la creatividad verbal y el test de pensamiento creativo (TCAI), aunque muy esporádicas y bajas. Las asociaciones

entre la creatividad gráfica, el pensamiento creativo y las conductas y rasgos de la personalidad creadora, se manifiestan con mayor fuerza en los niños de los colegios públicos.

Las exposiciones previas conforman algunas diferencias con la investigación de autores mencionados. Posiblemente estas diferencias estriban de la condición sociocultural de los sujetos participantes en esta investigación, lo que a su vez podría confirmar la necesidad de diferenciar distintos tipos de creatividad en función de las características del contexto en los que éstos se manifiestan, situación que va en la línea de Garaigordobil y Pérez (2002), e incluso señala Torrance (1962), al expresar que la creatividad verbal y gráfica, implican rasgos, características y aptitudes diferenciales.

Respecto a este último aspecto, debe mencionarse un estudio reciente en el que se diserta en atención a los dominios generales y específicos de la creatividad. Se establece todo un dilema respecto a ello, pues Baer (2012) expresa que

Se ha discutido la importancia teórica de la existencia de individuos que han mostrado creatividad excepcional en más de un dominio (por ejemplo, Leonardo da Vinci, Benjamin Franklin, Clare Booth Luce, Bertrand Russell, Linus Pauling y Paul Robeson). El hecho de que existen tales personas creativas a veces ha sido visto erróneamente como evidencia de la generalidad de dominio, pero esos genios presentan realmente especificidad de dominio. Especificidad de dominio no sostiene que las personas sólo pueden ser creativas en un único dominio; sólo argumenta que la creatividad en un dominio no es predictiva (positiva o negativamente) de la creatividad en otros dominios. (p.123)

En la actualidad, se debate un razonamiento clave: la generalidad vs la teoría de dominio en el desarrollo o manifestación de la creatividad. Las pruebas de Torrance, concebidas para medir de forma general el pensamiento divergente, tanto en su expresión verbal, como en su expresión gráfica, han permitido enfocar en estos momentos, la especifidad de dominio a la hora de medir la creatividad. Cuando Plucker en el año 1999 (en Baer, 2012), analizó los datos del test de pensamiento creativo de Torrance de forma longitudinal, a fin de generar el soporte principal para

su validación, encontró que si la mayoría de los logros creativos requieren un alto grado de talento lingüístico, a diferencia del talento espacial o para resolver problemas, las pruebas verbales correlacionarían significativamente mayor con estos tipos de logros, que con otras formas de pensamiento divergente.

De hecho, Torrance (1962) ofreció evidencias de no correlaciones entre las formas verbales y figurativas del test, ya que miden dos conjuntos relacionados de habilidades, se expresan en dos diferentes modalidades y son medidas de diferentes habilidades cognitivas. Tal vez, las premisas abordadas se encuentran en las nuevas solicitudes que se manifiestan para evaluar la expresión de la creatividad. El pensamiento divergente necesita de varias medidas, dominio por dominio, para que pueda ser útil. Ello se consideró en la presente investigación, es decir, se manejaron diferentes medidas psicométricas para conocer las relaciones que podrían existir entre éstas. A lo sumo, se brinda resultados cuyas especificidades pudiesen estar comunicando, que efectivamente, la independencia de dominios es una condición relevante para comprender las posibilidades predictivas de los instrumentos, aun cuando no fuese ese el objetivo del presente estudio.

7.3. Creatividad y factores del desarrollo infantil

Cada uno de los aspectos que se manifiestan en este punto será dilucidado en principio, con el estudio descriptivo que le es propio y con las disertaciones e interpretaciones que surjan desde el campo teórico conceptual. Seguidamente, se expresan las relaciones que surgen entre cada uno de los factores del desarrollo infantil estudiados y la creatividad.

7.3.1. Creatividad y autoconcepto

Es importante señalar que el estudio descriptivo respecto al autoconcepto del grupo evaluado muestra una tendencia hacia la norma alta. Los estudiantes de los centros privados se ubican en el percentil 60 y en el percentil 70 se ubican los

estudiantes de los colegios públicos, considerando el baremo que expone la investigadora Garaigordobil (2007b) para el instrumento utilizado. En este caso se midió el autoconcepto global, dado que desde los dos a los cinco años, los niños y niñas evidencian dificultades para diferenciar el yo real del ideal, su capacidad para analizarse y reflexionar sobre sí mismos esta ausente, definen un conocimiento basado en atributos concretos, y aun no pueden ser capaces de establecer una interconexión entre diversas dimensiones. Por ello es probable, durante el periodo preescolar, hablar de un autoconcepto global.

En estas edades se abre un mundo para el desarrollo del lenguaje, la imitación, la comunicación con los pares se intensifican y el juego adquiere mayor importancia; en la formación de este proceso intervienen las diferencias individuales relacionadas con componentes psicológicos internos y los diferentes socializadores externos. En este caso, el autoconcepto en la educación infantil, se relaciona con estudios que demarcan la capacidad creadora, la confianza, la expresión del cuerpo y la seguridad personal (Franco, 2006, 2008b; Garaigordobil, 1995, 1997; Garaigordobil, y Berrueco, 2007; Garaigordobil y Pérez, 2004a; Justo y Franco, 2008).

Considerando los aportes previos, es de significación que los sujetos de educación inicial evaluados presenten esta tendencia hacia la norma alta en el desarrollo de su autoconcepto global, pues habla de su posibilidad creciente para definir en sí mismos atributos o características que le ubican como individuos y lo diferencian de los demás. En esta formación, investigaciones como la de Broc (1974) que estudian el efecto del autoconcepto positivo en la vida futura, indican que un adecuado desarrollo de este proceso esta relacionado con la capacidad de ser mas creativos, poseer menos ansiedad, ser mas abiertos, espontáneos y comunicativos. Se habla del autoconcepto, como la estructura central del procesamiento de la información que el sujeto lleva a cabo. Desde la teoría cognitiva, el planteamiento del autoconcepto como una organización cognitiva y afectiva permite inferir que la percepción del grupo evaluado fluye con una apreciación afectiva en los que

probablemente los juicios de valor están conformándose en la mediación de la propia subjetividad, apoyando de forma positiva su autorregulación.

Ello será relevante para la plenitud como ser social, lo que involucra el desarrollo de la capacidad creadora, por ende, el aumento de su calidad de vida, jugar de una forma mas adaptada, compartir experiencias y manifestar sus expresiones. Amabili y Pillemer (2004) sostuvieron en sus investigaciones la tendencia de los individuos creativos hacia una fuerte autoaceptación y autoevaluación positiva, por lo que la imagen de sí mismo pudiese mediar los efectos de la restricción de la creatividad. Es allí donde entra la variabilidad y calidad del contexto educativo, pues los docentes pudieran apoyar o no en el desarrollo de estos procesos; situación convalidada por el investigador Franco (2008b) al expresar en sus estudios la influencia de los maestros en los niveles encontrados de autoconcepto, ansiedad de sus alumnos, además de la producción creativa.

En la investigación que se desarrolla, las ideas planteadas son vitales y justifican el estudio del autoconcepto global, considerando las edades con las que se trabaja, como un acercamiento para conocer el entramado personal y social del grupo, lo que sin duda, establece interconexión y comunicación con la creatividad manifestada.

Los alcances de esta relación constatan algunas revelaciones importantes para el contexto educativo venezolano investigado. Los resultados obtenidos en el estudio correlacional entre el autoconcepto y la creatividad, expresan que los estudiantes de los colegios privados con un significativo autoconcepto, también evidencian una significativa creatividad verbal. Se sabe que desde muy temprana edad los niños y niñas inician un camino fluido en el manejo de su vocabulario, inventan palabras nuevas, crean y comprenden metáforas desde su aprendizaje con el medio. Éstos, comunicativamente activos, se retroalimentan de su entorno, por ello la consideración del autoconcepto en la infancia es un elemento clave en los objetivos curriculares de la educación inicial. Por supuesto, a mayor autoconcepto, más confianza en sí mismo y mayores ganancias en las interacciones con el contexto. De hecho, el estudio de Leflot, Onghina, Colpin, (2010) señala que cuando los docentes proponen acciones

que apoyan la participación, la autonomía de sus alumnos y la estructura, puede desarrollarse el autoconcepto social. Dicho estudio realizado con una muestra de 570 niños de segundo grado y sus docentes, es una evidencia de la fuerza que se desata cuando los docentes propician este proceso en el ámbito escolar.

Estas ideas coinciden con la investigación desarrollada por Fu (1982) quien encuentra que "la imaginación verbal y las capacidades creativas presuponen un acercamiento analítico y reflexivo del lenguaje para apreciar los múltiples significados de las palabras. La imaginación verbal presupone un desarrollo metalingüístico. Podrían haber periodos críticos para desarrollar el pensamiento narrativo, sin sentirse limitado y en plena libertad de acción" (p.57). La relevancia de lo expuesto, además de reafirmar la relación tan importante entre creatividad verbal y el autoconcepto (Kalliopuska,1991), reitera la importancia de los resultados hallados en esta misma tendencia. Estudios como los de Kemple, David, Wang (1996) sugieren que los sujetos que exhiben un alto potencial creativo poseen alta autoestima, componente del autoconcepto; es decir, cuando se manifiesta la creatividad en cualquiera de sus posibilidades, puede confirmarse un impacto positivo en el autoconcepto (Aylward, 1993; Berrueco, 2005).

El investigador Franco (2006) evidencio en uno de sus estudios que la expresión creativa redunda de forma positiva en el autoconcepto, situación que comprueba experimentalmente luego de diseñar y ejecutar un programa psicoeducativo. Los resultados de su estudio indican incrementos significativos en el grupo experimental, tanto de sus niveles de creatividad verbal, como en los del autoconcepto, en relación con el grupo control. De igual forma, la investigación de Alfonzo, Cantero y Melero (2009) confirma la relación de la creatividad verbal con el autoconcepto en niños y niñas de seis a ocho años, aun cuando, Garaigordobil (2002) no encontró relaciones entre estas dos variables. De momento, las relaciones entre autoconcepto y creatividad verbal, todavía es una cuestión controvertida que necesita de posteriores y mas sutiles análisis.

En otra vertiente, se señala que las relaciones entre el autoconcepto con la creatividad gráfica no mostraron asociaciones significativas con ninguno de los

grupos evaluados; en estos casos se coincide con Garaigordobil (1995 y 1997) cuyos estudios no reportan relaciones entre las variables señaladas. Por su parte, el test de pensamiento creativo no muestra asociaciones significativas con el indicador autoconcepto, y la escala de conductas y rasgos de la personalidad creadora tampoco. Estos últimos resultados son contrarios a los hallados por Garaigordobil (2007a). La autora manifiesta en su investigación que altos niveles de autoconcepto se relacionan positivamente con conductas y rasgos de la personalidad creadora valorado por los profesores. Puede que las diferencias se deban: (a) a los ámbitos de creatividad evaluados en los respectivos estudios, (b) la creatividad verbal y gráfica frente a conductas referidos a los distintos ámbitos que explora la EPC, (c) los diversos instrumentos utilizados para medir la creatividad, en contraposición con la observación de la creatividad por parte de los adultos. De igual forma puede pensarse que (d) los profesores tienden a asociar la creatividad con la inteligencia (Garaigordobil y Pérez, 2004a).

7.3.2. Creatividad y resolución de problemas interpersonales

El estudio descriptivo de la resolución de problemas interpersonales arrojó que los alumnos del tercer nivel de preescolar evaluados manifiestan una tendencia hacia la norma baja en la resolución de problemas interpersonales. Se ubican en el percentil 25 los estudiantes de los colegios públicos y en el percentil 30 los estudiantes de los colegios privados, de acuerdo al baremo diseñado por la investigadora Garaigordobil (2007b) para el instrumento manejado. Este es un hallazgo relevante, y antes de entrar de lleno a la discusión de las relaciones entre las variables señaladas, debe mencionarse que, específicamente en el área infantil, Maddio y Morelato (2009) describieron las dimensiones presentes en el proceso de solución de problemas interpersonales.

Esas dimensiones hacen referencia a las habilidades cognitivas para la generación de alternativas de solución, la planificación de medios para el logro de fines, el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial. Se resalta la importancia

de estas habilidades en relación con patrones de funcionamiento funcionales en los niños. En este caso, Waschbusch, Walsh, Andrade, King y Carrey (2007) señalan la importancia de la flexibilidad cognitiva entendida como la capacidad de plantear opciones de solución a los conflictos. Los autores refieren que aquellos niños y niñas que presentan un funcionamiento adecuado de la flexibilidad cognitiva, no sólo plantean más cantidad de alternativas de solución, sino que además generan soluciones más relevantes y prosociales. No obstante, la carencia de estas habilidades de resolución, conecta con dificultades para manejarse con pares y adultos, incluso con problemas en futuras relaciones interpersonales.

Lejos de cualquier pretensión exhaustiva, los datos refieren que el grupo de cinco años sujetos de esta investigación, como ya se expuso, se acercan a la norma alta en el proceso de autoconcepto, pero en la resolución de problemas interpersonales, se acercan mas bien a la norma baja. Esta situación podría sugerir que al ser procesos en formación, aun están en expansión y evolución, tal como lo señala las teorías cognitiva-evolutiva, de acuerdo a Garaigordobil (2005a) el desarrollo de la conducta prosocial se da con la edad. Pero también puede sugerir la influencia de factores tales como el cultural, el familiar y el escolar, una vez que proporcionan premisas para el significado de los hechos que son enseñados por las intervenciones e interpretaciones del adulto significativo. Se trata de la contención de un grupo familiar que inhibe en sus hijos el maltrato a otros y de un ambiente escolar que propicia la interacción social y el papel activo del niño frente a este proceso. Al unísono el desarrollo de la empatía, de la cooperación y de la resolución de conflictos en la etapa temporana de la vida, son predictora de la actitud prosocial en la adolescencia, de acuerdo a los estudios de Roberts y Strayer (1996). Se espera que, si el contexto ejerce una influencia socializadora significativa en la vida de los niños y niñas en la infancia, y si el éxito de tales relaciones depende del desarrollo de las aptitudes sociales; se apoye y atienda de forma crucial el manejo de las emociones durante esta etapa especialmente.

Ello ofrece un campo de posibilidades para su expresión libre y en este caso, la facultad creadora, vinculada a características tales como, la obstinación para lograr

metas, resolver problemas, la independencia, autosuficiencia, fuerza de carácter, motivación, autoconcepto, confianza, capacidad de logro, tolerancia a la frustración, (Chacón, 2005; Penagos, 2009) se constituye en un eje base del razonamiento y del desarrollo social. La capacidad de expresión y creación van unidas a referentes socioculturales en donde lo individual recobra sentido desde lo colectivo. De manera que crear, tiene sentido para el desarrollo y realización personal, pues es un vínculo necesario para el significado de vida (Fuentes y Torbay, 2004).

El estudio de la variable resolución de problemas interpersonales, deja un conocimiento necesario para establecer, seguidamente, el grado de asociación que presenta con la creatividad. De esta forma, será relevante observar cómo se comporta esta variable respecto al comportamiento de la variable creatividad.

Asi se tiene que los niños y niñas evaluados evidencian una relación significativa entre la resolución de problemas interpersonales con la flexibilidad verbal y la inconformidad (TCAI); es decir, a mayor posibilidad para resolver problemas interpersonales, mayor posibilidad de ser flexible en la búsqueda de diferentes alternativas y de ser inconformes.

Esta asociación coincide con los resultados de la investigación de Fu (1982) realizada con niños de cinco años donde se evidencia que la relación entre los indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad verbal, están relacionados con una actitud exitosa en la interacción social. En este caso se precisó que la conexión *entre* creatividad y éxito social, estaba vinculada a las competencias lingüísticas que este grupo de niños evidenciaban. Waschbusch y otros (2007) de igual forma plantean en sus estudios que los niños que presentan un funcionamiento adecuado de la flexibilidad cognitiva, no sólo encuentran más cantidad de alternativas de solución, sino que además generan soluciones más relevantes.

Por otro lado, correlaciona la resolución de problemas interpersonales con el indicador inconformidad. Este último indicador es relevante para el desarrollo de la creatividad, sobre todo si se estima que a mayor inconformidad, mayor creatividad (Garaigordobil, 2007b). Concuerda este aspecto con el estudio de Barcia (2006) al exponer que los estudiantes de seis años que presentaban niveles altos de creatividad

contaban con padres que inculcaban a sus hijos el espíritu de lucha y a nunca conformarse, mientras en el grupo de los niños y niñas que mostraron creatividad baja, contaban con padres que consideraban bueno conformarse y dirigían sus acciones educativas y su autoridad para que así fuese.

En la misma tónica, se encuentra el estudio de Guajardo, Snyder, y Petersen (2009) quienes plantean que los padres que dieron más ordenes y fueron más firmes en éstas, tenían hijos que fueron menos dóciles en la realización de sus tareas, es decir, las ordenes parentales y la crítica correlacionaron de forma positiva con niños no conformes. Los autores precisan que padres con una crianza laxa, inconsistentes y con poco compromiso incrementan los problemas de socialización en sus hijos, incidiendo en el desarrollo cognitivo, retrasándolo. Estos aspectos indudablemente se reflejan en el ámbito escolar, donde el docente alienta o no las actitudes tanto la posibilidad para resolver problemas, como las actitudes conformistas. No obstante, un acercamiento contundente hacia las posibilidades de resolver problemas de forma armónica, viene de casa, del hogar.

De igual forma, la resolución de problemas interpersonales correlaciona significativamente con la fluidez en la búsqueda de soluciones y la originalidad en las soluciones encontradas (TCAI). Estos resultados coinciden con estudios planteados por Garaigordobil (1997) y por Torrance (1969, 1975) quienes encuentran que los niños creativos presentan pocas conductas agresivas, así como suficientes conductas asertivas en la interacción social. Específicamente, Garaigordobil y Pérez (2002) expresan que los sujetos con alta creatividad verbal mostraban en la interacción con los iguales en el ambiente escolar muchas conductas de liderazgo social, jovialidad y buena adaptación social global, teniendo significativamente pocas conductas de apatía-retraimiento, ansiedad-timidez. A la par, altas medidas en las conductas y rasgos de personalidad creadora evaluado por los docentes, se relacionan con altas medidas en la capacidad para resolver problemas interpersonales; situación relevante sobre todo en Venezuela, ya que el presente configura una realidad difícil en términos de la tolerancia y armonía interpersonal que no escapa del grupo evaluado, dado la baja tendencia que existe para resolver problemas interpersonales.

Vale acotar que los niños del presente entraron en una Venezuela polarizada, con una apología a la impunidad como asuntos normales y sin espacios para la creatividad dado las amenazas continuas de la inseguridad. (Blanco, 2012).

Teóricamente, estos resultados deducen que la resolución de problemas interpersonales, se relaciona significativamente con la flexibilidad verbal, la inconformidad, la fluidez en la búsqueda de soluciones y la originalidad en las soluciones encontradas. De ser así, se puede inferir que este grupo, con baja tendencia a resolver problemas interpersonales, despliega posibilidades para la búsqueda de diversas opciones que bien pueden cambiar sin rigidez. En ese orden, se hace significativa la opinión de los docentes: a mayor capacidad para resolver problemas interpersonales, mayor capacidad de conductas y rasgos de personalidad creadora. La investigación de Rodriguez Villagra, Padilla Mora, Fornaguerra Trías(2010) encontró como evidencia, luego de validar tres escalas de comportamiento social, que en términos de confiabilidad, la evaluación realizada por docentes podría ser una muy buena alternativa para estimar competencias sociales como el comportamiento social y la habilidad para explotar la experticia de los demás.

7.3.3. Creatividad y capacidad intelectual general

En principio se señala que el estudio descriptivo de este constructo arrojo que las niños y niñas de los colegios privados evaluados de educación inicial se ubican en el percentil 50 y los niños y niñas de los colegios públicos evaluados en el percentil 14. Al convertir los percentiles en rango, atendiendo a la tabla de diagnóstico de capacidad intelectual propuesta por Raven, se sugiere que los grupos de los colegios privados se encuentran en el rango Término Medio y los estudiantes de los centros públicos se encuentran en el rango Inferior al Término Medio, de acuerdo al baremo correspondiente a la edad y grupo de referencia que Cayssials y otros, entregaron en el año 2000. En este caso, la inteligencia general medida esta presente en ambos grupos, aunque en diferentes niveles. Al considerar el parentesco de esta variable con la variable creatividad, lo que encuentra Torrance (1962) al respecto es que un cierto

nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo creatividad. En estas líneas, Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005), parten de la idea de Torrance; es decir, que la creatividad debe ser considerada una manera de pensar diferente a la inteligencia. De hecho, aluden a un planteamiento de Mendnick que es central: “los resultados confirmaban que la diferencia entre ambas variables se manifestaban de forma muy diferentes y que se podían encontrar combinadas de todas las formas posibles” (p.25).

Por otro lado, la posición de Reynolds y Kamphaus (2003) y Franco (2004) es negar explícitamente que la creatividad y la inteligencia estén separadas. Proponen que en la valoración de la creatividad, también debe reconocerse la contribución de la inteligencia; así mismo expresan que la variable capacidad intelectual debe considerarse para controlar la posible intervención de ese factor en el desarrollo de la creatividad de los niños. En este caso, Sternberg y O´Hara (2005) mencionan que creatividad e inteligencia, están relacionados. Afirman que se requiere como mínimo un rango normal de capacidad intelectual para desarrollar el potencial creativo. Igual planteamiento es desarrollado por los investigadores Franco y Alonso (2011). Como se nota, paradójicamente, las premisas consideradas hasta ahora guardan relación en que se necesita de un nivel de inteligencia para evidenciar la creatividad.

Ahora que se tienen hallazgos precisos de la capacidad intelectual general en los grupos de educación inicial evaluados, se abre posibilidades para profundizar asertivamente en algunas variables que pueda afectar este desarrollo. No obstante, en este momento, el interés de la investigación al estudiar de forma descriptiva la inteligencia general, estuvo centrado en conocer el estado de esta variable, para seguidamente explanar su comportamiento respecto a la creatividad.

En términos de las relaciones halladas en el estudio correlacional de la creatividad con la inteligencia general, en principio se encuentra que los docentes opinan a través de la EPC, que los alumnos con puntuaciones significativas en creatividad, presentan una significativa capacidad intelectual, relación que se sucede en todos los niños y niñas evaluados. Es interesante esta asociación y podría inferirse que para los docentes, a mayor creatividad, mayor resolución de problemas

interpersonales y mayor cognición, habilidades que para ellos son determinantes en el proceso creador. Esta tendencia se valida con el estudio de Garaigordobil y Pérez (2004b) al obtener correlaciones significativas entre la EPC y la inteligencia.

Por otro lado, la capacidad intelectual general o cognición general relaciona significativamente con algunos componentes de la creatividad gráfica, específicamente con los indicadores originalidad y elaboración. Garaigordobil y Pérez (2002) encuentran también relaciones entre la inteligencia y la elaboración gráfica, pero no con los demás indicadores de la creatividad gráfica, al igual que sucede en otros estudios realizados por la autora en el año 1996, en donde se observó pocas relaciones entre la creatividad gráfica y la inteligencia. Respeto al test de pensamiento creativo (TCAI) específicamente, el indicador inconformidad correlaciona con inteligencia. Todas estas correlaciones se dan sobre todo en los alumnos de los colegios públicos, quienes se encuentran en un rango inferior al término medio en el diagnóstico de su capacidad intelectual, lo que origina una deducción en ese sentido: la capacidad intelectual general en un rango inferior al término medio alberga relaciones significativas con la inconformidad para aceptar lo preestablecido, con la capacidad para expresar ideas inusuales y con la posibilidad para agregar detalles en las producciones creativas gráficas.

De igual forma, no se encuentran relaciones entre la capacidad intelectual general con la creatividad verbal, situación que difiere de los estudios de Garaigordobil y Pérez (2002) quienes si encuentran dichas relaciones. Estos resultados confirman una diferencia que sigue estableciéndose respecto a la relación creatividad e inteligencia: son procesos no tan relacionados desde una mirada global, sino más bien desde una óptica específica en la esfera de dominios de ambas variables. De hecho, en el año 2005, el estudio de Kim (en Colom, 2012) reflejo un meta análisis sobre las relaciones de la inteligencia con la creatividad, encontrando una correlación de 0,17, muy débil y baja como para ser relevante en la práctica. Colom (2012), sin embargo, refleja estudios que apuntan correlaciones entre ambas variables con puntajes de 0,40.

Es de saberse que la inteligencia y creatividad se conectan con dos operaciones mentales diferentes, que de acuerdo a Sun, Jan, Annelis, Kim, Kun (2010) contemplan el pensamiento convergente y el pensamiento divergente. Los investigadores encontraron en un estudio sobre la relación de estas dos variables, que luego de la aplicación de la prueba psicométrica de Torrance, tanto verbal como figurativa, se evidenciaban correlaciones significativas entre la puntuación del factor (g) de inteligencia general, con puntuaciones del test de Torrance verbal y figurativo. Su asociación era atribuible a los componentes específicos de ambas pruebas, tales como el indicador elaboración y la abreación en la prueba figurativa, y el indicador flexibilidad de la prueba verbal, y no a una denominación global, ni de la creatividad, ni de la inteligencia únicamente.

Esta posición avala los resultados encontrados en la presente investigación, cuyos hallazgos evidencian una asociación significativa entre la capacidad intelectual general con algunos componentes específicos del pensamiento creativo de Torrance, tales como la originalidad y elaboración. Lo que queda es expresar (a) que las asociaciones se producen en los estudiantes con un rango intelectual medio, e inferior al término medio, (b) que, a pesar de este rango, se denota asociaciones entre algunos componentes de la creatividad y la cognición general, específicamente con los indicadores: elaboración, originalidad e inconformidad. De acuerdo a esta exposición, pareciera no ser tan relevante la presencia de un rango intelectual elevado para que se establezcan las relaciones con indicadores de la creatividad. Torrance (1962) manifiesta que un cierto nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de la creatividad, (c) algunos autores consideran que al ser la creatividad multidimensional, se expresa en diferentes dominios y de diferentes formas (Baer, 2012; Gardner, 2008). En esta misma tendencia, Carpio y otros (2007) manifiestan, luego de analizar el marco de sus investigaciones, que el comportamiento puede ser creativo e inteligente pero siempre en algún ámbito específico “no se puede ser inteligente ni creativo en todo tipo de actividad humana”(49).

En la presente investigación se cree en la naturaleza incremental de la creatividad, en que ésta debe ser concebida y comprendida al focalizar su transdisciplinariedad en los diversos componentes que le conforman, y en que, aunque el funcionamiento mental de la creatividad pueda ser diferente al de la inteligencia, éste último proceso puede ser utilizado como un recurso para el funcionamiento mental de la creatividad.

7.4. Creatividad y contexto escolar

Al evaluar el contexto escolar consistente en seis aulas del tercer nivel de educación inicial, tanto privadas como públicas, se encuentra que la media general de tres puntos obtenidos en la escala utilizada para medir calidad del contexto educativo, las ubica en el rango mínimo. Al observar la media de cada una de las escuelas evaluadas se nota que solo una de las escuelas de procedencia privada está en el rango de bueno, con un puntaje de cinco; por otro lado, de las dimensiones contempladas en la escala, solo *cuidados personales e interacción* son las que sobresalen con el rango de bueno, tanto en las escuelas privadas como en las públicas. Las dimensiones que concentran puntajes bajos son *espacio y mobiliario, lenguaje y razonamiento, actividades, estructura del programa y satisfacción del personal*, dentro de éstas resalta la dimensión *actividades* con el menor puntaje para ambos contextos, observándose que en las escuelas públicas, se presenta con rango de inadecuado (1,46) y en las escuelas privadas con un rango mínimo (2,4) de calidad.

Esta última dimensión, atendiendo a las especificaciones de la escala, concentra un manejo mínimo de estrategias y recursos para favorecer la motricidad fina, estrategias para el desarrollo de la creatividad, de la expresión musical, para incentivar la construcción y el pensamiento lógico matemático, favorecer la exploración activa a través del agua y la arena, para el desarrollo del juego dramático, de la ciencia y de las matemáticas (ver gráfico 18).

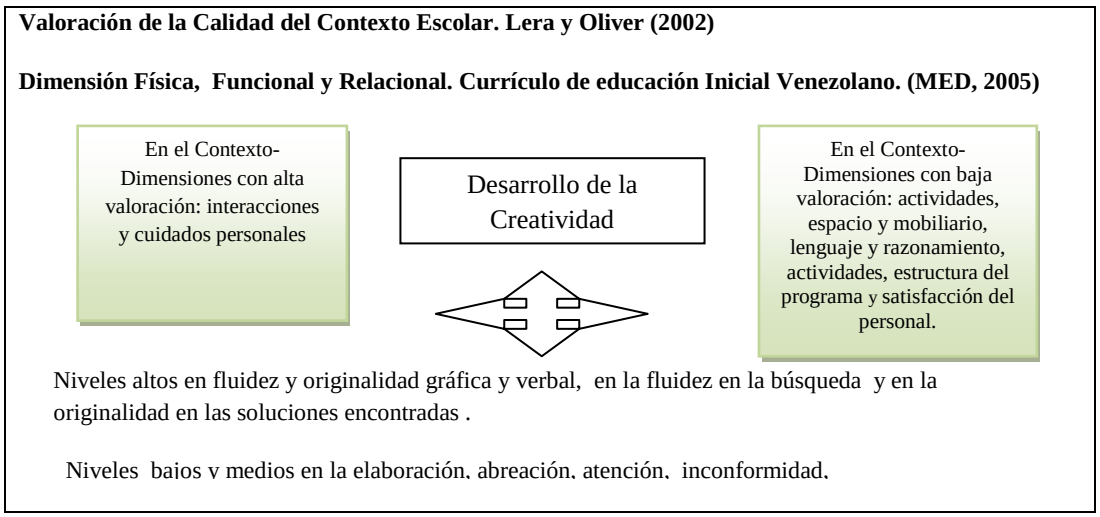


Gráfico 19. Valoración de la Calidad del Contexto Educativo. Lera y Oliver (2002)

Es decir, desde esta dimensión, se atiende de forma mínima e inadecuada procesos clave para que se desarrolle el ser de forma integral, y de igual forma se activan en lo mínimo las habilidades socio afectivos, cognitivos, motores y lingüísticos. En ese sentido, las ventajas de una acción pedagógica y didáctica impulsadora de la confrontación, fantasía e imaginación, esta mermada; por ende, la *dimensión actividades*, poco se aprecia como un eje vinculante con el docente, uno de los agentes motorizadores de la dinámica educativa).

Si esta dimensión es débil, podría presumirse un desconocimiento del propio docente hacia el rol que ejerce y hacia el hecho de que su andar desata o no, oportunidades para el desarrollo de la creatividad temprana y para la evolución de ésta durante la adolescencia. Se presupone que lo lábil de esta dimensión habla de estrategias que se desarrollan con un mínimo de calidad, apenas para que funcione la labor pedagógica, podrían ser estrategias que centradas en el docente y en el seguimiento de instrucciones, dejan por fuera la innovación (Mullineaux y Dilalla, 2009).

Estos resultados coinciden con los hallazgos por Tortolero (2009). Su investigación realizada desde el contexto educativo venezolano, encuentra que los docentes evaluados, en escasas oportunidades aplican sus habilidades creadoras al momento de planificar y desarrollar los contenidos programáticos: en un 40%, a

veces aplican estrategias creativas para desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes, y en un 40%, nunca han aplicado estrategias creativas. De igual modo, los aportes de la investigación desarrollada por Riera en el 2004, expresa que las participantes de su estudio, docentes de educación inicial, poco aplican métodos y técnicas de aprendizaje significativo y estrategias que impliquen juegos de dramatización, títeres, juego de roles cotidianos. "…solo un 20.48% expresó que casi siempre utilizan la dramatización como estrategia de motivación, como un proceso de incentivo y transferencia para que el alumno desarrolle su creatividad" (p.38).

Las debilidades que concentra la dimensión actividades se emparentan al nivel mínimo que representa la dimensión espacio y mobiliario. En este caso, no solo se focaliza la praxis del docente, también se dirige hacia los planteamientos favorecedores del aprendizaje, donde, de acuerdo a las consideraciones del Currículo de Educación Inicial en Venezuela (2005 y 2007), debe desarrollarse la funcionalidad de un ambiente cargado de posibilidades para atender a las necesidades, intereses y potencialidades del niño y de la niña. De esa forma, los espacios físicos, concebidos para favorecer experiencias enriquecedoras y consistentes con el desarrollo pleno de los alumnos, deben centrar el modo de utilización de las áreas, su polivalencia y el tipo de actividades al que está destinado. Importan los recursos y materiales, pero es relevante también cómo se utilizan y para qué, situación que se observa en un nivel mínimo de funcionamiento (MED, 2005). Es un punto de honor al que debe atenderse, sobre todo considerando que, de acuerdo a la investigación de Peña (2012) la búsqueda de diferentes alternativas en el manejo de los recursos y materiales del aula, promueve la creatividad, y además el estudiante interioriza que antes un conflicto existen diferentes posibilidades de resolución de problemas interpersonales.

Sin duda, los resultados enfocan un aspecto interesante que va en la línea de la investigación realizada por Terán de Ruesta y otros, en el año 2003. El estudio tuvo por objeto evaluar el desempeño de los Programas de Educación Inicial que se ofrecían en Venezuela durante ese periodo, tanto en centros de educación inicial públicos como privados. Se seleccionó aleatoriamente cuatro entidades del País: Zulia, Miranda, Trujillo y Sucre. Se evaluó la práctica pedagógica y la atención al

niño y niña entre cero y seis años, se halló un adecuado ambiente físico de las escuelas visitadas, aunque con carencia de recursos variados, manipulables, abiertos y multisensoriales para la ejercitación de la motricidad gruesa, entre otras habilidades.

No se observan elementos que posibiliten una gama de experiencias de exploración sensorial, experimentación y expresión plástica, coincidiendo con los hallazgos de la presente investigación. Terán de Ruesta y otros (2003) encuentra que, respecto al uso del tiempo, cada uno de los periodos de la jornada se cumplen, pero existe una escasa frecuencia de ciertos periodos que admitan el desarrollo de la expresión y creatividad, tales como el tiempo para planificar, trabajar en pequeños grupos, manifestar y discutir las actividades, participar y exponer sus ideas. Así mismo, evidencia poco equilibrio entre los periodos iniciados por los adultos y los que los niños pueden iniciar; el adulto planifica las actividades a realizar, mientras los niños se ven en la necesidad de esperar turnos, seguir instrucciones, situación que genera cansancio y ocio.

Respecto a la dimensión interacciones, conjuntamente a la dimensión rutina de cuidados personales, se observan puntuaciones en el rango de bueno en ambos contextos valorados (privado 4,5 y público 4). En el caso de la dimensión interacciones, se evidencia un buen funcionamiento en la calidad de la supervisión por parte del docente, de la disciplina que consiste en prestar atención a los comportamientos positivos, evitar conflictos, promover la interacción adecuada y que el personal sea coherente en las reglas aplicadas.

Además, esta dimensión concreta otros aspectos importantes: (a) la interacción docentes-niños, definida en la calidez del personal demostrado a través del contacto físico, del respeto y de la disposición a ayudar a los niños y niñas; y (b) la interacción niño-niño expresada en el modelaje del docente para el desarrollo de habilidades sociales en sus alumnos, y en la mediación de estas habilidades para que entre los niños y niñas puedan resolver conflictos. Solo queda para profundizar en futuras investigaciones, por qué el rango evaluado no se expresa con fuerza, pues los puntajes señalados efectivamente se encuentran en el límite inferior del rango bueno, sugerido por la escala; y es menor en el contexto público (4 puntos). Por supuesto,

ello es un cuadro que se comparte con el ámbito familiar, y que necesita de una investigación de base.

Esta dimensión guarda igualmente empatía con los resultados de Terán de Ruesta y otros (2003). En su estudio la dimensión interacción se posiciona en un rango de bueno. La investigadora expresa que la mayoría de las docentes son cálidas y atentas, sin embargo, éstas esperan que los niños usen los materiales de igual forma, lo que conduce a un producto uniforme, planteamiento análogo a lo encontrado en el presente estudio.

Es palpable que la calidad del contexto educativo valorado presenta medias generales en un rango mínimo de calidad, y de hecho, el menor puntaje se observa en el contexto educativo público; lo que indica que en éste se concentra una mayor labilidad en las dimensiones espacio y mobiliario, lenguaje y razonamiento, actividades, estructura del programa y satisfacción del personal. Estos hallazgos concuerdan con la investigación que hiciera en otra oportunidad la misma investigadora Terán de Ruesta, en el año 2010. Esta vez, la investigadora enfoca la mirada solo a las aulas o ambientes de aprendizajes del último nivel de preescolar, y en ese caso, manejó la escala ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition, publicada en 1998 por Teacher College Press, a cargo de Lera y Oliver (2002) para estudiar la calidad de los aspectos estructurales y del proceso educativo en dichas aulas venezolanas. Interesaba constatar si existen diferencias entre el sector público y privado, con la finalidad de efectuar recomendaciones que permitiesen mejorar las prácticas educativas del nivel.

En el estudio expuesto, se trabajo con diez aulas del último nivel de educación inicial y con niños en edades entre cinco y seis años. Se encontró que la media de la calidad del contexto de las diez (10) aulas estudiadas fue de mínimo, con un puntaje de tres. Se hallan diferencias, es decir, mientras que siete de las aulas puntúan entre calidad inadecuada con puntajes menores a tres, dos aulas de dependencia privada presentaron una calidad buena y otra excelente, es decir, por encima de cinco. En la investigación de Terán de Ruesta (2010) como en el presente estudio, las subescalas de: cuidado personal e interacción fueron las que obtuvieron los mayores puntajes en

el nivel de calidad buena. La subescala lengua y razonamiento obtuvo una media que lo ubica en el nivel de calidad bajo. Otro de los aspectos clave coincidentes con la presente investigación, es que la dimensión personal docente, consistente en las provisiones para las necesidades, tanto personales como profesionales del docente y sus oportunidades de crecimiento, se encuentra en un nivel mínimo de calidad; lo que se aúna a la dimensión estructura del programa, cuyas particularidades mínimas de calidad, sujeta la existencia de rutinas, del juego diario y de algunas oportunidades para la formación de grupos, situación que se presenta también en la actual investigación.

Como se observa en el contraste con las evidencias empíricas halladas, la valoración del contexto educativo en la educación inicial en Venezuela, específicamente las aulas del tercer nivel evaluadas, ha mantenido un estatus bajo o mínimo en la calidad de las dimensiones que concentran la organización del ambiente escolar, además del trabajo pedagógico y didáctico; situación que impacta, sobre todo cuando a nivel del Currículo de Educación Inicial venezolano existen todas las disposiciones teóricas y operativas para consolidar un ambiente de aprendizaje óptimo que favorezca el desarrollo integral del niño y niña de este nivel. Al mantenerse las condiciones en el nivel o rango de bajo o mínimo, bien podría generarse una inquietud palpada desde la realidad hallada en el contexto educativo venezolano valorado, que insta a concienciar si en estas circunstancias, se puede manifestar la creatividad.

Tal como se expuso en el marco introductorio de esta investigación, Mena y Vizcarra (2005) expresan que al centrar el estudio en los determinantes intrapersonales, se ha descuidado los determinantes externos y como consecuencia, se han limitado las contribuciones del aprendizaje y ambiente social. En las últimas décadas se indaga con fuerza si la creatividad guarda una convergencia significativa con las condiciones del contexto, particularmente porque, de acuerdo a las aseveraciones de Aguirre y Alonso (2007), Amabili y Pillemer (2012), Flores (2007), Perlasca (2008) el entorno social puede influir en cada una de las habilidades de dominio pertinentes a este proceso.

Este es un punto relevante en el presente estudio, los análisis de los datos han permitido deducir, que si bien las dimensiones valoradas del contexto arrojan resultados mínimos de calidad, también se observa que la creatividad mostrada por los participantes es relativamente alta en fluidez y originalidad verbal y gráfica, en la fluidez para buscar soluciones, y en la originalidad de las soluciones encontradas; pero además proyectan resultados bajos y medios en elaboración gráfica, abreación gráfica, atención, inconformidad y flexibilidad. Por un lado, este resultado habla de la posibilidad que presenta el niño y la niña evaluado respecto a la expresión de ideas inusuales, y esa expresión se nota tanto a nivel verbal como gráfico. La producción de ideas es un hecho relevante en la teoría de Torrance; para el autor es importante la velocidad en la producción, no tanto la calidad de esa producción, por lo menos en una fase inicial del desarrollo creativo (Herrán, 2009).

En términos de la producción verbal de ideas, los estudios realizados por Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) y Mumford y otros (2012) señalan que desde muy temprano los niños y niñas utilizan un vocabulario de forma creativa, inventan palabras nuevas y metáforas basadas en otras que ya han aprendido; esta habilidad para crear vocabulario, es la prueba de su orientación hacia el lenguaje. De igual forma, la expresión gráfica en estas edades preescolares es variada y rica. En la expresión de sus ideas, tanto de forma verbal como gráfica, la base de reorganización en las estructuras del conocimiento aporta una combinación conceptual que es aplicada.

Atendiendo a este hecho, el grupo evaluado utiliza sus dominios para reunir información, aprender nuevas habilidades y emprender una tarea, hecho que apunta en la línea de algunos de los planteamientos más novedosos acerca de la creatividad (Amabile y Pillemer, 2012; Herrán, 2009; Mechen, 2009) donde se expone que ésta debe mirarse atendiendo a los diferentes componentes y dominios que le son propios, pues es importante, de acuerdo a Cabrera (2009),considerar que todos “somos creativos en algunos niveles y todos tenemos un gran potencial de que esa sustancia siga evolucionando” (p.11). Ello representa uno de los aportes centrales de esta investigación: sí se manifiesta la creatividad en un contexto con mínimas condiciones

de calidad, pero en la diversidad que ella representa. Es imposible mirar la constatación creativa como una habilidad global únicamente, dado que "la gente tiende a ser creativa en ciertos dominios y componentes, pero no en otros", atendiendo a las ideas de Sternberg (1997, p.203). Con esta premisa se llega a concluir que la creatividad no es un proceso estático, sino en constante cambio, lo que se convierte en un dato respecto a cómo el cambio ocurre mas que del resultado en sí mismo.

7.4.1. Creatividad en el aula

El desarrollo del siguiente objetivo: *indicar la asociación entre la calidad del contexto escolar y la creatividad alcanzada por los participantes*, es impulsado por planteamientos como el de Mena y Vizcarra (2005) quienes señalan que "Ha habido una concentración en la persona creativa, descuidando las situaciones creativas, es decir, las circunstancias que promueven la creatividad" (p.12). Al centrar el estudio en los determinantes intrapersonales, se han descuidado los determinantes externos y como consecuencia, se han limitado las contribuciones del aprendizaje y ambiente social.

Dado estos fines, las relaciones que surgen entre contexto y creatividad dicen lo siguiente: (a) significativas puntuaciones en la calidad de las dimensiones que evalúan al contexto escolar, es decir al aula, se asocian con significativas puntuaciones en los indicadores fluidez y originalidad verbal sobre todo en el contexto público. En el contexto privado, donde se concentran los niños con un nivel término medio de inteligencia general, se observa mayor correlación con flexibilidad verbal, es decir, con la posibilidad para observar todo el panorama y cambiar de criterios sin dificultad.

En general, la calidad del contexto de educación inicial evaluado se asocia significativamente con la creatividad verbal; aspecto que integra el desarrollo del lenguaje oral, al considerar el significado de las palabras. Vigostki (1984) señalo en sus investigaciones que toda la actividad del niño, su pensamiento y la realidad

exterior ejercen dependencia del aspecto semántico del lenguaje infantil. Éste se encuentra seriamente ligado al desarrollo de la imaginación y por ende, a un paulatino avance en la creación del vocabulario, de las analogías literales hasta progresar hacia el uso del lenguaje figurativo y la metáfora. Es un nuevo intento por manifestar, recrear o expresar las sensaciones vividas, implica la posibilidad de conocer cómo el niño de estas edades trata la información relativa a experiencias o hechos que tienen consecuencias o pueden ocurrir en el futuro, define comprender que el texto y las figuras pueden ser un medio para la expresión de su ser.

De manera que estos resultados van en la línea de la investigación realizada por Aguirre y Alonso (2008) quienes hallaron que el medio educativo y la actuación del docente son los principales condicionantes de la creatividad. En este estudio, luego de brindar a los niños en edad escolar una propuesta pedagógica consistente con el desarrollo de la originalidad, espontaneidad, el humor, el descubrimiento, la libre asociación, la iniciativa, se logro un aumento de la creatividad verbal. Ello puso de manifiesto la función imaginativa del lenguaje cuando descubrían que podían utilizar éste para inventar a partir de modelos dados. De allí la importancia de que el desarrollo de la creatividad verbal, consistente en la manifestación del lenguaje oral a partir de analogías y subsecuente manejo del lenguaje figurado, pueda favorecerse desde la educación inicial en la instalación de un ambiente que genere el gusto por la palabra hablada y escrita.

El estudio realizado por Desrosiers (1978) y mas recientemente de León (2007) expresan que niños entre cinco y doce años recurren espontáneamente al juego de las figuras, cuando menos los que han comprendido que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de sí mismo. De allí que se constituya la organización ontogenética de la palabra como un punto de partida para que el niño elabore su lenguaje interior, adquiera formas de alocución verbal, tanto oral como escrita que se disponen desde la palabra a la frase, a la oración, al pensamiento discursivo y a la operación deductiva.

(b) Atendiendo a la creatividad gráfica, el contexto privado evidencia que a mayor fluidez, menos debilidades en el contexto. Por su lado, el contexto público

demuestra que a mayor posibilidad de abreación, pocas debilidades en la calidad del contexto; es decir, la expresión de la fluidez gráfica o expresión de diversas ideas, y la abreación o posibilidad para retrasar la idea creativa hasta el momento en que ya se cree debe manifestarse, están relacionadas con un contexto cuya calidad en sus dimensiones fluctúan con menos debilidades. Pero éste hallazgo no es un hecho aislado, investigadores como Aguirre y Alonso (2008), Aguirre, Alonso y Vitoria (2007), Amabile y Pillemer (2012), Ruiz (2010) guardan paridad al exponer en sus investigaciones que las condiciones del medio educativo relacionan con la expresión de la creatividad. No existe asociación entre las producciones con calidad, detalles, y las condiciones de calidad del contexto escolar evaluado.

En el orden de estas ideas, se nota que algunos de los componentes de la creatividad visualizados en correlación con la calidad del contexto evaluado, están presentes, pero no en su mas amplia dimensión. El comportamiento de dichas variables podrá transformarse o no, y en ello tal vez medie el tipo de influencia que ejerce el entorno; sobre todo, en los tres componentes intraindividuales de la creatividad: las habilidades de dominio en la creación, los procesos de creatividad, definidos por estilo cognitivo flexible, rasgos de apertura, la experiencia, inventiva, persistencia, y la motivación intrínseca. Estas ideas, que son esencialmente la base de la teoría de la creatividad expuesta por Amabile y Pillemer (2012), se complementan con las siguientes palabras: “las influencias sociales ambientales pueden incidir significativamente en la creatividad pero, claramente, no son una fuerza determinante” (p.8). Mas adelante, las autoras aclaran que sin duda, el componente externo, el entorno social, puede influir en cada uno de los componentes intraindividuales, y con más fuerza, sobre el componente motivacional.

En realidad, estos aspectos abren una nueva fuente de investigación. Por ahora, se tiene conocimiento en este estudio que el contexto evaluado presenta mínimas condiciones de calidad, lo que sin duda representa una frontera para brindar al niño y a la niña del tercer nivel de preescolar experiencias integrales desde la organización del ambiente escolar que día a día les cobija. Se sabe que la presente investigación no esta en posición de emitir causalidad; no obstante, en las leves

predicciones que sí pueden tejerse, se cree que la existencia de un entorno social o un componente externo que brinda pocos impulsos al desarrollo pleno de la creatividad, no logra frenar la creatividad, por lo menos en los primeros niveles de la educación.

En esta línea, según la mirada de investigadores como Ruiz (2010), la relación entre entorno educativo, el tipo de practica que desde allí sucede, y la creatividad en niños y niñas del tercer nivel de preescolar, disminuye cuando se desarrollan practicas educativas tradicionales enfocadas en el poco humor de las docentes, carencia en la pasión por su trabajo, poca energía y creatividad. En uno de sus estudios encontró que, específicamente, la creatividad gráfica es menor. Es así que el autor concluye que en las prácticas tradicionales, los alumnos del tercer nivel de preescolar muestran una menor originalidad, fluidez, elaboración y abreación, por lo que no se inhibe totalmente el desarrollo de estas variables, aunque sí podría frenarse su crecimiento.

(c) Respecto al pensamiento creativo, a mayor calidad del contexto privado, mayor posibilidad de ser inconformes y fluidos en la búsqueda de soluciones; también se manifiesta que cuando las condiciones de este contexto presentan altas debilidades, la atención es baja. Del mismo modo, a mayor calidad en el contexto público, mayores posibilidades para la originalidad en las soluciones encontradas. Es decir, la calidad del contexto privado como público, se relaciona con la inconformidad, fluidez y originalidad en la búsqueda de soluciones. (d) De acuerdo a los docentes a mayor conductas y rasgos de la personalidad creadora mayor calidad de la dimensión cuidados personales, lo que se expresa en una relación con los indicadores saludar, despedirse, asearse, y las prácticas de salud y de seguridad.

(e) La dimensión interacción, área valiosa que resultó en ambos contextos con el rango de bueno, establece calidez en los docentes, acercamientos válidos y necesarios entre los docentes-los niños y niñas, apoyos consustanciales para manejar conflictos, disciplina y supervisión. En Venezuela, Terán de Ruesta y otros (2003) hallaron luego de evaluar la calidad de las interacciones educativas, que la mayoría de las docentes son cálidas y atentas, sin embargo éstas esperan que los niños usen los materiales de igual forma, lo que conduce a un producto uniforme. Las posibilidades de que el docente, como agente activo del entorno escolar, se conecte con sus

alumnos es un planteamiento válido para seguir explorando. Tremont (1994) y Flores (2007) hallaron que la aptitud del docente: flexibilidad, disponibilidad para escuchar, afectividad, equilibrio en las normas, logran un acercamiento propicio para la creatividad; de allí que sea relevante ampliar un panorama investigativo que permita focalizar qué tanto se mantiene y fortalece dicha actitud en aras del desarrollo de la creatividad.

Respecto a las asociaciones que se establece entre contexto escolar y la creatividad, se encuentra que a mayor calidad en la dimensión interacción, mayor creatividad verbal, inconformidad y originalidad en las soluciones encontradas. De forma inversa se relaciona con los indicadores fluidez gráfica y abreación gráfica, indicando que a mayor interacción, menos problemas en la fluidez y en el retardo del cierre de la idea. Lo relevante de esta asociación es que la dimensión interacción (supervisión, disciplina, conexión niño-niño y niños-docentes) brinda bases para la constante afiliación social en un contexto donde los participantes denotan, en principio, una tendencia hacia la norma baja en la resolución de problemas interpersonales. No obstante, de igual forma evidencian posibilidades tanto para comunicarse de forma verbal, como para ser inconformes y originales en las soluciones encontradas. Una de las investigaciones que se afilia a este hallazgo es la de Garaigordobil y Pérez (2002), cuyas evidencias establecen correlaciones entre la creatividad gráfica con conductas facilitadoras como el liderazgo y sensibilidad social. Aparte de ello, si se consideran las posturas contemporáneas que han conducido la investigación, ya expuestas en el apartado teórico, se tiene que el marco de interacciones entre el campo socioambiental y las características de la persona, confluyen sobre la creatividad (Garaigordobil, 2007b).

Sin duda, en este punto de la discusión, surge una inferencia: este contexto, en condiciones mínimas de calidad, tal y como se ha descrito previamente, establece posibilidades de interacción como para que el grupo se manifieste en diversos componentes de la creatividad. Por otro lado, procesos como la elaboración, abreación gráfica, atención, flexibilidad verbal y la inconformidad, necesitan ser potenciados. Específicamente, el indicador elaboración no está asociado al contexto

valorado. Se cree que en la dinámica que siempre fluctúa en el contexto escolar, surgen correlaciones que indican asociaciones significativas del contexto sobre todo con la creatividad verbal y con el pensamiento creativo (TCAI), específicamente, con la posibilidad de ser inconformes y fluidos en la búsqueda de soluciones.

Luego de las ideas expuestas, y conscientes de la reflexión vivida, podría proponerse un ejercicio de meta análisis, sin pretensiones de contrastar influencias: la vida de los componentes de la creatividad se relaciona a la calidad del contexto escolar, es decir a la calidad del aula; pero, qué componentes disminuyen o no por acción de la calidad del contexto escolar. En este ejercicio, podría incluso pensarse que el componente de la motivación intrínseca, no evaluado literalmente en esta investigación, se debilite por efectos de la calidad del aula, pero ello eso sin duda, estaría en el campo de la elucubración. Aun así, debe manifestarse una preocupación: ¿si en el contexto con mínimas condiciones de calidad se manifiestan diversos componentes de la creatividad, podrán seguir manifestándose en lo consecuente? Y si en este caso, la motivación es dejada, apartada, y ello conforma uno de los elementos para que dichos componentes fluyan o no, ¿cómo se sucederá el desarrollo del aprendizaje significativo, literalmente asociado a la creatividad? Por lo pronto, las fronteras de esta investigación se abren para seguir atendiendo a esta necesidad.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES, LIMITACIONES, PERSPECTIVAS FUTURAS Y MARCO DE PROPUESTAS

8.1. Conclusiones

El marco de conclusiones que se expone está integrado a los aportes generados en la discusión, la intención es ofrecer al lector los logros más destacados de este estudio. Se sabe que cualquier precisión que necesite ser corroborada, habrá que volver la vista atrás para detenerse en el análisis y resultados, después de todo, difícilmente el comportamiento humano puede reducirse a un criterio o expresión. Uno de los aspectos centrales de esta investigación ha sido considerar cómo se manifiestan las variables generales de la investigación y qué relaciones se evidencian entre éstas. Ello implicó analizar los niveles tanto de la creatividad mostrada por el grupo evaluado, como de los factores del desarrollo infantil y del contexto escolar valorado; además de conocer y analizar las relaciones entre la creatividad con las variables señaladas. En ese sentido se concluye:

1. Los niveles de creatividad que presentan los alumnos de educación inicial evaluados son relativamente altos, tomando en consideración los baremos entregados por la Dra. Garaigordobil (2007b) para cada instrumento manejado. En la especificidad que se requiere, se encuentra que el grupo total presenta niveles altos en fluidez y originalidad verbal y gráfica, fluidez en la búsqueda de soluciones y originalidad en las soluciones encontradas. En ese sentido, el grupo evaluado presenta posibilidades para comunicarse apoyándose de un lenguaje en y para el contexto social donde se desarrolla. La implicación socio-comunicativa de esta premisa, opera tanto a nivel receptivo como expresivo, proceso que, atendiendo a la concepción integral del desarrollo, se afirma en paralelo con las competencias que el niño alcanza en otras áreas del desarrollo, tales como el (a) desarrollo físico, apoyado en la anatomofisiología del habla y capacidad sensocial, (b) desarrollo cognitivo, fijado en

la capacidad de relacionar, representación mental, formación de conceptos, integrarlos, codificarlos, establecer categorías con base a una estructura interna de interacción social.

En este caso, Rojas (2006) encuentra que la planificación en la solución de problemas en los niños esta marcada por la flexibilidad y el oportunismo desde edades tempranas; éstos retoman estrategias de solución valiéndose de los recursos disponibles, su posibilidad de planear, "manejar los procesos de solución y el contexto social en el que el problema ocurre"(108). (c) Desarrollo motor que implica la comunicación a partir de gestos, y movimientos corporales precisos y pensados, (d) desarrollo social y afectivo, ya que se establece un poderoso vínculo con los adultos próximos que progresa en la comunicación consigo mismo como con los demás. En este camino, la seguridad es la base de la interacción social (León, 2007) y de la expresión creativa.

Por otro lado, el grupo total evidencia niveles medios en inconformidad, atención y flexibilidad verbal y niveles bajos en los indicadores elaboración gráfica y abreación gráfica. En los alumnos de colegios privados se encuentran niveles bajos en elaboración gráfica, abreación e inconformidad y en los alumnos de los colegios públicos se encuentran niveles bajos en atención, abreación, elaboración gráfica y flexibilidad verbal. Es decir, mientras en los alumnos de los colegios privados se evidencia debilidades en su creatividad gráfica: poca capacidad para culminar sus expresiones y producciones con los detalles necesarios, retrasar el salto hacia la idea creativa y ser inconforme con lo socialmente establecido, los alumnos de los colegios públicos presentan estas mismas labilidades con excepción de que son menos conformes, y esto es positivo; pero también son menos atentos y con menos capacidad para cambiar de un planteamiento a otro o ser flexibles a nivel verbal.

De toda esta exposición se deduce que el grupo total presenta una manifestación de la creatividad que tiende a la norma alta, lo que posibilita su expresión de forma diversa, y a partir de ideas que no son usuales; además son capaces de generar diversas soluciones a los problemas. Sin embargo, una idea común a todos los participantes, es que en la manifestación de sus planteamientos

esas ideas y soluciones a nivel gráfico cuentan con poca elaboración y son rápidamente expuestas; es decir, existen debilidades en la abreación o en la posibilidad de retrasar el cierre de la figura y esperar hasta el salto creativo. Generalmente este aspecto se asocia a la presión social, de acuerdo a los planteamientos de Garaigordobil (2007b) y de Amabile y Pillemer (2012). La manifestación del proceso creativo en los participantes evaluados, se moviliza entre una serie de condiciones ambientales interesantes para la reflexión, seguidamente mencionadas.

2. Como anclaje del punto anterior, se observa un nivel mínimo de calidad en el contexto educativo de educación inicial evaluado, específicamente esta valoración se sustenta en la observación del aula perteneciente al nivel de preescolar, tanto en centros privados como públicos. Las dimensiones que se valoraron con puntajes más débiles son actividades, lenguaje, razonamiento, personal y estructura del programa. Estas dimensiones, como se ha dicho, presuponen una labilidad en la concepción, planificación y ejecución de estrategias concentradas en el seguimiento de instrucciones y en la homogeneización de las ideas por parte del estudiante, dejando por fuera la innovación (Mullineaux y Dilalla, 2009). Así mismo, los puntajes bajos en las dimensiones señaladas tocan al docente, su inconformidad respecto a la atención de las necesidades e intereses, su formación, crecimiento profesional y evaluación.

En esta realidad contextual, se encuentra que la manifestación de la creatividad de los sujetos de estudio presenta (a) baja elaboración gráfica o en el desarrollo de detalles, mantener el cuidado en sus producciones y ser coherente con lo expresado verbal y de forma gráfica, (b) poca posibilidad para no dejarse presionar y retrasar el cierre de la figura o abreación, (c) niveles medios de atención, flexibilidad e inconformidad. No podría establecerse un nivel de paridad entre estas evidencias, lo que sin duda, deja abierta un camino para ser investigados apropiadamente.

3. Vislumbrando lo planteado, las condiciones mínimas de calidad en el contexto escolar o del aula de preescolar evaluada, no parece ser amenazador para el desarrollo de la creatividad en estas edades. Posiblemente, y habrá que seguir

investigando, pueda inhibirla o frenarla, pero no eliminarla; ello coincidiendo con los resultados hallados en la investigación de Ruiz (2010). Por su parte, los planteamientos de Sanz de Acedo (2010), aseveran que la creatividad se da más en entornos sin exceso de demandas. En este punto, debe señalarse la analogía de esta investigación con los resultados de otras, que de igual forma encuentran un rango mínimo de calidad en la valoración del aula del último nivel de preescolar (Terán de Ruesta, 2010). Lo expuesto es digno de un estudio más profundo, atendiendo a que el entorno social puede influir en cada una de las habilidades de dominio pertinentes a la creatividad (Aguirre y Alonso, 2007; Amabili y Pillemer, 2012; Flores, 2007; Perlasca, 2008).

Por otra parte, las dimensiones de la calidad del contexto que obtienen puntajes mayores son: cuidados personales e interacción. En ese sentido parece importar el marco asistencial que implica la satisfacción de una rutina convenida en el saludo y despedida, las comidas, el reposo, el aseo o higiene y en las prácticas de seguridad. Las interacciones, un punto a favor en la calidad del contexto de educación inicial en ambos tipos de centros educativos, se apoyan en la supervisión, disciplina, calidez de las docentes y en los intercambios niño-niña y personal, situación preponderante para generar comunicación y afectividad.

4. Se denota que la creatividad verbal y el pensamiento creativo correlacionan significativamente con todas las dimensiones del contexto. Las particularidades de este caso deducen condiciones que se asocian a la expresión de las ideas y a la originalidad de las mismas. Sin embargo, es de cuidar que en los participantes de esta investigación, la calidad en las ideas expuestas de forma gráfica, en términos de su elaboración, no es aun preponderante, situación que coincide con los planteamientos de Ferrando (2006) y Torrance (1962) al señalar que sobre todo importan la fluidez, originalidad y la velocidad trabajada, más que la calidad de las mismas.

5. En la exploración de las dimensiones personales o factores del desarrollo infantil valoradas se encuentra que el grupo de niños y niñas del tercer nivel de preescolar presentan en el estudio descriptivo, adecuados niveles de autoconcepto y bajos niveles en la capacidad para la resolución de problemas interpersonales, de

acuerdo a los baremos ofrecidos por la Investigadora Garaigordobil (2007b). Ello habla de procesos aun en formación, expansión y evolución. Se espera que si el contexto ejerce una influencia socializadora significativa en la vida de los niños y niñas en la infancia, y si el éxito de tales relaciones depende del desarrollo de las aptitudes sociales; se apoye y atienda, de forma crucial, el manejo de las emociones durante esta etapa especialmente.

6. Las relaciones entre la creatividad y las variables del desarrollo consideradas expresan asociaciones entre creatividad verbal y autoconcepto, lo que infiere que a mayor fluidez, flexibilidad y originalidad verbal, mayor autoconcepto global. En este marco, la conformación y expresión verbal de ideas, en unión a la conjugación, producción, combinación y estructura de palabras para dar a entender su pensamiento, además de la variedad de éstas, apoyan la ejecución de tareas intelectuales, la formación de vínculos sociales, trabajar los miedos e interactuar con el contexto; lo que se evidencia con mayor fuerza en los alumnos de los colegios privados. De acuerdo con Gutierrez (s/f) si se infiere acciones y motivos basados en las creencias atribuidas a personajes, es una muestra de las capacidades de alto nivel de distanciamiento representacional que presentan los preescolares cuando el material se lo permite.

7. La resolución de problemas interpersonales está asociada con la flexibilidad verbal, la inconformidad, la fluidez en la búsqueda de soluciones y la originalidad en las soluciones encontradas. Aspecto relevante sobre todo cuando en el estudio descriptivo, esta variable resolución se muestra baja. De acuerdo a los estudios de López y Navarro (2010) no debería sorprender encontrar rasgos opuestos en las personas creativas, pues bien se considera al creativo como extrovertido e introvertido, ingenuo y agudo, agresivas y protectoras, rebeldes y conservadores; en su investigación se destacan polaridades en los niños creativos. Se entiende, de acuerdo a lo expuesto, que la posibilidad de cambiar rápidamente de un planteamiento a otro, ofrecer alternativas diversas y diferentes, ser poco conforme con lo socialmente establecido, guarda paridad con la capacidad para resolver

problemas sociales. Es un sentido de negociación que podría estar sugiriéndose y requiriéndose como mecanismo para establecer la armonía social.

8. Otra de las variables investigadas es la inteligencia o cognición general (percepción de tamaños, percepción de la orientación en el espacio, en una dirección y en dos direcciones simultáneamente, entre otras). Ésta se manifiesta en un rango medio e inferior al término medio en el grupo total evaluado; y se relaciona con la creatividad gráfica y el pensamiento creativo, específicamente con el indicador inconformidad, no así con la creatividad verbal, lo que sugiere que a mayor cognición general, mayor creatividad gráfica. Es decir, mayor posibilidad para la fluidez, originalidad gráfica, abreación, elaboración gráfica e inconformidad; dejándose a un lado la creatividad verbal.

A este efecto, cabria señalar, tal como lo expone el investigador Colom (2012), que quizás lo que pueda lograrse es valorar determinados factores que puedan encontrarse asociados con algunos indicadores y dominios de la creatividad. Por otro lado, a lo largo del tiempo, las relaciones entre la inteligencia y la creatividad ha sido controversial. Ello vincula con un planteamiento central: aunque la inteligencia es necesaria, no es suficiente para alcanzar productos creativos socialmente apreciados como tales. Tal vez por ello quede atado una reflexión: la creatividad, considerada un valor social, difícilmente pueda ser valorada únicamente con medidas estandarizadas como a la inteligencia. Las valoraciones respecto a estas variables están explanadas en el marco teórico.

Por otra parte, este marco de reflexiones apoya los planteamientos de Torrance (1969), Mackinnon (1978) y Garaigordobil y Torres (1996), al deducirse relaciones entre la inteligencia y creatividad, pero no de forma marcada; por ello, la exposición de los investigadores señalados derivan en que ambas variables son dimensiones diferentes, pero no totalmente excluyentes. Posición que se revela en la presente investigación al mostrarse niveles medios e inferioir al término medio en inteligencia; y niveles relativamente altos en la creatividad mnifestada por el grupo.

9. Los docentes consideran que sus alumnos presentan rasgos y personalidad creadora que los relacionan con su capacidad para resolver problemas y con la

inteligencia, mas no con el autoconcepto; situación que permite deducir la demanda que tiene encontrar soluciones efectivas ante los conflictos sociales, y en las posibilidades que del niño para manifestarse afable ante las diferencias, buscar soluciones y ser flexibles en esta búsqueda. Por otro lado, considerando que los docentes otorgan niveles altos de creatividad en sus alumnos, y que las dimensiones del aula presentan un nivel minimo de calidad, resalta la interrogante siguiente: cómo enfocan las docentes la creatividad. desde un estudio explorativo se sabe que las docentes manifiestan ser proveedoras de estrategias que propulsan la creatividad. Si esto conforma una creencia en ellas, tal vez se comparta una premisa: parece ser importante la percepción que se tiene de la creatividad y cómo es entendida. Esto es un hecho muy particular para creer que se educa en creatividad. Sin embargo, acceder a su desarrollo pleno esta enfocado con la ecología del aula; situación que encierra todo un devenir de aspectos que van desde la organización del ambiente, hasta la mediación de estrategias diferentes, novedosas y aplicables.

10. Existen diferencias en las correlaciones entre los distintos ámbitos o tipos de creatividad manejados en esta investigación. Uno de los planteamientos que sujeta dichas diferencias está en la independencia de dominios y en que algunos de los instrumentos manejados como el de Torrance, implican rasgos, características y aptitudes diferenciales que obedecen a esa especificidad de dominios mencionada. De hecho, de acuerdo Ferrando (2006), es el mismo Torrance quien prefiere que se "utilicen las puntuaciones de los indicadores de forma individual y total" (p.115). La medición de la creatividad global cada vez encuentra lugares más lejanos donde asirse, pues es imposible mirar la constatación creativa como una habilidad general únicamente, dado que "la gente tiende a ser creativa en ciertos dominios y componentes, pero no en otros, atendiendo a los planteamientos de Sternberg (1997, p.203). En la actualidad, es necesario profundizar en un eje de reflexión que permita avanzar en la concepción valorativa de la creatividad en cada uno de sus dominios o componentes. Ello implica partir de la transdisciplinariedad, proceso en el que se deja atrás la mirada estática de un solo eje creativo, para progresar hacia la consideración de diversas líneas y disciplinas que cooperan en la comprensión de este concepto

complejo, sobre todo en la infancia. Ello será útil en diversos campos y áreas del conocimiento.

Una idea que sobresale, es que al trabajar en esta investigación con niños y niñas de la infancia temprana, se entiende que lo valorado son aproximaciones; de hecho, los autores concuerdan que dado la complejidad de la creatividad, solo pueden obtenerse algunos panoramas que permitan visualizar dominios o componentes creativos, procesos o factores ligados a su desarrollo. Por otro lado, se sabe que el niño y la niña entre cinco y seis años fluye de forma dinámica, espontánea y natural, pero rápida; razón que justifica aun más la aproximación en la valoración de la creatividad. Todas estas premisas hacen posible corroborar de forma empírica, los aportes que de la infancia, la creatividad y la educación infantil, se exponen en el marco teórico de este estudio. Es decir, el estudio de la creatividad encierra aun múltiples interrogantes, y define las propiedades de este proceso como una vía de adaptación personal, escolar y social, pues se remueven conjuntamente todas sus relaciones con los diversos entornos en los que se vive. Para integrar los planteamientos expuestos, se presentan las resolutivas de la presente investigación.
(Ver gráfico 20)

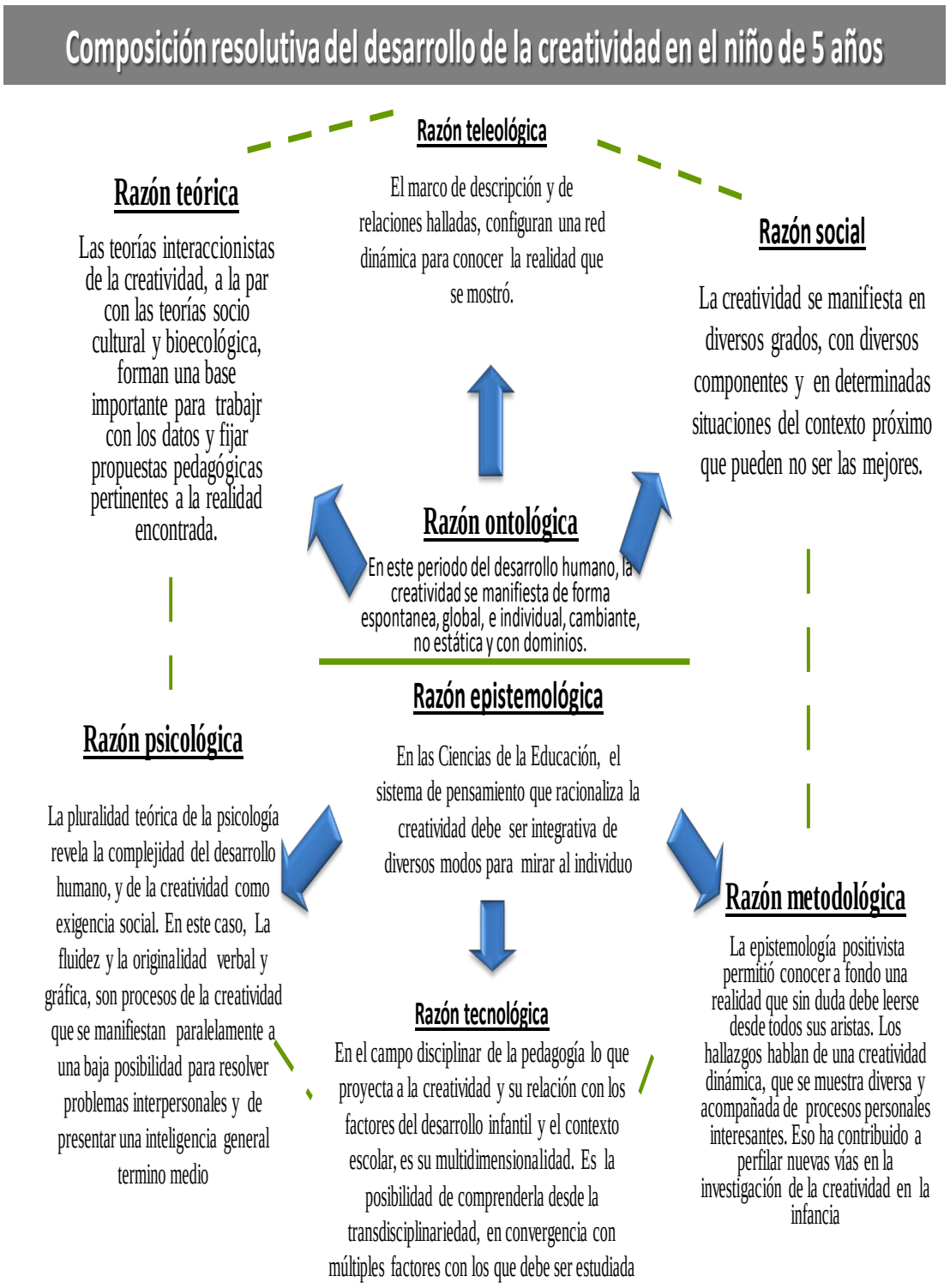


Gráfico 20. Resolutivas del desarrollo de la creatividad

8.2. Limitaciones

Todo trabajo de investigación a pesar de sus aportaciones, presenta algunas limitaciones que subsanándolas, y trascendiendo hacia nuevas vías de resolución, permiten ir más allá de lo logrado. En este caso, las limitaciones se expresan en dos ejes: (a) procedimiento de inicio y aplicación de las pruebas y (b) limitaciones propias del tipo de investigación desarrollada.

Respecto al procedimiento de inicio y aplicación de las pruebas, la búsqueda de instrumentos adecuados que permitieran valorar la creatividad en la educación inicial, el acceso a la data de niños y niñas en el Distrito Escolar del Municipio seleccionado, los permisos del Distrito Escolar y la disposición de los escenarios educativos para evaluar a los alumnos, resultaron ser aspectos necesarios a resolver para la consecución de las metas en la presente investigación. Estos últimos aspectos incidieron decisivamente en la selección de las aulas por muestreo intencional, tal como se explana en la parte metodológica de forma suficiente. Por otro lado, el tiempo que requiere la aplicación de los instrumentos seleccionados revistió un cariz singular de reajuste que implicó: tomar el tiempo necesario para establecer una adecuada conexión con las docentes de los grupos a evaluar, acordar en todo momento con los períodos de la jornada escolar en los que se podían aplicar los instrumentos, contar con la disposición de los maestros encargados de las aulas y con la disposición de los sujetos a evaluar.

En la educación inicial, la estructura de la jornada escolar es complicada. Las consideraciones curriculares establecen una distribución del tiempo marcado por una serie de momentos definidos que deben cumplirse, pues tienen un fin determinado en el desarrollo infantil. Por otro lado, los Centros de educación inicial públicos y privados en Venezuela tienen una jornada relativamente corta, pueden encontrarse Centros con cinco (5) horas de jornada o de seis (6) horas de jornada, pero en todo caso, si se descuenta el tiempo destinado al recibimiento, desayuno o merienda, tal como se da en las instituciones matutinas; además del tiempo de recreación y la

despedida, realmente se cuenta con un margen de hora y media, tal vez dos útiles para la aplicación.

A ello se le suma la disposición de los niños y niñas a ser evaluados; pudo evidenciarse algunos casos en los que los alumnos no querían colaborar por lo largo de las pruebas, se cansaban rápidamente, por lo que fue imprescindible esperar el tiempo prudencial para recoger la información, alternativa que incluso recomiendan los autores que elaboraron dichas pruebas, dado que se esta trabajando con sujetos de corta edad. Esta fue una situación delicada necesaria a tener en cuenta siempre para impedir contaminación en la medición o muerte experimental. De igual forma, la salida de los niños de forma individual para evaluarlos, representó ocasionalmente una molestia necesaria para el docente incluso para los niños, pero sin esta doble aceptación, la recopilación de información hubiese sido imposible.

En atención a las limitaciones propias del tipo de investigación desarrollada, es de resaltar como limitación del estudio, que al ser los datos de naturaleza correlacional simple, poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre las variables estudiadas, por ende las predicciones en este caso son escasas, sino, nulas. Por otra parte, estos tiempos exigen de la multidimensionalidad investigativa, y sin duda seria muy interesante complementar los resultados obtenidos cuantitativamente con otros valorados desde un enfoque cualitativo, ya que la creatividad exige de una valoración más amplia, no solo en los diversos componentes que la conforman, sino en los muchos factores que intervienen para su expresión. Un aspecto esencial en este punto tiene que ver con la escasez de estudios que en Venezuela permitan contrastar respecto a las relaciones creatividad-variables del desarrollo infantil y contexto escolar.

De igual forma, atendiendo al número de sujetos concertados para el desarrollo de esta investigación: 140 niños y niñas de cinco años, se puede suponer una limitación en los resultados obtenidos al trabajar con esta reducida muestra, situación que fue necesaria, es mas, imprescindible, dada las dificultades presentadas a la hora de concebir la muestra y de contar con los escenarios para iniciar la evaluación. Ello incide a la hora de generalizar los resultados a otros contextos

educativos. Por esta línea, se cree relevante ampliar la muestra de niños y niñas, de ser posible, y introyectar la mirada hasta el entorno familiar que envuelve a los niños y niñas de educación inicial. De esta manera, se supone que la visión en la manifestación de la creatividad puede resultar integral y con mayor fortaleza a la hora de buscar relaciones, establecer criterios de análisis, y aportaciones válidas para el desarrollo de este proceso en la infancia.

8.3. Perspectivas futuras

1. Como líneas abiertas de investigación, es importante continuar el estudio de la creatividad en edades tempranas, tal vez replicando el estudio con muestras mas amplias, con participantes de otros estratos socio económicos y culturales, pero además que se aborde, no solo desde el entorno escolar, sino el familiar y comunitario, como ámbitos relevantes en la vida del niño y niña de estas edades.

2. Será interesante verificar los dominios que están representándose a partir de la valoración de la creatividad y que deben reflejarse en los instrumentos que se manejen para tal fin. En ese sentido, la certeza de que la valoración de la creatividad debe concertar una mirada más amplia en torno a los instrumentos que son utilizados para tal fin, conlleva a una visión transdisciplinaria, es decir, integradora de diversas disciplinas y líneas. Al suceder esto, se moviliza el conocimiento conjuntamente a lo que la persona es y cómo manifiesta su creatividad. Es un reto de la investigación que se apropie de ser vanguardista.

3. Por otro lado, es interesante proponer estudios que conlleven a establecer relaciones causales a través de la valoración de la creatividad y que se integren a la mirada cualitativa, a fin de impulsar con fuerza la valoración del trabajo creador.

4. Aunque se han estudiado algunos procesos socioafectivos, valdría profundizar en estudios que focalicen la motivación intrínseca, intereses personales, tenacidad en la tarea, persistencia, esfuerzo para lograr las soluciones mas ingeniosas, control y manejo de los procesos cognitivos que se utilizan en la solución de tareas, curiosidad, sentido del humor. Este tipo de variables ayudarán a tener una mayor

información del potencial creativo, lo que convendría estudiar no solo en los alumnos, sino en los docentes.

5. Es pertinente profundizar en estudios que aborden el desarrollo de la creatividad en la resolución de problemas interpersonales y el autoconcepto, este último dejado a un lado por los docentes participantes, y tan necesario para el buen vivir, específicamente en el contexto que aborda este estudio. Así mismo es requerido centrar esfuerzos en investigaciones que permitan conocer dónde se ubica el docente en el desarrollo de una pedagogía para la creatividad. Aun más, se necesita conocer, con el único fin de formar, qué es para el docente la creatividad y cuál es la aplicabilidad que tiene este proceso en su vida, cuál es la aplicabilidad en el entorno educativo, cómo favorece el desarrollo integral de sus alumnos, pues, de acuerdo a Herrán, A.(2010), las principales bazas de la creatividad en el futuro, radicaría en el conocimiento, la conciencia y la formación.

6. Es importante focalizar la influencia de la calidad del contexto educativo de educación inicial, nivel preescolar, y la manifestación de la creatividad en los niños y niñas de dicho nivel educativo. Profundizar en este sentido posibilitará conseguir algunas respuestas en torno a las circunstancias que promueven la creatividad.

7. El planteamiento concebido a partir de la dimensión del contexto *interacciones,* es un eje válido para seguir explorándolo, de allí que sea relevante ampliar un panorama investigativo que permita focalizar qué tanto influye esta dimensión, y en general, la calidad del contexto escolar en el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas de la educación inicial.

8. Debe darse un impulso a otras investigaciones en el área de la creatividad para que profundicen en las características conceptuales del modelo teórico subyacente en las pruebas mediante un análisis de componentes principales, así como aportar los baremos con niños y niñas venezolanas, con mayor cantidad de muestra que faciliten una adecuada valoración de la creatividad en la educación infantil.

9. Se requiere en el país investigar con seriedad y rigor el proceso creativo que se manifiesta en el campo de la educación inicial, y determinar las situaciones o aspectos que pueden influir en la inhibición o expresión de la misma.

10. Debe potenciarse una línea de investigación que conecte el desarrollo de la creatividad con la complejidad, como fuerza epistemológica que impulse la conciencia en todos los niveles del ser, para la mejora personal, social y ecosistémica.

11. Es recomendable considerar la posibilidad de realizar estudios de correlación múltiple y canónica para futuras investigaciones. De esta forma podría explorarse a través de la correlación múltiple, las relaciones entre una variable dependiente y un conjunto de variables independiente. La correlación canónica permitiría establecer la relación existente entre un grupo de variables independientes y otro grupo de variables dependientes.

8.4. Propuestas

Este estudio ha querido representar una alternativa para valorar la creatividad en niños y niñas de cinco años, justo en el contexto escolar donde pasa un número de horas importante de su día. Concuerda con las posturas interaccionistas y sistémicas de la creatividad, ya expuestas en el marco teórico, a partir de las que se comprende que el ser humano posee variables personalistas que se entretejen a la convivencia social-ambiental, desde la que se suceden múltiples situaciones que posibilitan o no el desarrollo de la creatividad. Este es un camino que se gesta pensando en que el recorrido para la comprensión de lo que implica este proceso, es lento, también veloz, y de tamices diversas y aproximadas; lo que aplica al conciliar también con posturas transdisciplinares que miran al hombre en su confluencia total y parcial.

De manera que, lejos de pretensiones exhaustivas, se ha mirado con respeto los resultados obtenidos, planteados previamente, para apoyar el abordaje de la creatividad en la educación inicial, desde una visión multidimensional que conjugue

tres dimensiones para la transformación del ser, hacia el pensar y el hacer creativo, en interacción con el contexto.

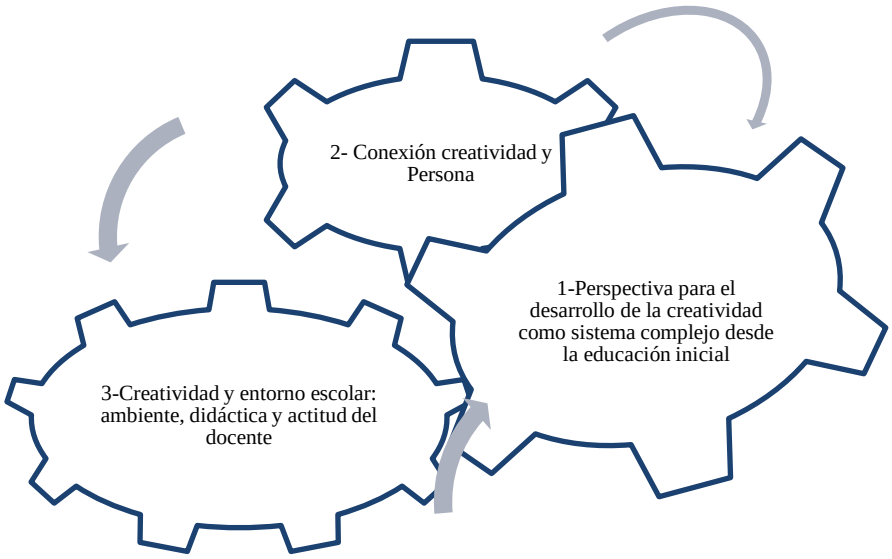


Gráfico 21. Confluencia interaccionista, sistémica y compleja de la creatividad.

Las propuestas que siguen, emergen para instar un punto de reflexión, más que de operacionalización, en lo que ha sido el valor teórico de los resultados hallados en esta investigación. Por ello, se avizoran tres ideas fundamentales, como marco para refrendar la confluencia interaccionista, sistémica y compleja de la creatividad, ya expuesta en las líneas teóricas de este estudio. Estas ideas se transforman en cimientos conducentes de la transversalidad creativa en la educación inicial, nivel preescolar:

8.4.1. Primer cimiento integrativo. Visión de la creatividad en la educación inicial. Un sistema complejo.

La creatividad debe potenciarse, no solo en la construcción del conocimiento, la sustentabilidad ecológica, y en la interculturalidad, sino en el desarrollo pleno de la

conciencia, lo que implicará mirarla como un proceso que impulsa en la persona, la relación consigo mismo y con su entorno.

En primera instancia, la construcción de esta idea se apoya en los aportes teóricos considerados en páginas previas; es decir, fluye en torno a la comprensión de la creatividad como interacción y sistema que busca favorecer el potencial de excelencia del ser humano, a fin de avanzar hacia su evolución. Como se sabe, el presente estudio se manejó en la epistemología positivista, sin duda resultó un punto de partida esencial para seguir avanzando mas allá de lo alcanzado, y hacia nuevas miradas desde lo que implica el estudio complejo de la creatividad. Por ello, se cree que en el campo educativo, es importante tomar las fuentes de datos generadas desde cualquier ángulo epistemológico, y confrontarlos con un campo vivencial interpretativo que haga realidad la reflexión hacia el sujeto. En segunda instancia, esta situación implica ir dando lugar a nuevas epistemologías donde, apoyados de una concepción evolucionista del desarrollo infantil, se consideren los elementos culturales e históricos para comprender al ser humano en todas sus dimensiones.

En esta postura se moviliza la siguiente concepción expuesta por Hernández y otros (2003, p.267): “no existen efectos genéticos o ambientales-culturales puros, sino que más bien todo se desarrolla sobre la base de la relación bidireccional entre estructura y función que tiene lugar continuamente a lo largo del desarrollo”. De igual forma, se valora la siguiente expresión de Bruner (2008, p.138) “No obstante, estas etapas, estadios, esfuerzos, o comoquiera que se les llame, no están claramente ligadas a la edad; algunos ambientes pueden retrasar o detener la secuencia, mientras que otros pueden acelerarla” (ver tabla 42).

De manera que la creatividad no es una meta, de acuerdo a De la Torre (2004) es el camino en donde se suceden de forma personal, múltiples transformaciones de la información, cuya esencia ocurre mediante la interacción entre las condiciones intrínsecas: motivación, aptitudes, intereses y las condiciones extrínsecas: condiciones ambientales, y situacionales, influencias sociofamiliares y escolares

Tabla 42

1er Cimiento integrativo para la visión de la creatividad

De la Epistemología Positivista a la Epistemología Racionalista Idealista
Reflexión volcada hacia el sujeto en su contexto
Tendencias en Enfoques de la Creatividad: Centrado en la persona y en el sistema ⇩
De la aproximación psicométrica. Torrance: La Creatividad es la clave de la educación. Criterios: fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y abreación. ⇩ **AVANCE HACIA** **Aportes de las Teorías Interaccionistas:** Teoría Social (Amabile) y Ecológica (Csikszanmihalyi) Se destaca las competencias personales, creativas, el ambiente sociocultural, motivación intrínseca. Estado de fluir como alto nivel de la creatividad. Individuo-Campo-Ámbito
Hasta llegar a la complejidad (De la Torre) Visión Interactiva y Psicosocial

Nota: Elaboración propia con aportes de las ideas centrales de Cabreras (2009) y Garaigordobil (2007)

En tercera instancia, este primer cimiento sugiere que el proceso de creatividad abordado desde la educación infantil, debe expandirse en el enfoque contemporáneo interaccionista, consensuado y centrado en las personas y en el sistema (Cabrera, 2009), y progresar hacia un enfoque emergente transdisciplinar y transversal en el currículo de educación inicial, originado en una epistemología racionalista-idealista, de convergencia dinámica. Esta visión necesita de la perspectiva psicosocial, individual y social, en un proceso teórico practico, capaz de hacer fluir: ambiente, componentes de la creatividad, competencias personales, la motivación intrínseca; además del campo y el ámbito en el que se crea.

8.4.2. Segundo cimiento integrativo. Conexión creatividad persona

La creatividad fluye en la educación infantil, considerando al estudiante como un ser activo, partícipe en su propio aprendizaje, con una dinámica única que expande todo su ser, por ende, su personalidad.

Esta visión implica fusionarse con perspectivas psicológicas que permitan comprender al individuo desde su centro y en comunión con sus pares.

Tabla 43

2do Cimiento integrativo para la visión de la creatividad

Mirada psicológica
Teoría Cognitiva (Bruner) **Diferentes énfasis en el desarrollo:** Tres sistemas paralelos: la manipulación, la organización perceptiva y las imágines y mediante el aparato simbólico **La cultura es** un sistema de significado a las acciones humanas, así los actos humanos son acciones intencionadas, son *actos de significados* **Se crea a través de tres mod**os: la intersubjetividad (se establecen espacios compartidos) la instrumentalidad (acciones mediadas por instrumentos) y la normatividad (marco cultural). **Las fuentes de la creatividad**: actitud, motivación, estilos cognitivos, procesos intelectuales, imaginación, todo en interacción al contexto ambiental.
⇩
Teoría Socio Cultural (Vigostky) La mente es una cualidad sistémica de la actividad humana mediada culturalmente que se reinventa en la vida. Así que en la actividad emerge la cognición humana, el producto o resultado de ésta y un prerrequisito para la aparición de la misma. (De la Mata y Cubero, 2003) Conexión con el docente-mediación. La interacción es básica para la estructura de los procesos mentales. El funcionamiento psicológico humano tiene sentido dentro de un flujo de interacción social en el que distintos participantes comparten una actividad práctica. La fuente de la creatividad: interviene para crear contextos en un marco de interacción que fluye. Las personas generan las propias condiciones en las que actúan y el contexto cambia en función de estas acciones.
⇩
Teoría Bioecológica (Bronfrenbrenner) La persona en permanente desarrollo. Éste toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Elemento crítico: la experiencia que incluye las objetivas y subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. El desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo

Nota: elaboración propia con aportes de las ideas centrales de Vigotsky(1984), Bruner (2008)y Bronfrenbrenner (1985)

De esta forma, el planteamiento evoca las teorías cognitiva, sociocultural y bioecológica, como puentes que conllevan a mirar el desarrollo del ser humano, en especial, durante su periodo infantil; partiendo de una integralidad de aspectos que le son inherentes. La creatividad, en el hilo que se conduce, será un campo valioso e impulsador del desarrollo del niño y de la niña, pues se funde, tanto en las experiencias, como en la intersubjetividad; se pasea por la verificación y estudio de los componentes que están presente en su desarrollo, se impacta en la comprensión de los componentes intraindividuales (Amabili y Pillemer, 2012; Sternberg, 1997) y se nutre de una mirada social, desde la que es imposible actuar de forma estática, dado que el proceso creativo se transforma en aras del campo y de los dominios propios de cada quien (Bruner, 2008). Por ende, la creatividad, considerada un valor social, debe verse en coordinación con factores socio afectivos, emocionales y cognitivos.

Desde este campo social, el conocimiento que se atribuye a las personas no es un objeto aislado del contexto en el que se manifiesta, forma parte de unas prácticas culturales específicas, por lo que el funcionamiento psicológico está en permanente interacción con los contextos culturales. En este ciclo, recursivo por demás, es preciso atender a las características de los diversos sistemas en los que confluye la persona como un elemento más, y de hecho, atendiendo a los planteamientos de Sternberg y Gringorenko (2003) la creatividad se manifiesta y se alimenta de estas interacciones que se suceden entre el individuo y su contexto.

8.4.3. Tercer cimiento integrativo. Creatividad y el entorno escolar: ambiente, didáctica y actitud del docente

La manifestación de la creatividad es relevante para el desarrollo del ser. Ello conlleva a potenciar este proceso en el marco de formación del maestro, y a constatar las diferencias que se pueden dar en la creatividad del alumnado cuando el contexto, y sobre todo la práctica del docente, se apropian de este sentido.

Difícilmente, aunque se manifiesten algunos componentes de la creatividad en un contexto que presenta un rango mínimo en la calidad educativa, como ocurre en la presente investigación, pueda propiciarse y continuarse el desarrollo favorable de tales manifestaciones. De hecho Amabili y Pillmenter (2012) justifican esta premisa al expresar que aunque los factores del entorno no son determinantes para el desarrollo de la creatividad, sí pueden mermar algunos de los componentes que se expresen.

De allí que la creatividad, entendida desde una perspectiva interactiva, sistémica, compleja, transdisciplinaria y diversa, deba engranarse a los elementos de la dinámica escolar: concepción de la educación, del conocimiento, del estudiante, del profesor, las condiciones para el aprendizaje, y la praxis en la enseñanza y el aprendizaje; todo ello para impulsar la comprensión plena del niño y niña, además de apoyar su desarrollo como ser integral. La idea está representada como sigue:

*Concepción de la educación y del conocimiento***.** Si se ha de volcar la reflexión hacia el sujeto que aprende, la concepción de la educación encierra una responsabilidad incalculable. Bruner (2008) manifiesta que

Lo más significativo en el desarrollo de la mente del niño, es hasta qué punto ese desarrollo depende, no de las propias capacidades, sino del despliegue de las mismas por mediación de unas técnicas que resultan del contacto con el entorno especializado de una cultura.(p.71)

Situación que impulsa a considerar que la educación es un proceso inacabado y que se transforma conforme se transforman sus individuos. En este sentido, se enlaza un campo de intercomunicación que, de acuerdo a Pérez (2006), se sirve de la capacidad creadora y en evolución del hombre, la capacidad de asombro, la naturaleza social del acto de conocimiento, y la dimensión histórica de éste (ver tabla 44).

Tabla 44

3er Cimiento Integrativo Educación y Conocimiento.

La Complejidad Creativa desde la Pedagogía Volcar la reflexión hacia el sujeto que aprende Considerando su participación y dinamismo en el proceso
Enfoque: Pedagogía Constructivista ⇨ progresar hacia la pedagogía social
Modelo: Educación Desarrollista -progresar hacia el modelo Social 1-la construcción se produce cuando el sujeto actúa con el objeto del conocimiento, cuando el sujeto actúa en interacción con los otros, cuando es significativo. 2-Importancia de los materiales, situaciones de aprendizaje, de los adultos y de la actividad. La educación debe procurar impulsar la imaginación, la transferibilidad de la información y el hacer extrapolaciones.(Bruner, 2008) Avance hacia una educación que posibilite un dialogo constante con el otro. Se estimula la capacidad creadora para la transformación 3-Aprender a aprender

De este orden de ideas surge la necesidad de enfocarse hacia la educación infantil, como un ámbito que debe conformar espacios escolares y comunitarios engranados al desarrollo de proceso, tales como la creatividad; entre otros, una vez se erige como una vía para plasmar el desarrollo de las múltiples habilidades de vida que en su seno deben forjarse para la constitución del ser en plenitud. Fundamentalmente, esta visión se constituye en la comprensión del niño y niña en la infancia, y a su vez se reinventa en una dinámica sociocultural cuyos agentes socializadores (escuela, familia y comunidad), ejercen influencia, entrecruzándose con la genética, las experiencias y las interacciones

*Concepción del estudiante***.** En este momento vale preguntarse ¿Cómo pueden ser el niño y la niña educados desde su infancia, considerando que las diferentes posturas teóricas surgidas y las creencias sociales y culturales que se tejen a su alrededor, pueden ser un punto esencial en el desarrollo de sus habilidades creativas? Es relevante compartir la creencia de que el niño y niña en la infancia conforman

seres integrales, dinámicos y emergidos en una realidad clave que es interactiva (ver tabla 45).

Tabla 45

3er Cimiento integrativo concepción del estudiante.

La Complejidad Creativa desde la Pedagogía **Un ser participativo, dinámico,** **constructor de sus ideas y capaz de ejecutarlas en su contexto** Enfoque: Pedagogía Constructivista progresar hacia la pedagogía social
Dimensión Cognitiva: procesos básicos y complejos del pensamiento (Rios, 1997) : atención, memorización, relaciones, análisis, sintesis, curiosidad, (Torrance,1962), estilos cognitivos, habilidades del pensamiento (Sternberg,1997), curiosidad, capacidad para representar, simbolización, categorización (Bruner, 2008), Imaginación (Vigostky, 1984) Dimensión Socio-afectiva: interés, autoconcepto, resolucion de problemas interpersonales, (Garaigordobil, 2007), motivación intríinseca, perseverancia, heurística, apertura(Amabile y Pillemer, 2012), tolerancia a la ambigüedad, compromiso, sentido del humor. ↓ ↓ Un ser original y creativo (MPPPE,2007)-Con una actividad, curiosidad, imaginación, creatividad, intereses y motivaciones que deben manifestarse en un contexto particular y significativo.

Los individuos se transforman y a su vez son transformados en interdependencia con su medio. Se entiende, asumiendo esta posición, que el estudiante en este periodo especialmente, es activo, participante, autónomo, en constante aprendizaje y evolución, creador de actos de significados en un contexto especifico desde el cual actúa cotidianamente y que influye notablemente en su sistema de cognición y en su formación social, afectivo y emocional

Justamente en este marco de ideas, tal y como se expuso en líneas teóricas previas, un abordaje educativo desde una perspectiva multidimensional e integradora del desarrollo infantil, posibilita ver a un niño o niña de forma global que cambia de forma rápida y simultánea en diferentes áreas del desarrollo; e implica ver a la infancia, como una dialéctica de relaciones que no se detiene. Es por ello que el

estudiante debe descubrir, entender, incorporar y usar el valor que todo bien cultural encierra, pero además emplearlo críticamente. Ello implica advertir, que todo estudiante, debe tener la posibilidad de trabajar en sus diversas capacidades manipulativas, perceptivas y reflexivas, para conformar los significados de su acción.

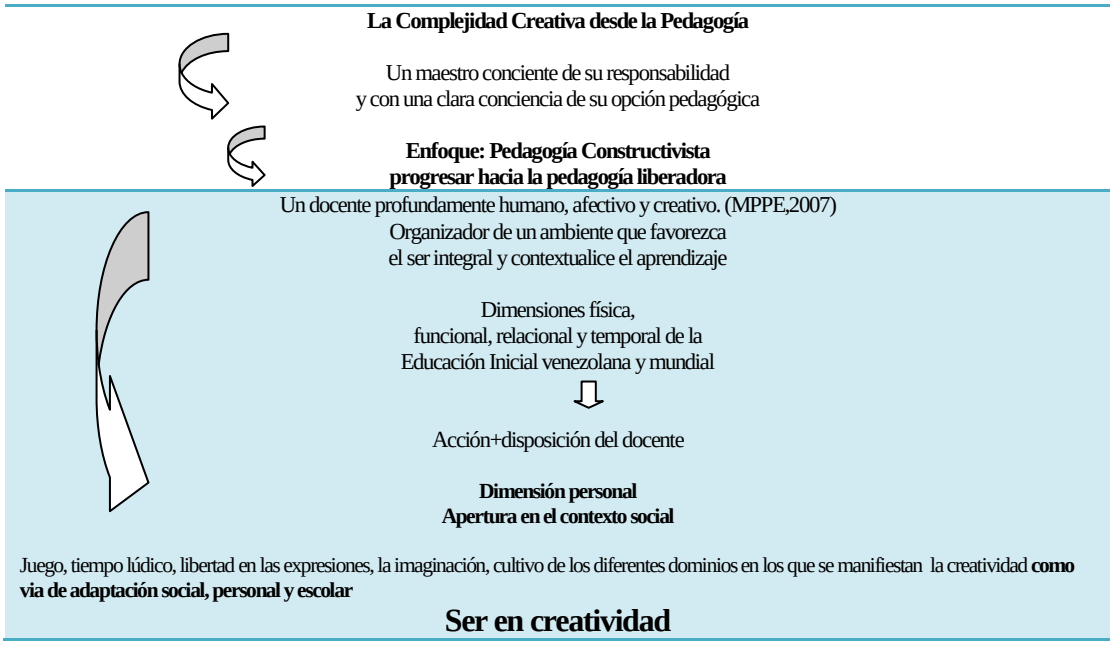
Concepción del docente. Al hilvanar las ideas previas, es importante entender que para educar en la creatividad no es suficiente un ambiente de libertad, sino la planificación cuidadosa de experiencias a través de la lúdica, como una de las herramientas valiosas para que el estudiante se exprese. (Fernández y otros,1998). En este caso, la línea docente- estudiante enfatiza la relación humana , y su importancia para el desarrollo de una didáctica, radica en que no sea entendida como la transmisión-adquisición de conocimientos, sino como proceso bidireccional de transformaciones y compartir de saberes. Si el docente reconoce cuál es la opción pedagógica y psicológica que elige para mediar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conscientemente será un formador inteligente (Pérez, 2006), y seguramente su acción avanza en concordancia a la reflexión que aporta hacer de la práctica un ejercicio más teórico, enriquecido desde un sentido crítico, sin que el mismo deje de ser práctico.

En esta visión, se integra lo expresado por De La Torre (2004), en un intento por aclarar que indudablemente en los años venideros, el estudio de la creatividad debe tomar en consideración aun mas los componentes socioculturales, dado que es un bien social. El autor expone "…hay que plantear la creatividad en términos de desarrollo institucional, en términos de innovación, en términos de cambio social. La creatividad ha de comportar no sólo autorrealización personal, sino desarrollo social" (p.20). Por ello, la formación del docente debe convenir en un eje que posibilite atender a una doble vertiente: orientarse en la concepción que se tiene sobre la educación, y de allí, operacionalizar en función de la conciencia que fluye en su práctica. Ello deduce, en el caso de la creatividad, atender a las variables personalistas y contextuales en las que se sucede.

Condiciones del contexto escolar. En el contexto se generan un sinfín de interacciones que ratifica la conexión entre éste y la persona. Dicho proceso de interacción, en atención a Pérez (2010) permite "comprender la socialización y enculturación como la emergencia de alternativas creadoras…" (p.173). En este caso, las consideraciones de la teoría socio histórica deja un legado: la unidad fundamental es la indisoluble interacción persona-contexto (Cubero, 2010). El contexto forma parte de la situación de aprendizaje o de la apropiación del conocimiento, por lo que el aprendizaje debe permitir la posibilidad de reflexionar sobre todo lo que acontece en el aula y fuera de ella, debe forjar el desarrollo de nuevas estrategias para la acción, confrontar las acciones en la práctica, experimentar y reflexionar sobre sus posibilidades y consecuencias (ver tabla 46).

Tabla 46

3er Cimiento Integrativo: Concepción del Docente y Contexto Escolar.



En este sentido, las relaciones entre contexto y persona son tan dinámicas que se influyen constantemente, y en este marco de interacciones, la cultura proporciona

el escenario fundamental de actuación y significado en el que el ser humano participa (De la Mata y Cubero, 2003). Se entiende que la creatividad, apoyada en la conciencia que reviste su acción, no solo se desarrolla en función de las variables de la persona, sino que encuentra un campo propicio desde y en la cultura, ambiente, contexto en el que se manifiesta. Finalmente es menester demarcar que la creatividad "…debe necesariamente estar vinculada a la mejora personal y social…va a depender del Para Qué, ya que su inevitable naturaleza instrumental debe ser completada por la naturaleza teleológica de la educación" (Cabrera, 2009, p.38).

8.4. 4. Valores concluyentes

Atendiendo a las ideas expuestas, lo que se ha buscado es entrar en un punto de reflexión acerca del sentido de la creatividad para la educación inicial. En principio, los resultados de esta investigación, desde un enfoque positivista, han permitido atisbar un cúmulo de hechos que permiten conocer, y aproximarse a la manifestación de la creatividad en niños y niñas del tercer nivel de preescolar, además de establecer las relaciones entre las variables generales que se investigaron. Sin embargo, el estudio de todas las premisas teóricas que han conformado la línea de este estudio, ha conllevado a pensar a la creatividad como un proceso social. Esta es la puerta que invita a creer que cada una de las ideas expuestas, contienen un hilo muy flexible desde el que se teje lo que la persona es, en comunión con su ambiente y cultura.

En ese sentido, la creatividad se integra a una concepción aun más abrazadora a la que sin duda se llega gracias a la ampliación de la conciencia. Ello se configura, en un proceso de elaboración del ser y en plena sintonía con lo esencial, la naturaleza y la evolución. Llegar allí, desde la educación infantil o inicial, implicará, se sabe, una nueva teoría de la pedagogía, como plantea Bruner (2008). Creer definitivamente en el Para qué de la creatividad en la infancia, no solo implica mirar lo que el niño y la niña manifiestan, sino porqué y cuáles son los beneficios comunes. Converge, además

con los postulados revolucionarios de Csikszenmihalyi (1996) al cuestionarse: ¿Dónde está la creatividad?

Definitivamente, no existen respuestas definitivas, tal vez si contundentes. Una de ellas define con claridad que la creatividad se manifiesta en todos, de forma diferente; y, atendiendo a las ideas de De la Torre (2004), es un proceso de transformación personal de la información o del campo, gracias a la interacción de las condiciones intrínsecas y extrínsecas. Al constatar el desarrollo de esta investigación, se sabe que debe seguir la búsqueda, y sobre esta base conocida, el impulso debe ser aún mayor. La visión que se ha explanado en este marco de propuestas, con una línea epistemológica que se moviliza del positivismo al racionalismo-idealismo, conforma apenas una breve reflexión que debe seguir hilando nuevos linderos, pero desde una creatividad que se transforma en la complejidad, y que responde a las mejoras necesarias del ser humano, ya que parte del contexto en el que vive. No se trata de establecer en este momento un modelo para el desarrollo de la creatividad; lo que se ha hecho, y es menester que se entienda, es ofrecer algunas ideas sobre la base de la educación de la creatividad en un contexto o sistema tan particular, como es la educación inicial.

REFERENCIAS

Aguilar, S. (2003). El derecho al desarrollo educativo de la infancia como factor fundamental en la construcción de una sociedad justa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII (002), 13-42.

Aguirre, R. y Alonso, L. (2008). Cambios en la creatividad verbal en la escuela: un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares. *Revista Letras.* 50 (76), 27-58.

Aguirre, R. y Alonso, L. (2007). Creatividad verbal en la escuela. *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*, 15, 27-58.

Aguirre, R., Alonso, L. y Vitoria, H. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2-10), 1-12.

Alfonzo, V., Cantero, M.J.,Melero, R. (2009). Creatividad, autoestima y adaptación social en alumnos de educación primaria *Revista Recrearte*, 9(II), 1-14.

Alonzo, L. y Reinoza, M. (2004). Los valores educativos para la infancia de madres y docentes de Merida. *Acción Pedagógica*, 13(2), 142-152.

Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas, 28, 11-28.*

Amabile,T., Hennessey, B.y Martinage, M. (1989).Immunizing children against the negative effects of reward. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 212-227. Retrieved the 24 of January 2012, from: http:www.unileon.es.

Amabile,T., Pillemer, J. (2012).Perspective on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15.

Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., Kramer, S. (2004). Leader behaviors and work environment for creativity:Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15, 5-32.

Amar, J., Abello, R., Tirado, D. y Sotomayor, O. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Uninorte.

Amnistía Internacional. (s.f.). *La atención a la infancia. El descubrimiento de sus necesidades específicas*. [Documento en línea]. Recuperado el 28 de agosto de 201, de http://wwwamnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-atencion.html.

Andraca, I., Pino, P., De la Parra, A., Rivera, F. (1998). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. *Revista de Saúde Pública Journal of Public Health*, (32)2, 479-87.

Anzola, D. y Felice, E. (1997). *La educación preescolar. Un modelo para la acción educativa*. Valencia-Venezuela: Estudio Gráfico, A.R.C.A.

Aragon, L. (2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-42. Recuperado el 24 de noviembre del 2011, de: http://www.iztacala.unam.com.

Ausubel, D. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. (1°ed.). Barcelona: Paidós.

Ayward, K. (1993). An art appreciation curriculum for pre-school children. *Early Chil Development and Care*, 96, 35-48.

Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16-29.

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista IICE*, III (6), 61-67.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Recuperado el 30 de diciembre del 2010 de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Barcia, M. (2006). La creatividad en los alumnos de educación infantil. Incidencia del contexto familiar. *Revista Creatividad y Sociedad*, 9, 7-19.

Bartra, R. (2008). *Antropología del cerebro*. México: Pre-textos.

Barron, F. y Harrington, D. (1981).Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.

Berrueco, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 a 6 años*. Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco.

Boccardo, R. (2006). *Creatividad en la ingeniería diseño*. Caracas: Equinoccio.

Buenaventura, C. (1994). *Historia de la educación en España y América*. Madrid: Morata.

Blanco, C. (2007). Calidad en la educación: Una visión desde la educación inicial. *Revista de Investigación*, 62, 15-20.

Blanco, M. R. (2005). Desafíos de la educación y cuidado de la primera infancia en los países de América Latina, *Cándidus*, 2(11), 13-18.

Bravo, L. (2011). 12 *años de educación en Venezuela. Escolaridad y alfabetización 1999-2010.* [Documento en línea]. Recuperado el 05 de febrero del 2010, de http://www.eastwebside.com/informeescolaridad-vzla/.

Brewer, R. (2010). The Canada goose project: A first project with children under 3. *Early Childhood Research & Practice*, 12(1), 1.14. Retrieved the 13 of april of 2012, from http://www.ecrp.uiuc.edu/brewer.html.

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño, problemas y perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 29. 45-55. Recuperado el 13 de febrero del 2011, de: http://www.infancia y aprendizaje.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. (6ta ed). Madrid: Morata.

Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. *Educación y Futuro*, 21, 15-42.

Caldeiros, G. (2005). *La infancia, construcción de la modernidad*. [Documento en línea] Recuperado el 09 de marzo del 2010 de http://www.educación.idoneos.com/index.php.

Carassai, M. (2004). El niño del mañana. ¿Quiénes son los niños de hoy? *Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 29(V), 20-35. Recuperado el 24 de octubre del 2012, de *http//: contexto-educativo.com.ar*

Carpio, C., Canales, C. Arroyo,R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Cayssials, A., Albajari, V., Aldrey, A., Fernandez, M., Carina, M. (2000). *Test de matrices progresivas, J.C. Raven, J.H. Court, y J. Raven. Carpeta de evaluación. Escala coloreada*. Buenos Aires: Paidos.

Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en la educación infantil. Una perspectiva constructivista. *Revista Creatividad y Sociedad*, 12, 7-20.

Cole, M. y Scribner, S. (1979). Introducción. En L.S., Vygostky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.17-36). Barcelona: Grijalbo.

Colom, R. (2012). *Inteligencia y creatividad*. En A. Perote y M. M. Loeches (Coords.), Creatividad y neurociencia cognitiva (pp. 37-42). Madrid: IMC.

Consejo Comisión Europea. (2012). *Informe conjunto del 2012 del consejo y de la comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.* Diario Oficial de la Unión Europea, C 70, (pp.9-18). Recuperado el 23 de abril del 2012, de: http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 (Extraordinaria) 24 de marzo, 2000.

Corbalan, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos FHyCS*, 35, 11-21.

Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 161-169.

Chacon, Y. (2005). Una revisión crítica al concepto de creatividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30.

Chang, D. (2007). Leadership and Intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189.

Chikering, A. y Stamn, V. (2002).Making our purposes clear. *About Campus*, May-June, 30-32.

Chuecos, L. y Mayz, C. (2004). La formación del profesional de la educación infantil. Experiencia venezolana. *Acción Pedagógica*, 13(2), 172-184.

Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. (3era ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi,M. (1988). Motivation and creativity: toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognicion. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-176. doi: 10.1016/0732-118X(88)90001

Dacey,J.S., Lennon,K., Fiore,L.B. (1998). *Understanding creativity: the interplay of biological, psychological, and social factors*. California: Jossey-Bass Inc.

Declaración de las Naciones Unidas. (1941/1942). *Carta del Atlántico de las Naciones Unidas.* [Documento en línea]. Recuperado el 24 de agosto el 2011, de: http://www.un.org/es/aboutun/history/charter-history.

Declaración de Panamá. (2000). Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. *Revista iberoamericana de Educación*, 023, 247-250. Recuperado el 23 de enero del 2011, de http//:www.rieoei.org/rie23a10.htm

De Bono, E. (1994). *El pensamiento paralelo*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1998/2000). *Simplicidad. Técnicas de pensamiento para liberarse de la tiranía de la complejidad.* Barcelona: Paidós Plural.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Francia: UNESCO.

Delval, J. (2008). *El desarrollo humano.* Madrid: Siglo XXI.

Dembo, M. y Guevara, M. (1996). *Estudios del comportamiento de niños en edad preescolar: una experiencia venezolana.* En M. Dembo y M. Guevara (Comps). *Aportes a la psicología del comportamiento infantil y educación preescolar (pp. 22-29).* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Denig, S. (2004). Multiples intelligences and learning styles. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 96-111.

Desrosiers, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.

Díez, J. y Moulines, C. (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.

Donolo, D. y Elisondo, R. (2007). Creatividad para todos Consideraciones para un grupo particular. *Anales de Psicología*, 23(1), 147-151.

Duarte, E. (2003). Creatividad como recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens*, 4(004), 1-17.

Eason, R., Giannangelo, D. y Franceschini, L. (2009).A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137.

Egido, I. (1995). La educación infantil en los países de nuestro entorno. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 31-47. Recuperado el 25 de abril del 2010, de: http://www.revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120031A.

Erikson, H. (1976). *Infancia y sociedad*. (2° ed). Buenos Aires: Paidós.

Escobar, M. y Romero, K. (2003). Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes, reflexiones teóricas. *Revista Educere*, 6 (21), 33-39.

Esté, A. (2001). Diálogo interactivo sobre creatividad. *Cándidus*, 2(14), 10-15.

Fandiño, Y. J. (2008). Una enseñanza e investigación inteligentes de la inteligencia para el éxito escolar y el éxito en la vida cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(9), 1-12.

Fegurson, R. (1995). *Chess in education research summary*. Paper presented at the BMCC chess in education "A wise Move" Conference, New York. Recuperado de http//:www.gardinerchess.com/publications/cier.pdf

Feldhulsen, J. y Goh, B. (1995). Assessing and accesing creativity: an integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8(3), 231-247.

Felman, N. (1990). *Estado actual de la investigación sobre la creatividad en el desarrollo psicológico humano*. En D. Vivas (Coord), *Decenio mundial para el desarrollo cultural. Encuentro Internacional Creatividad 90*. (pp.30-43) Valencia, Carabobo: UNESCO-Universidad de Carabobo.

Fernández, E. (2000). *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.

Fernández, R. y Peralta, M. (1998). *Estudio de tres modelos de creatividad*. [Documento en línea]. Recuperado el 11 de mayo del 2011, de:http://www.dialnet.unirioja.es.

Ferrándiz, C., Prieto, Ma., Ballester, P. Bermejo, R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(001), 7-13.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia. España.

Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sánchez, C., Parra, J., Prieto, D. (2007). Estructura interna y baremacion del test de pensamiento creativo de Torrance. *Psicothema*, 19(003), 489-496.

Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(3), 21-50.

Firlik, R. (2005).A Generation of Happiness. *American School Board Journal*, April, 54-55.

Fundación del Centro de Estudios sobre el Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana-Fundacredesa. (2012). *Estratificación social en la Venezuela contemporánea.* Caracas: Autor.

Flores, M. (2007). *Estrategias metodológicas y su relación con la creatividad en niños del primer grado de educación básica.* Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Carabobo. Venezuela

Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de la educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 245-266. Recuperado el 14 de abril del 2011, de http://www.uv.es/relieve.

Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 2-16. Recuperado el 18 de febrero del 2011, de http://www.redie.uabc.mx.

Franco, C. (2008a). Relajación, creativa, relajación motriz y autoconcepto en una muestra de niños de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 29-50. Recuperado el 03 de febrero del 2011, de http://redalyc.uaemex.mex/

Franco, C. (2008b). Programa de relajación y mejora de autoestima en docentes de educación inicial y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (1-25), 1-11.

Franco, C. (2008c). Effects of teacher expectations on the development of verbal creativity in childhood education. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-14. Recuperado el 16 de febrero del 2010, de http://www.redalyc.uaemex.mx.

Franco, C. y Alonso, J. (2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Aula Abierta*, 39(2), 113-122.

Franco, C. y Martínez, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 2-11.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (1990). *Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña*. [Documento en línea]. Recuperado el 13 agosto del 2012, de: http//:www,unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_español.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (1996). *Cincuenta años en pro de la infancia. Ginebra.* Recuperado el 23 de octubre del 2011, de http//:www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/estadomundial

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. Centro de Investigaciones Innocenti. (2008). *Las reformas legales y la implementación de la convención sobre los derechos humanos*. [Documento en línea]. Recuperado el 12 de octubre del 2012, de www.unicef-irc.org

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. (2010). Estado *mundial de la infancia. Edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del niño.* New York: Fondo UNICEF.

Fu, V.(1982).Creativity and leadership in preschoolers. *Journal of Genetic Psychology*, 141(2), 291-292.

Fuentes, C. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora sociopersonal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(001). Recuperado el 23 de abril del 2011, de http://www.redalyc.org.

Gallego, S. (2010). Principales corrientes psicológicas y pedagógicas en la educación infantil. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 33, 9-19.

Garaigordobil, M. (1995). *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia, rendimiento académico, sociabilidad y autoconcepto*. [Documento en línea]. Recuperado el 25 de abril del 2011, de: http://www.sc.ehu.es/investigacion/proyectos_de_investigacion.

Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Terraconensis*, 18(1), 87-98.

Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Terraconensis*, XIX(1), 51-69.

Garaigordobil, M. (2005a). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Garaigordobil, M. (2005b). Escala de personalidad creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364.

Garaigordobil, M. (2006). Explicaciones teóricas contemporáneas del origen y desarrollo de la creatividad humana. *Revista recrearte*, 5, 200-213.

Garaigordobil, M. (2007a). *Intervención psicopedagógica para el desarrollo de la personalidad infantil: los programas juego*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar. Recuperado el 14 de julio del 2011, de: http://www.quaderndigitals.net/.

Garaigordobil, M. (2007b). *Programa juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 a 6 años*. [Documento en línea]. Recuperado el 24 de octubre del 2012, de http//:www.sc.ehu.es/ptwgalam/investigación/tesis

Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4),551-564.

Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2009). Desarrollo de la creatividad en los niños de educación infantil: una experiencia de evaluación e intervención. *ARTELIEBRE Revista Electrónica de Educación Artística Latinoamericana*, 0(1),1-21. Recuperado el 24 de marxo del 2012, de: http://www.arteliebre.com.

Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 373-390.

Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2004a). Un estudio de las relaciones entre distintos ámbitos creativos. *Revista Educación y Ciencia, Nueva Época*, 8(16), 11-21.

Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2004b). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169.

Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Terraconensis*, XVIII(1), 84-98.

Garcia, M. (1997). *Elementos para una historia de la infancia y de la juventud a finales de la edad media*. [Documento en línea]. Recuperado el 25 de enero del 2011 de www.vallejerilla.com.

Gardner, H. (1995). *Leading mind*. New York: Basic.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., Felman, D.H., y Krechevsky, M. (Coords) (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles.* Madrid: Morata.

Getzels, J. W. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence. Explorations with gifted student*. New York: John Wiley.& Sons, Inc.

Ghassemzadeh,H., Tahvildar, M., Rezai, M., Danekar, M. (2004). Rendimiento de una muestra de niños iraníes entre 5 y 11 años en el Test de Bender-Gestall, Matrices de Raven y una tarea de razonamiento inferencial. *Boletín de Psicología*, 81, 89-111.

Gonzalez LLaneza, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Ciencias Médicas.

Gomez, W. y Machado, A. (2009). Organizaciones educativas creativas bajo una perspectiva humanizante. *Revista Ciencias de Educación*, 20(35), 217-227.

Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San Jose: EUNED.

Good, T. & Weintein, R. (1986). Schools make a difference: evidence, criticisms and new directions. *American Psychologist*, 41, 1091-1097.

Guajardo, N., Snyder, G. & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behavior, and chlidren's social cognitive development. *Infant and Chil Development*, 18, 37-60. Recuperado el 23 de Julio del 2012, de: http://www.intersciencie.wiley.com.

Guerrero, L. (2005). *Desarrollo social: nuevo eje de la educación infantil*. [Documento en línea]. Recuperado el 13 de octubre del 2012, de: http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_social_infantil.

Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mac Graw-Hill.

Guilford, J. (1973).*Intelligence, creativity and their educational implications*. Knapp: S. Diego.

Gutierrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Haley, M.(2004).Learner-Cenered instruction and the Theory of Multiples Intellegences with second language learners. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 163-180.

Harter, S.(1993). *Visions of self: beyond the me in the mirror*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Hasirci,D. y Demirkan, H. (2007). Undertanding the effects of cognition in creative decisión making: A creativity model for enharcing the desing studio process. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 259-271.

Hernandez, C., Bering, J., Bjorklund, D. (2003). Psicología evolucionista del desarrollo. Contemplando la ontogénesis humana desde los ojos del evolucionismo. *Revista infancia y Aprendizaje,* 26(3), 267-285.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Luccio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* Mc Graw Hill: México.

Herrán, A. de la (2009). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico 1era parte. *Educación y Futuro,* 21, 43-70.

Herrán, A. de la (2010). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico, 2da parte. *Educación y futuro*, 22, 151-175.

Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y a la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 4(2), 25-39.

Hickey,M. (2004). "Can I pick more than one proyect". Case studies of five teachers who used MI based instructional planning. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 77-86.

Hoerr,T.(2004). How MI informs teaching at new city school. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 40-48.

Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios* Caracas: CEC.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación,* 47, 49-70.

Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (INE*)*. (2011). *Síntesis estadística de pobreza e indicadores de desigualdad 1er semestre 1997-1er semestre 2011*. [Documento en Línea]. Recuperado el 22 de mayo del 2011, de: http://www.ine.gov.ve/documentos/boletines_electronicos/estadísticas_sociales_y_ambientales/sintesis_estadistica_de_pobreza_dedesigualdad

Ivanovic, R., Forno, H., Durán, M., Hazbún, J., Castro, C., Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual. Test de matrices progresivas de Raven en escolares chilenos de 5 a 18 años. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 53(1), 5-30.

Izumi, S., Pramling, I., y Steele, C. (1999). *Perspectives of play in three Nations: A comparative study in Japan, the Unites States, and Sweden*. Retrieve the 12 of april 2012 from: http://www.ecrp.uiuc.edu/v12n1/izumi.html.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 8, 108-123.

Jimenez, J., Artiles, C., Rodriguez, C., García, E. (2007). *Programas de innovación educativa PVEC4. Prueba verbal de creatividad, baremos para educación primaria y secundaria obligatoria.* [Documento en línea]. Recuperado el 11 de febrero del 2010, de: http://www.gobiernodecanarias.org/educación.

Justo, E., y Franco, C. (2008). Programa de relajación creativa y su incidencia sobre los niveles de creatividad motriz infantil. *REIFOP*, 11(2). Recuperado el 20 de mayo del 2011, de http://www.aufop.com.

Kallenbach, S., Viens, J.(2004). Open to interpretation: Multiples intelligences theory in adult literacy education. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 58-66.

Kalliopuska, M.(1991).Empathy, self-esteem and other personality factors among junior ballet dancers. *British Journal of Proyective Psicholo*gy, 36(2), 47-61.

Kampylis,P., Berki, E. & Saariluoma, P. (2009).In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.

Kelly, W. (1982). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.

Kemple, K.M., David, G.M., Wang, Y. (1996). Preschoolers' creativity, shyness and self-esteem. *Creativity Reasearch Journal*, 9(4), 317-329.

Keys, J.(2010).*Ethnographic knowledge for early childhood*. Retrieve the 28 of abril 2012, from http:// www. Journals.ohiolink.edu/ejc/article.egi.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Recuperado el 18 de febrero del 2011, de http://www.scielo.org.co/pdf.

Lapalma, H. (2010). Los millenials, el nuevo niño, el docente y la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52)7, 1-3.

Larrain, S. y Bascuñan,C. (2009). *Maltrato infantil, una dolorosa realidad puertas adentro. Desafíos. Boletin de la Infancia y Adolescencia sobre el avance de los Objetivos del desarrollo del Milenio*, 9, 4-9. Recupérado el 28 de enero del 2013 de http//.www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documentos/297/Boletin-Desafíos9-CEPAL-UNICEF

Lazas, I., Hubbell,V., Murray, H., Rosche, M., & Royce, J. (1977). *Persistence of preschool effects: final report.* Washington, D.C.: US Departament of Health.

Leflot, G., Onghina, P., Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: relactions with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385-405.

Leiva, B., Inzunza, B., Pérez, H., Castro, V., Jansana, J.,Toro, y otros (2001). *Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar*. *ALAN*, (51) 1. Recuperado el 10 de marzo del 2012, de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php.

León, Ch. (2003). Estudio descriptivo, comparativo y relacional del desarrollo infantil integral en una muestra de niños y niñas de diferentes edades, niveles socioeconómicos y regiones de Venezuela. *Orbis Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(007), 64-124.

León, Ch. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: UCAB.

Lera, M. y Oliver, R. (Coord) (2002). *Escala de evaluación de contextos infantiles ECERS-R, versión española*. España: Universidad de Sevilla

Letosa, J. (2005). *Un modelo preventivo de orientación en educación infantil*. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Orientadores, Mérida-Venezuela.

Ley Orgánica para la Protección del niño, niña y del Adolescente (LOPNA). (1998). Gaceta oficial N° 5.266 Extraordinaria del 2 de octubre de 1998.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 (Extraordinario) agosto 15, 2009.

Liccione, E. y Soto, L. (2006). *La educación emocional en niños. Estrategias para su desarrollo en la escuela.* Valencia: Delforn, C.A.

Loperelena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 307-327.

López, O. (2005). *Sociología. Corrientes del pensamiento subjetivo*. [Documento en línea]. Recuperado el 23 de febrero del 2012, de: http://www.gestiopolis.com.

López, O., García, J., Prieto, M., Ferrándiz, C. (2000). Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados. *Revista de Altas Capacidades*, 8, 29-44. Recuperado de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/artículo.

López, O. y Navarro, N. (2008). Estudio comparativo entre estudios de creatividad TTCT vs CREA. *Anales de Psicología*, 24(1), 138-142.

López, O., Prieto, M. D y Hervás, R. (1998). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. *FAISCA Revista de Altas Capacidades*, 6, 86-108. Recuperado el 24 de enero del 2012, de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/artículo.

López, T. y Martín, O. (1997).*Observación y evaluación del desarrollo evolutivo*. Venezuela: Tatum.

López, T. y Tortolero, A. (1993). *Centro de Estimulación Integral*. Trabajo de ascenso, Universidad de Carabobo, Bárbula, Carabobo.

Maccio, Z. (1988). Programa para el desarrollo de las habilidades creativas. *Una Documenta*, 5(1), 11-18.

Macías, M. (2009). El desarrollo de la creatividad: un empeño insoslayable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-9.

Machado, A. (2005). *La revolución de la inteligencia. El derecho a ser inteligente*. (26 ed.). México: Trillas.

Machinnon, D. W. (1978). *Educating for creativity: A modern myth?*. En G.A. Davis y J.A. Scott (Eds), Training Creative Thinking (pp. 45-67). Melbourne, FL: Krieger.

Maddio, S. y Morelato, G. (2009). Autoconcepto y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en escolares argentinos: estudio comparativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 213-221.

Maganto Mateo, C. (1998). *Instrumentos aplicados para la evaluación y el diagnóstico en psicopatología infantil. Tomo I*. En J. Rodríguez, (ed.), Psicopatología del niño y del adolescente (pp. 174-191). España: Universidad de Sevilla.

Maiers, H. (1976). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. (3era ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Marcano, B. (2004). Políticas de educación inicial en el periodo 1999-2003 ¿Qué nos enseña el caso venezolano? *Sapiens*, 5(002), 103-133.

Marina,J., Alonso, M., Punset, E., Fisher, H., Herreros, P. (2011). Aproximaciones a la creatividad desde el congreso "El ser creativo". *Revista Creatividad y Sociedad*, XVI, 1-20. Recuperado el 20 de agosto del 2012, de: http://www.creatividadysociedad.com

Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 57-82.

Mata, M. de la y Cubero, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 181-199.

Mckinsey y cols. (2010).*¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school Systems keep getting better". [Documento en línea]. Recuperado el 22 de agosto del 2010, de: http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.ashx

McMillan, M. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5° ed). España: Pearson Educación, S.A.

Mena, M. y Vizcarra,R. (2005). Lo que el aprendizaje para la creatividad exige a la gestión institucional en centros educativos: aprendizajes derivados de una línea de investigación. *Revista Psicología*, 15(002), 151-162.

Menchen, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. *Educación y Futuro*, 21, 89-110.

Meza, A. (2008). *Educación y creatividad, una relación en busca de su encuentro.* México: Computo Académico.

Miller, E. y Almon, J.(2009).*Crisis in the kindergarten*. Retrieve the 13th of January 2012, from: http://www.allianceforchildhood.org.

Ministerio de Educación de Bolivia. (2002-2006). *Diseño curricular para el nivel de educación inicial.* [Documento en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2012, de: http://www.oei.es/inicial/plan.

Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2004). *La educación infantil: Un derecho. Asociación de maestros Rosa Sensat.* [Documento en línea]. Recuperado el 12 de febrero del 2012, de: http://www.debateeducativo.mec.es/documentos.

Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2005/2006). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. [Documento en línea]. Recuperado el 13 de febrero del 2012, de http://www.mec.es/

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios nivel inicial.* [Documento en línea]. Recuperado el 14 de febrero del 2012, de: http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html.

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2006). *Diseño Curricular Básico para niños de 0 a 3 años.* [Documento en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2012, de http://www.oei.es/inicial/curriculum/diseno0_3anos_uruguay.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Bases curriculares de la educación parvularia*. [Documento en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2012, de: http://www.curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar.phpid_doc.

Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas, Venezuela: Autor

Ministerio de Educación y Deportes. (2006). *La educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones "cumpliendo las metas del milenio"*. Caracas, Venezuela: Texto.

Ministerio de Educación de El Salvador. (2008). *Programa estudio, sección 3. Educación parvularia.* Recuperado el 14 de febrero del 2012, de: http://www.oei.es/pdfs/programa_parvularia_salvador

Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo. (2005*). Currículum Nacional Base. Nivel de educación preprimaria*. [Documento en línea]. Recuperado el 16 de marzo del 2012, de: http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/sistema_educativo/educacion_preescolar.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo y orientaciones metodológicas del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana.* (En proceso de revisión). Caracas, Venezuela: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011). Zona Educativa Carabobo, Municipio Escolar Naguanagua. *Matrícula inicial 2011-2012 de Educación Inicial*.

Mohammad Naghi, N. (2005). *Metodología de la investigación* (2a ed.). México: Limusa.

Mooney, R. (1962). *Conceptual model for integration.four approaches to idenfication of creative talent.* New York: Scribner's.

Mora, C. (2010). *La creatividad en Venezuela*. [Documento en línea]. Recuperado el 14 de septiembre del 2012, de: http://www.articuloz.com/negocios.

Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. [Documento en línea]. Recuperado el 24 de marzo del 2012, de http://www.pub.up.comillas.es.

Morales, S., Quilaqueo,D., Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 49-66.

Moreno, M. (2007). Competencias profesionales y mejora de la calidad educativa en escuelas públicas desde la perspectiva de los derechos de la niñez. *Ciencia y Sociedad, XXXII*

(003), 309-349. Recuperado el 16 de octubre del 2012, de http://www. redalyc.uaemex.mx.

Moss, P. (2005).*Getting beyond childcare and the Barcelona target*. Paper presented at the wellchi Network Conference 1: Challenges and opportunities faces by European welfare states: the changing context for child welfare. University of Oxford.

Mullineaux, P. y Dilalla, L. (2009).Juego de roles. *The Journal Creative Behavior*, 43(1), 41-57.

Mumford, M., Medeiros, K., Partlow, P. (2012).Creative thinking : processes, strategies and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47.

Muñoz, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217-223. Recuperado el 21 de septiembre del 2012, de http://www.redalyc.uaemex.mx/.

Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 17-39.

Myers, R. (2003). Notas sobre la calidad de la atención a la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(001), 1-17.

Novoa, A. (2009). *Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo*? En M., Elade y D.V., Aillán (Coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 123-130). Madrid: OEI.

Núcleo Margarita Sánchez. (2010). *Propuesta para la consolidación del Centro y Líneas de Investigación en Creatividad: Dra Margarita Amestoy de Sanchez*. [Documento en línea] . Recuperado el 23 de julio del 2012, de: http://www.núcleodecreatividadmargaritasanchez.blogspot.com/2010/05/propuesta-para-laconsolidación-del. investigacióndec reatividad/propuesta

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe-OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 2-21. Recuperado el 18 de abril del 2012, de www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf.

O'Neill, S. y Shalleross, D. (1994). Sensational Thinking: A teaching /learning model for creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 26, 75-88.

Osterrieth, P., Piaget, J., de Saussure, R., Tanner, J.M., Wallon, H., Zazzo, y otros (1976). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.OEI. (s.f.). *Educación inicial. Modalidades no escolarizadas en Venezuela*. [Documento en línea]. Recuperado el 28 de noviembre del 2012, de: http://www.oei.es/linea3/inicial/venezuelane.htm

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI (2009a). *Avances en la región: primera infancia y educación inicial*. [Documento en línea]. Recuperado el 23 de octubre del 2012, de: http://www.oei.es/noticias/spip.phparticle4610&debut:5ultimasOEI.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.OEI. (2009b). *Primera infancia: compromiso, desarrollo y competencias*. [Documento en línea]. Recuperado el 14 de octubre del 2011, de http:// www.oei.es.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI (2010a). *Sistema de Información sobre primera infancia en Iberoamérica*. [Documento en línea]. Recuperado el 26 de noviembre del 2011, de http://www.oei.es/infancia.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI (2010b). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. [Documento en línea]. Recuperado de: http//:www.oei.org.es.

Organización de las Naciones Unidas-O.N.U. (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos.* Recuperado el 29 de julio del 2011, de http:www.un.org/es/documentos/udhr/.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, UNICEF, PNUD. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Cumbre de países. Jomtiem, Tailandia.* [Documento en línea]. Recuperado el 13 de agosto del 2011 de www.unesco.org.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar "Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes"*. Foro mundial sobre la educación, Dakar-Senegal. [Documento en línea]. Recuperado el 13 de agosto del 2011 de: www.unesco.com.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2007). *About the Understanding World Network*. Entrevista a Abdul Waheed Khan. [Documento en línea]. Recuperado el 11 de agosto del 2012 de http://portal.unesco.org.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2007). *Venezuela. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva*. [Documento en línea]. Recuperado el 24 de agosto del 2012, de http://www.unesco.org

Organización Mundial para la Educación Preescolar. (2010). [Documento en línea]. Recuperado el 17 de noviembre del 2011, de: http://www.omep.org.go.se

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico- OCDE. (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos: La educación y el cuidado de la infancia temprana.* (Reyes, AMEY-WAECE Trad.). [Documento en línea]. Recuperado el 14 de febrero del 2011, de; www.oecd.org.

Orozco, C., Labrador, M., Palencia, A. (2002). *Metodología de la investigación*. Manual práctico práctico de metodología para tesistas, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso. Aragua:Fedupel.

Ortiz, A. (2009). *Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales, hacia una teoría neuropsicológica pertinente para la escuela primaria y preescolar*. México: Litoral.

Ozdemir, P., Gumeysu, S., Tekkaya, C. (2004).Enchancing learning through multiple intelligences. *JBE*, 40(2), 74-78.

Palella, S. y Martins, F. (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Aragua: Fedupel.

Pantoja, A. (Coord) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación.* Madrid: EOS

Penagos, J. (2009). Creatividad y plasticidad. Una aproximación desde las ciencias cognitivas.*creatividad e Innovación* [Documento en línea]. Recuperado el 14 de enero del 2012, de http://homepage.mac.com/penagoscorso/ensayos/creatividad-plasticidad.

Peña, J. (2012). *Informe del proyecto de investigación en psicoterapia infantil y estimulación para el desarrollo del aprendizaje*. [Documento en línea]. Recuperado el 29 de enero del 2013, de http//:www.es.scribd.com/doc.

Peralta, M. (2006). *Tendencias y desafíos de la educación infantil en el siglo XXI. Una mirada desde Latinoamérica*. Instituto Internacional de Educación Infantil, Chile.

Peralta, M. (2008a). Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post modernidad. *El Observador*, 1, 106-126.

Peralta, M. (2008b). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Revista Espacio para la infancia*, 29, 3-13.

Peralta, M. (2010). *Tres eventos relevantes en la educación infantil internacional que fortalecen el sector*. [Documento en línea]. Recuperado el 15 de marzo del 2012, de: http://www.omep.org.gu.se.se.

Pérez, A. (1999). *Educar en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.

Pérez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.

Pérez, G. (2006). *Teorías y modelos pedagógicos*. Colombia: FUNLAM.

Perlasca, A. (2008). Entornos para la creatividad. *Revista Ciencias de la Educación*, 8(1), 190-205.

Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. (4ta ed.). España: Ariel.

Planchard, É. (1973). Introducción a la psicología infantil. (2da ed.). Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Pozo, J., Martín, E., Pérez-Echeverría, M., Sheuer, N., Mateos, M., De la Crúz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti…Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 179-184.

Prado, D. de. (2009). Teoría y juego del duende de García Lorca: una visión profunda de la creatividad. *Revista creatividad y Sociedad*, 14,1 -30.

Prieto, D., López, O., Bermejo, M., Renzulli, J. y Castejon, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(002), 410-440.

Raven, J.C. (1947). *Colored progressive matrices sets A, ab y B.* Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.

Reimers, F. (1993). *Educación y Democracia: El caso Venezuela. La Educación* [Documento en línea]. Recuperado el 14 de septiembre del 2012, de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduc_116/articulo5.

República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la nación 2007-2013.* [Documento en línea]. Recuperado el 12 de noviembre del 2011, de: http://www.portaleducativo.edu.ve/políticas_edu/planes/documentos/líneas _generales_2007_2013.

Reveco, O. y Mella, O. (1998). *Impacto de la educación parvularia en la educación básica*. [Documento en línea]. Recuperado de, http//:www.oas.org/udse/dit/impacto.doc.

Reveco, O. y Mella, O. (2004). *Participación de las familias en educación infantil latinoamericanas*. Chile: UNESCO.

Reynolds, C.R.y Kamphaus, R.W. (2003). *Handbook of psychological and educational assessment of children: intelligence, aptitude and achievement*. New York.:Guilford Publications, Inc.

Rice, P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital.* (2da ed.), Pearson *Education.* Recuperado el 15 de octubre del 2012 de*:* http://books.google.co.ve.

Riera, A. (2004). *La dramatización como estrategia docente orientada al desarrollo de la creatividad en los alumnos de educación inicial del Distrito escolar 10, sector 10.3, Municipio Naguanagua*. Tesis de Maestría en Investigación, Universidad de Carabobo, Valencia.

Rincón, B. (2007). La expresión infantil: Un dilema entre el adulto y el niño. *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*. 15, 85-94.

Ríos, P. (2000). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas: Editorial Texto.

Ripple, R.E.(1989).Ordinary creativity.*Contemporary Educational Psychology*, 14, 189-202. doi: 10.1016/0361-476X(89)90009-X

.

Rivero, J. (1998). *La educación infantil en el siglo XX*I. [Documento en línea]. Recuperado el 23 de enero del 2012, de http://www.unesco.org.

Roberts,W. y Strayer, J. (1996).Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67 (2), 442-470.

Rodriguez, G., Gil, J., García, E. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.

Rojas, B. (2006). La creatividad desde una perspectiva organizacional. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 207-230.

Romero, J. (2002). Cambios de perspectiva: Educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, I, 305-309Rousseau, J. (1821). *Emilio, o de la educación. (*Marchena, Trads). [Libro en línea]. Recuperado el 28 de abril del 2010 de http://books.google.co.ve

Romo, M. y Benlliure, V. (2010). Viabilidad del modelo de encontrar problemas para evaluar la creatividad en primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 335-349.

Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, España.

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo de Venezuela.

Salazar, M. (1999). *El trabajo infantil en América Latina*. [Documento en línea]. Recuperado el 04 de marzo del 2011, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce33_03ensa.pdf.

Sánchez, C. (2008). "Autoconcepto y autoestima: construyo mi yo". *Innovación y Experiencias Educativas*, 12, 2-8.

Sánchez, M. (2008). *Aprender a pensar 2 organización del pensamiento; cuaderno de trabajo*. México: Trillas

Sánchez, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Díaz de Santos

Sánchez, J. (2008). La infancia en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, (4)011, 23-43.

Santos, J. (2008). *Aproximación a los problemas de atención en la edad escolar a partir de la evaluación neuropsicológica y su relación con el trastorno de aprendizaje del cálculo. Orientación de programas de intervención educativa.* Tesis Doctoral, Universidad de León, España. Recuperado el 23 de marzo del 2012, de http://www.buleria.unileon.es/bistream/handle/10612/1109/1.-doc.ofic.tesis%20jose%20luis%20santos%20cela }

Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Scarr-Salapatek S., Williams M.L. (1973). The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Development*, 44(1), 94-101.

Shearer, B.(2004).Multiples intelligences theory after 20 years. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 2-16.

Shouksmith, D. S.(1973).*Inteligence creativity and cognitive style*. London:Angus y Robertson.

Sierra Bravo, R. (1999). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. (13°ed.). España: Paraninfo.

Sikora, K. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Simontein, S. (2007). *Tendencias mundiales en el ámbito de la educación infantil*. Conferencia presentada en el 1er curso Internacional Repensando la Educación Infantil para América Latina: los aportes actuales de la teoría y la práctica, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central, Santiago de Chile.

Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. SITEAL. (2010). *Metas educativas 2012: desafíos y oportunidades*. Recuperado el 21 de noviembre del 2012, de: http://www.oei.es/siteal_informe2010.

Stemler, S., Elliot, J., Gringorenko, E., & Sternberg, R. (2006). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101-118.

Sternberg, R. (1997). *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. y Gringorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into practice*, 43(4).

Sternberg, R. y Lubart, T. (1991). An investiment theory of creativity an its development. *Human Development*, 34(1), 1-32.

Sternberg, R. y Lubart, T. (1997).*Creative giftedness in children*.En: Ps Klein y A. Tannembaum (Eds), To be young and giftid. Norwood, N.Y.: Ablex Publishing.

Sternberg,R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149.

Strauss, E., Sherman, M. S., Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropychological test: administration, norms, and commentar.* (3° ed.). Oxford: Oxford University Press.

Sun,H., Jan, T., Annelis, E., Kim, H., Kun, H. (2010).Inteligencia y creatividad. *The Journal of Creative Behavior*, 44(29), 125-137.

Tedesco, J. (1984). *Reproductismo educativo y sectores populares en América Latina*. [Documento en línea]. Recuperado el 14 de marzo del 2011, de: http://www.pedagogía. edu.co

Terán de Ruesta, M. C. (2007). *Currículo e inclusión en educación inicial y primer ciclo de educación primaria: visiones, estrategias, experiencias y buenas prácticas en la región andina. El caso Venezuela*. OIE-UNESCO. [Documento en línea]. Recuperado el 21 de abril del 2012, de http://www.oei.es.

Terán de Ruesta, M.C. (2010). *Calidad de los ambientes*. Tesis de maestría de Psicología del Desarrollo Humano, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Terán de Ruesta, M.C., Casanova, R., Sánchez, Y., Camargo, M., Regnault, B., Villasmil, R., y otros (2003). *Análisis de la gestión administrativa de la inversión social y de los costos de la atención para el nivel de educación inicial en Venezuela.* Venezuela: Fundación Escuela de Gerencia Social.

Torralba, T., Cugnasco, I., Manso, M., Sauton, F., Ferrero, M., O'Donnell, A., y otros. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental, y el nivel socioeconómico. *Arch. Argent. Pedriat*, 97(5).

Torrance, E. P. (1962). *Orientación del talento creativo*. Argentina: Troquel.

Torrance, E. P. (1969). *Creativity.What research says to the teacher. Series N° 28*.Washington, D.C.: National Education Association.

Torrance,E. P.(1975). *Test para evaluar las habilidades creativas*. En: Davis, G. y Scott, J. (Eds). Buenos Aires: Paidos.

Torres, J. y Rosillo, L. (2009). Evolución y creatividad. *Psicología desde el Caribe*, 23, 46-65. Recuperado el 23 de agosto del 2012, de:http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio.

Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 Tesis para el cambio educativo.* [Documento en línea]. Recuperado el 20 de agosto del 2012, de http://www.feyalegria.org.

Torres, R. (2008). Los desafíos de la educación infantil. *Revista Espacio para la infancia*, 29, 14-20.

Torre, S. de la. (1984). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.

Torre, S. de la. (1991). *Evaluación de la creatividad-test de abreación para evaluar la creatividad TAEC*. Madrid: Escuela Española.

Torre, S. de la. (2004). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas

Tortolero, M. (2009). *El desarrollo de la creatividad en docentes*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Carabobo. Venezuela.

Tremont, G. (1994). *Creatividad y juegos cooperativos en preescolar*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

Universidad de Carabobo. Comisión Nacional de cooperación con la UNESCO de Venezuela (1990). *Encuentro Internacional Creatividad 90.* Valencia: Autor.

Vallejo, J. (1999). *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. Barcelona: Masson

Van der Gaag, J. (2000). *From Child development to human development*. The Netherlands: University of Amsterdan

Vargas, M. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos humanos. Propuesta para la discusión de políticas educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 5(3). Recuperado el 28 de abril del 2011, de www.rinace.net/arts/vol5num3/art5.pdf.

Vecina, M. L.(2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 1(27), 31-39. Recuperado el 24 de febrero del 2011, de http://www.papelesdel psicólogo.es/pdf.

Veerman, P. (1992). *The rights of the child and the changing Image of childhood*. Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.

Velez, M. (s.f.). *Proyecto Espiga*. [Documento en línea]. Recuperado el 23 de noviembre del 2011, de : http://www.proyectoespiga.com/

Veterano, D. (s/f). *Entrevista a David Prado Diez*. [Documento en línea]. Recuperado el 10 de febrero del 2011, de www.iacat.com/cre@fondo/entrevista.htm.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Vilanou, T. C. (2009). *Doctor Buenaventura Delgado Criado: pedagogo e historiador*. Barcelona: Publicaciones Edicions de la Universidad de Barcelona.

Vivas, D.(s/f). *La creatividad en Venezuela*. [Documento en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2011, de http://www.jalisco.gob.mx.

Vivas, D., Sarquís, N., Francheschi, E. (1990).*Creatividad y educación*. En D., Vivas, *Decenio mundial para el desarrollo cultural. Encuentro internacional, creatividad 90* (pp.123-130) Valencia, Edo. Carabobo: Universidad de Carabobo.

Vygostki. L.S. (1982/2001). *Obras escogidas II (pensamiento y lenguaje, conferencia sobre psicología)*. Madrid: Machado Libros

Vygostki, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116. Recuperado el 10 de febrero del 2011, de http://www.dialnet.unirrioja.es/sevlet/articulo.

Vygotski, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

Winkler,D. y Cueto,S. (2004). Etnicidad, Raza, género y educación en América Latina. *The Dialogue,* 16-20.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa* (6°ed.) México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Zambrana, P. (2003). Reseña de Historia de la Infancia, de Buenaventura Delgado. *Educación*, (27)001, 217-222.

Zapata, L.F. (2009). Evolución, cerebro y cognición. *Psicología Desde el Caribe. Universidad del Norte*, 24, 106-119

Zayas, F. y Rodríguez, T. (2010). Educación y educación preescolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21.

Zeiter, J., Ridao, A., Robinson, J. (2004). ¿Cómo educar la creatividad en el contexto actual? *Revista Intangible Capital*, 2(0), 23-28. Recuperado el 19 de enero del 2011, de: http://www.dialnet.unirrioja.es.

.

[ANEXO 1]
[Forma A de la Prueba Verbal]

TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE
(Torrance, 1974/1990)
VERBAL
FORMA A

Nombre_____

Centro_____

Grupo_____

Fecha de nacimiento_____

Fecha de realización de la prueba_____

Edad _____

ACTIVIDADES 1-3. PREGUNTA Y ADIVINA

Para hacer los tres primeros juegos te tienes que fijar en este dibujo. Míralo. ¿Qué sucede? ¿Qué puedes decir sobre él? ¿Qué necesitas saber para entender lo que pasa, por qué pasa, y cuál será el resultado?

TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDADES 1-3. PREGUNTA Y ADIVINA

Para hacer los tres primeros juegos te tienes que fijar bien en este dibujo. Míralo. ¿Qué sucede? ¿Qué puedes decir sobre él? ¿Qué necesitas saber para entender lo que pasa, por qué pasa, y cuál será el resultado?

ACTIVIDADES 1. PREGUNTA

Haz todas las preguntas que puedas acerca del dibujo, todas las preguntas que necesites para saber con seguridad qué está pasando. No hagas preguntas que puedan ser respondidas con sólo mirar al dibujo. Puedes mirarlo tantas veces como quieras.

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____
9._____
10._____
11._____
12._____
13._____
14._____
15._____
16._____
17._____
18._____
19._____
20._____
21._____
22._____
23._____
24._____

ACTIVIDADES 2.ADIVINA LAS CAUSAS

¿Por qué ocurre lo que ves en el dibujo? Da todas las razones que imagines que puedan explicar lo que sucede en él. Pueden ser cosas que han pasado justo antes de lo que se ve en el dibujo o algo que haya ocurrido hace mucho tiempo y que ha hecho que sucede esto. Dime tatas razones distintas como puedas.

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____
9._____
10._____
11._____
12._____
13._____
14._____
15._____
16._____
17._____
18._____
19._____
20._____
21._____
22._____
23._____
24._____

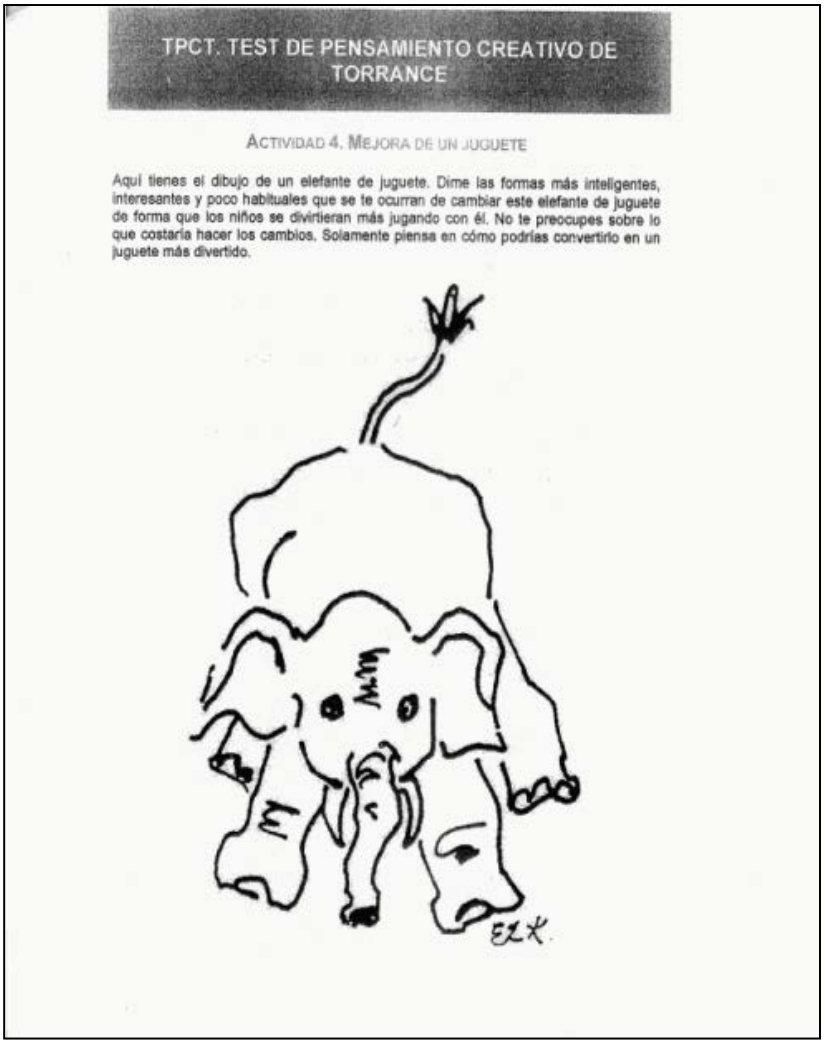
ACTIVIDADES 3.ADIVINA LAS CONSECUENCIAS

Dime la mayor cantidad de cosas que te parezca que podrían ocurrir como resultado de lo que sucede en este dibujo. Puedes describir cosas que pasen inmediatamente, o cosas que podrían suceder en el futuro, mucho tiempo después, como resultado de lo que ocurre. Dime todas las cosas que puedas.

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____
9._____
10._____
11._____
12._____
13._____
14._____
15._____
16._____
17._____
18._____
19._____
20._____
21._____
22._____
23._____
24._____

ACTIVIDADES 4. MEJORA DE UN JUGUETE

Aquí tienes el dibujo de un elefante de juguete. Dime las formas más inteligentes, interesante y poco habituales que se te ocurran de cambiar este elefante de juguete de forma que los niños se diviertan más jugando con él. No te preocupes sobre lo que costaría hacer los cambios. Solamente piensa en cómo podrías convertirlo en un juguete más divertido.



TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDAD 4. MEJORA DE UN JUGUETE

Aquí tienes el dibujo de un elefante de juguete. Dime las formas más inteligentes, interesantes y poco habituales que se te ocurran de cambiar este elefante de juguete de forma que los niños se divirtieran más jugando con él. No te preocupes sobre lo que costaría hacer los cambios. Solamente piensa en cómo podrías convertirlo en un juguete más divertido.

ACTIVIDADES 5.MEJORA UN JUGUETE

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____
9._____
10._____
11._____
12._____
13._____
14._____
15._____
16._____
17._____
18._____
19._____
20._____
21._____
22._____
23._____
24._____

ACTIVIDADES 6. USOS INUSUALES

La mayoría de la gente tira las cajas de cartón vacías, pero estas cajas tienen miles de usos interesantes y poco habituales. Dime todos los usos interesantes y poco comunes que se te ocurran para las cajas de cartón vacías. No pienses únicamente en cajas de un tamaño. Puedes usar todas las cajas que quieras. No pienses sólo en lo que has visto u oído. Imagina la mayor cantidad posible de cosas para las que se podrían utilizar.

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____
9._____
10._____
11._____
12._____
13._____
14._____
15._____
16._____
17._____
18._____
19._____
20._____
21._____
22._____
23._____
24._____

ACTIVIDADES 7. SUPONGAMOS

Vamos a imaginar una situación que nunca sucederá, pero supón que ha ocurrido. Esto te dará la oportunidad de imaginar otras cosas emocionantes que sucederían si esta situación improbable se hiciera realidad. En tu imaginación supón que la situación descrita fuera a suceder. Piensa en todas las cosas que sucedería si ocurriera esto. En otras palabras, ¿cuáles serían sus consecuencias? Imagina tantas cosas como puedas. Esta es la situación (se le enseña el dibujo): supón que las nubes tuvieran cuerdas amarradas y colgando hacia la tierra. ¿Qué pasaría? Dime todas tus ideas, todo cuanto se te ocurra.

TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDAD 7. SUPONGAMOS

Vamos a imaginar una situación que nunca sucederá, pero supón que ha ocurrido. Esto te dará la oportunidad de imaginar otras cosas emocionantes que sucederían SI esta situación improbable se hiciera realidad. En tu imaginación supón que la situación descrita fuera a suceder. Piensa entonces en todas las cosas que sucederían si esto ocurriera. En otras palabras, ¿cuáles serían sus consecuencias? Imagina tantas cosas como puedas. Esta es la situación (se le enseña el dibujo): SUPÓN que las nubes tuvieran cuerdas amarradas y colgando hacia la tierra. ¿Qué pasaría? Dime todas tus ideas, todo cuanto se te ocurra.

ACTIVIDADES 7. SUPONGAMOS

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____
6._____
7._____
8._____
9._____
10._____
11._____
12._____
13._____
14._____
15._____
16._____
17._____
18._____
19._____
20._____
21._____
22._____
23._____
24._____

[ANEXO 2]

[Baremos Para la Forma Verbal]

PUNTUACIÓN DIRECTA			
TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS EN EL TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE BATERIA VERBAL TPCT. (Garaigordobil y Berrueco,2005)			
Puntuación percentil	Flexibilidad Actividades 1+2+3+4+5	Fluidez verbal Actividades 1+2+3+4+5+6	Originalidad verbal Actividades 1+2+3+4+5+6
1	6	8	1
5	9	12	3
10	10	13	5
20	12	17	15
25	12	17	16
30	13	18	17
40	14	21	23
50	15	24	26
60	16	26	29
70	17	29	33
75	18	29	36
80	19	30	42
90	22	34	49
95	23	42	63
99	29	49	78

[ANEXO 3]

[Forma A de la Prueba Gráfica]

TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE
(Torrance, 1974/1990)
GRÁFICA
FORMA A

Nombre_____

Centro_____

Grupo_____

Fecha de nacimiento_____

Fecha de realización de la prueba_____

Edad _____

ACTIVIDAD 1. CONSTRUCCIÓN DE UN DIBUJO

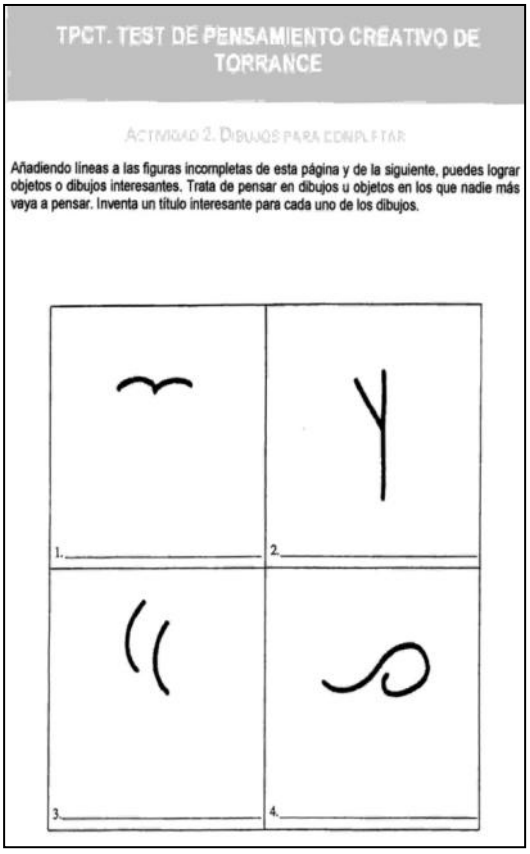
TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDAD 1. CONSTRUCCIÓN DE UN DIBUJO

En esta hoja hay una mancha negra. Piensa en un dibujo u objeto que tú puedas dibujar utilizando esta mancha como una parte del mismo. Intenta pensar en un dibujo en el que nadie más vaya a pensar. Cuando hayas terminado tu dibujo, piensa en un nombre o título para él. Inventa un título lo más ingenioso e inusual posible.

Título: _____

ACTIVIDAD 2. DIBUJOS PARA COMPLETAR



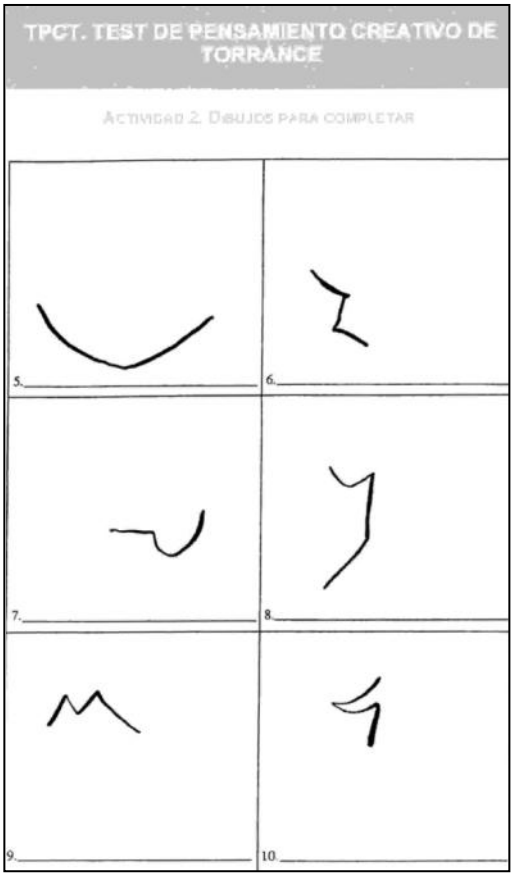
TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDAD 2. DIBUJOS PARA COMPLETAR

Añadiendo líneas a las figuras incompletas de esta página y de la siguiente, puedes lograr objetos o dibujos interesantes. Trata de pensar en dibujos u objetos en los que nadie más vaya a pensar. Inventa un título interesante para cada uno de los dibujos.

1._____ 2._____

3._____ 4._____



TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

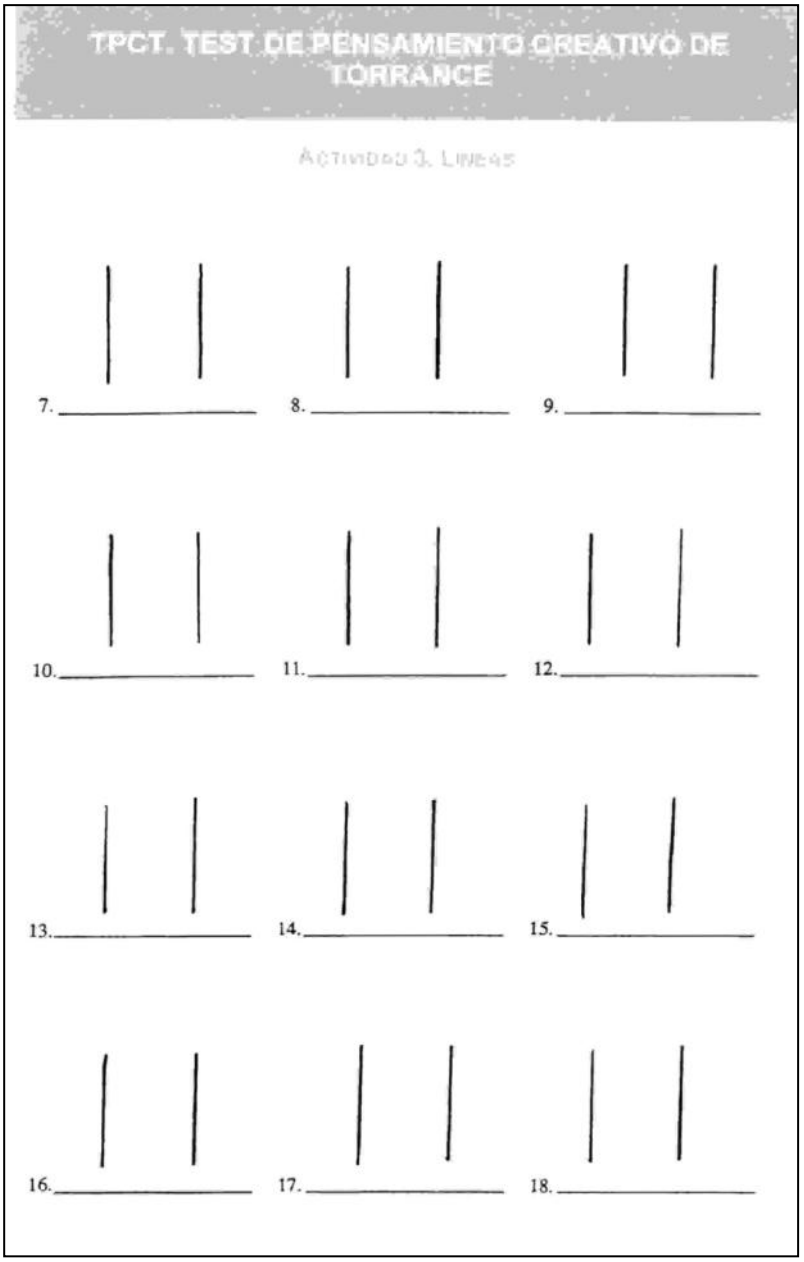
ACTIVIDAD 2. DIBUJOS PARA COMPLETAR

5._____ 6._____

7._____ 8._____

9._____ 10._____

ACTIVIDAD 3. LINEAS PARALELAS



TPCT. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

ACTIVIDAD 3. LINEAS

7. _____ 8. _____ 9. _____

10. _____ 11. _____ 12. _____

13. _____ 14. _____ 15. _____

16. _____ 17. _____ 18. _____

[ANEXO 4]

[Baremos Para la Forma Gráfica]

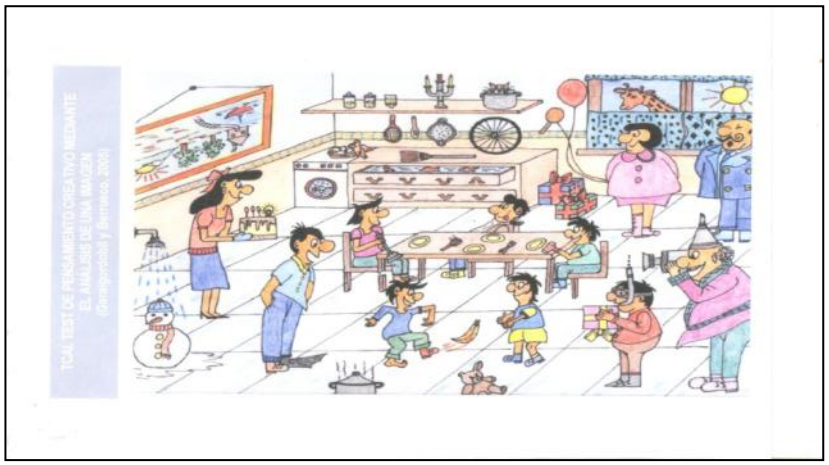
PUNTUACION DIRECTA				
TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS EN EL TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE BATERIA GRÁFICA TPCT. (Garaigordobil y Berrueco,2005)				
Puntuación percentil	Abreación Actividad 2	Elaboración Actividades 1+2+3	Fluidez Gráfica Actividades 3	Originalidad Gráfica Actividades 1+3
1	0	2	0	0
5	0	3	1	0
10	1	6	1	0
20	3	9	2	2
25	4	10	2	3
30	5	12	3	3
40	6	14	4	4
50	8	17	5	6
60	9	18	7	8
70	10	21	7	10
75	11	22	8	11
80	12	26	10	14
90	13	30	13	20
95	16	35	15	25
99	18	37	20	36

[ANEXO 5]

[Escala de Pensamiento Creativo TCAI]

TCAI. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO MEDIANTE EL ANÁLISIS
(Garaigordobil y Berrueco, 2005)

ACTIVIDAD 1. ESCALA ATENCIÓN A DETALLES



ACTIVIDAD 2. ESCALA CONFORMISMO-INCONFORMISMO

TCAI. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO MEDIANTE
EL ANÁLISIS DE UNA IMAGEN
(Garaigordobil y Berrueco, 2005)

ACTIVIDAD 1. ESCALA ATENCIÓN A DETALLES

Instrucciones: Tengo un dibujo que me gustaría que vieras. Se le presenta el dibujo y se le dice: "Este es el dibujo. Quiero que lo mires y me digas qué cosas inusuales o qué errores ves en él".

	Respuestas originales/inusuales	Sí (1)	No (0)
1.	Cuadro colgado del revés.		
2.	Grifo de ducha en la pared de la cocina.		
3.	Muñeco de nieve dentro de la cocina (por la ventana sale el sol).		
4.	Bombilla como vela, en la tarta de cumpleaños.		
5.	Gafas en la lavadora.		
6.	Encima de la lavadora hay un nido con huevos y un pájaro.		
7.	Bote de especias al revés.		
8.	Candelabro de tres brazos, con dos velas y un lapicero.		
9.	Gato metido en una cazuela.		
10.	Raqueta de tenis colgada en la pared de la cocina.		
11.	Rueda de la bicicleta apoyada en la pared de la cocina.		
12.	Escoba encima de la repisa de la cocina.		
13.	Peces con agua dentro de un cajón.		
14.	Asa del cajón del revés.		
15.	Niña sentada en la mesa con un desatascador en la mano.		
16.	Pata de la mesa rota.		
17.	Cepillo del pelo encima de la mesa, junto a los platos.		
18.	Herramienta (llave inglesa) encima de la mesa, junto a los platos.		
19.	Niño con un calcetín en una mano.		
20.	Silla del niño con sólo una pata.		
21.	Señor con un zapato y una aleta de submarinismo.		
22.	Cazuela humeando en el suelo de la cocina.		
23.	Niños jugando al fútbol con un plátano.		
24.	Niño jugando al fútbol con un pie descalzo.		
25.	Jersey con mangas de distinto tamaño.		
26.	El osito de peluche tiene las orejas distintas.		
27.	Niño con gafas y tubo de buceo dentro de casa.		
28.	El regalo que lleva el niño está al revés.		
29.	Piruleta colgando de una cuerda con un globo.		
30.	Señora que tiene un cuello con puntillas y otro sin ellas.		
31.	Señora con una bota más alta que la otra.		
32.	Señor con un embudo en la cabeza.		
33.	Señor con un bigote recto y el otro rizado.		
34.	Señor con los bajos del pantalón de diferente tamaño.		
35.	Señor con tres botones redondos y uno cuadrado.		
36.	Jirafa asomándose por la ventana.		
37.	Cortinas de la cocina (telas de diferente estampado).		
	Puntuación total en atención a detalles inusuales		

ACTIVIDAD 3. ESCALA DE BUSCAR PROBLEMAS

TCAI. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO MEDIANTE EL ANÁLISIS DE UNA IMAGEN
(Garaigordobil y Berrueco, 2005)

ACTIVIDAD 3. ESCALA IDENTIFICAR PROBLEMAS

PROBLEMA 1. CAJÓN DE PECES

Se señala **el cajón con los peces** y se le dice al niño/a: "¿Puede pasar algo si metemos a los peces en un cajón, o si utilizamos el cajón como pecera? ¿Qué cosas crees tú que podrían ocurrir si tuviéramos a los peces dentro de un cajón? Dime todo lo que se te ocurra."

Respuestas y puntuación en originalidad:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

PROBLEMA 2. BOMBILLA EN LA TARTA

Se señala la **tarta con las velas y la bombilla** y se le dice al niño/a: "¿Puede pasar algo si tenemos una tarta de cumpleaños como ésta, con tres velas y una bombilla? ¿Qué cosas crees tú que podrían pasar si tuviéramos una tarta de cumpleaños así? Dime todo lo que se te ocurra."

Respuestas y puntuación en originalidad:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Puntuación total en fluidez
Puntuación total en originalidad

ACTIVIDAD 4. ESCALA PARA IDENTIFICAR SOLUCIONES

TCAI. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO MEDIANTE EL ANÁLISIS DE UNA IMAGEN (Garaigordobil y Berrueco, 2005)

ACTIVIDAD 4. ESCALA SOLUCIONAR PROBLEMAS

SOLUCIÓN 1. CAJÓN COMO PECERA

Se señala a uno de los niños de la lámina y se le dice: "Mira este niño, me ha dicho que quiere meter a los peces dentro del cajón, pero el cajón es de madera y el agua se escapa por los agujeros y por las esquinas ¿Qué pasa si los peces se quedan sin agua? (que se mueren). Bien, pues este niño quiere que le digamos que puede hacer para que **los peces puedan estar dentro del cajón pero sigan teniendo agua para vivir**. ¿Qué le decimos que haga? Dime todo lo que se te ocurra."

Respuestas y puntuación en originalidad:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

SOLUCIÓN 2. MUÑECO DE NIEVE EN LA COCINA

"Un niño le dijo a su amigo que había hecho un muñeco de nieve muy bonito y que lo tiene de decoración en la cocina de su casa. El amigo no se lo cree. El niño le promete que si va a su casa al día siguiente lo verá. Cuando el niño llega a su casa ve que el muñeco está empezando a derretirse. ¿Qué cosas le decimos al niño que haga para **que el muñeco dure un día más sin derretirse?"**

Respuestas y puntuación en originalidad:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Puntuación total en fluidez

Puntuación total en originalidad

[ANEXO 6]

[Baremos Para el TCAI]

PUNTUACIÓN DIRECTA				
TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS EN EL TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO TCAI (Garaigordobil y Berrueco,2005)				
Puntuación percentil	Atención a Detalles Actividad 1	Inconformismo Actividades 2	Fluidez Actividades 3+4	Originalidad Actividades 3+4
1	6	0	0	0
5	10	0	3	0
10	11	0	4	0
20	14	1	5	0
25	15	1	6	1
30	16	1	6	1
40	17	1	7	2
50	18	1	8	3
60	20	2	9	4
70	20	2	10	6
75	21	3	10	7
80	22	3	10	8
90	25	3	13	9
95	26	4	14	13
99	28	5	18	24

[ANEXO 7]

[Escala EPC]

EPC. ESCALA DE CONDUCTAS Y RASGOS DE LA PERSONALIDAD CREADORA
(Garaigordobil y Berrueco, 2005)
(Profesores)

EPC. ESCALA DE CONDUCTAS Y RASGOS DE PERSONALIDAD CREADORA
(Garaigordobil, M., y Berrueco, L., 2005)
(Padres/Profesores)

Nombre y apellidos: Jecan Herrera
Edad y curso:
Fecha de la evaluación:
Nombre del evaluador:

INSTRUCCIONES

Valore las siguientes frases indicando en qué medida se pueden aplicar a su alumno/alumna o a su hijo/hija

0 = nada; 1 = un poco; 2 = bastante; 3 = mucho

	0	1	2	3
1. Muestra curiosidad sobre muchas cosas haciendo continuas preguntas de variados temas; por ejemplo, acerca del funcionamiento de los objetos, sobre la naturaleza…				
2. Le interesan cosas originales y hace preguntas inusuales para su edad.				
3. Le gusta jugar juegos imaginativos, de fantasía.				
4. Dedica tiempo a jugar juegos simbólicos, de representación.				
5. Tiene ideas originales en el juego simbólico o de representación.				
6. Inventa juegos originales.				
7. Construye juguetes con los materiales que tiene a su alrededor.				
8. Muestra interés en aprender cosas nuevas.				
9. Ofrece soluciones originales a problemas que observa.				
10. Muestra interés por actividades como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina…				
11. Le gustan los juegos intelectuales, que requieren pensar y buscar soluciones nuevas.				
12. Tiene sentido del humor, le gusta bromear.				
13. Le gustan los juegos con las palabras, canciones, estrofas, versos…				
14. Es perseverante, cuando comienza una tarea es constante y la termina aunque le cueste.				
15. Está abierto a nuevas experiencias, le gustan las novedades y los cambios.				

[ANEXO 8]

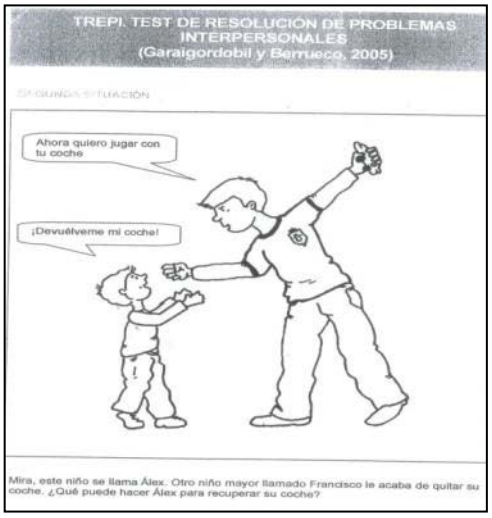
[Baremos para el EPC]

Puntuación percentil	**PUNTUACIÓN DIRECTA**
	EPC PROFESORES
1	5
5	11
10	13
20	17
25	18
30	19
40	20
50	23
60	24
70	26
75	27
80	28
90	31
95	33
99	36

[ANEXO 9]

[Test TREPI]

TREPI. TEST DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES
(Garaigordobil y Berrueco, 2005)



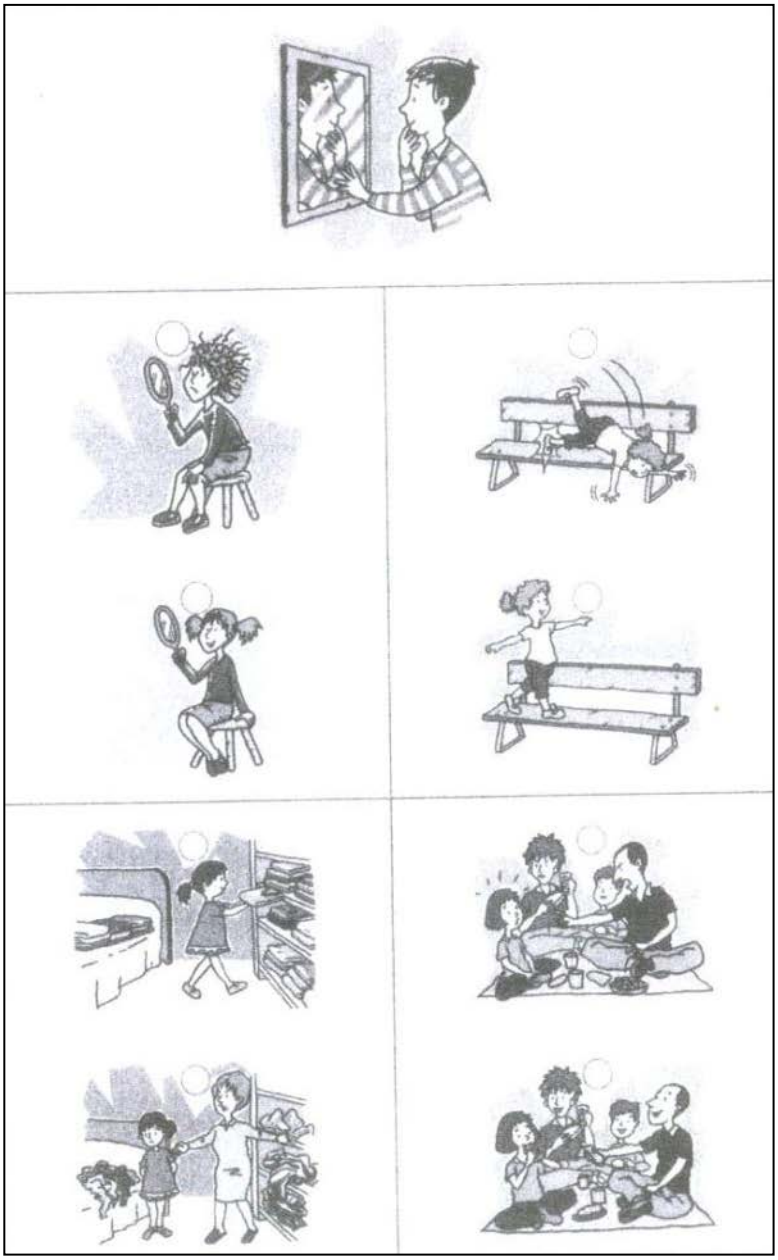
[ANEXO 10]

[Baremos Para el TREPI]

PUNTUACIÓN DIRECTA	
TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS EN EL TEST TREPI. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES (Garaigordobil y Berrueco,2005)	
Puntuación percentil	**Puntuación Directa**
1	0
5	2
10	3
20	5
25	5
30	6
40	7
50	8
60	10
70	11
75	11
80	12
90	13
95	14
99	15

[ANEXO 11]

[Muestra de la Escala EA]



[ANEXO 12]

[Item Positivos en la Escala EA]

1. Hago cosas sensatas, evito mancharme de forma intencionada.	E	S
2. Me gusta estudiar, me gusta leer.	I	S
3. No hago cosas malas a mis compañeros/as.	S	S
4. Soy alto/a, mi cuerpo está bien desarrollado.	C	I
5. Me gusta como soy físicamente.	C	I
6. Tengo paciencia, soy capaz de esperar.	E	S
7. Me porto bien en casa, mi madre no se enfada conmigo.	FA	I
8. No tengo miedo a los animales.	E	I
9. Hago bien mi trabajo escolar cuando estoy en clase.	I	S
10. En casa hago las cosas bien, soy limpia/o y ordenada/o.	FA	S
11. Tengo muchos amigos y vienen a las fiestas que organizo.	S	I
12. Comparto golosinas, mis juguetes y otras cosas con los demás.	S	I
13. Soy feliz.	E	I
14. Pocas veces estoy enfermo/a.	C	S
15. Soy ágil, deportista, nada torpe.	C	I
16. Soy ordenada/o.	FA	S
17. No tengo problemas para hacer juegos de construcción.	I	S
18. Tengo amigos y compañeros de juego a los que les gusta jugar conmigo.	S	I
19. No tengo dificultades para hacer mi trabajo escolar cuando estoy solo/a en casa.	I	I
20. Mis padres están bien conmigo, no me suelen reñir.	FA	I

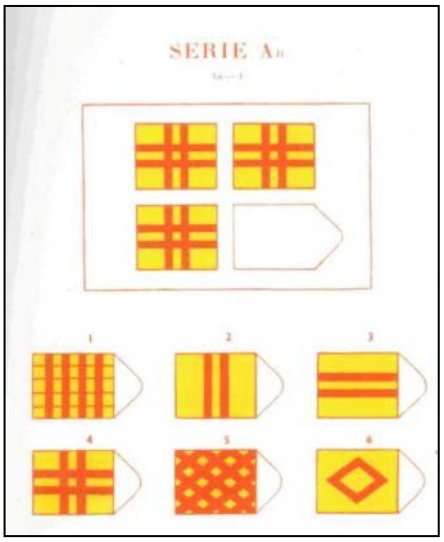
[ANEXO 13]

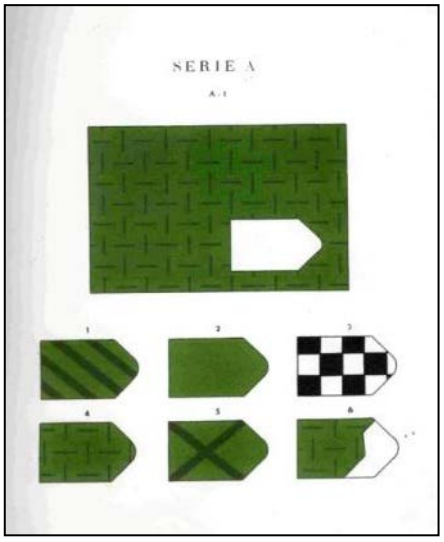
[Baremos Para el EA]

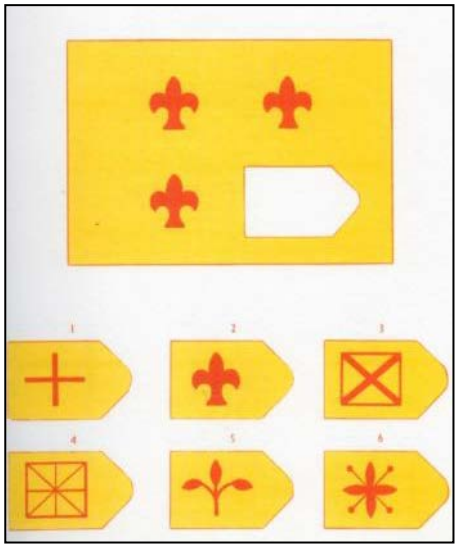
PUNTUACIÓN DIRECTA	
TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS EN LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO EA (Garaigordobil y Berrueco,2005)	
Puntuación percentil	**Puntuación Directa**
1	0
10	9
20	13
25	14
30	15
35	15
40	16
50	17
60	19
70	19
75	20
80	20
90	20
99	20

[ANEXO 14]

[Muestra de la Escala de Matrices Coloreadas de Raven]







[ANEXO 15]

[Baremo para la Escala Coloreada Raven]

Tábla 3: Baremo general 1993 para la Escala Coloreada.
Descriptivos y percentiles según edad

	Edad cronológica					
	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
Descriptivo	5,0 a 5,11	6,0 a 6,11	7,0 a 7,11	8,0 a 8,11	9,0 a 9,11	10,0 a 10,11
N	64	78	78	84	68	83
Media	17,45	19,27	24,24	27,77	29,87	30,43
Mediana	17,50	19,00	24,00	28,50	31,00	32,00
Moda	13	16	22	30	31	32
Desv. Típica	4,16	5,56	5,34	4,55	3,59	3,28
Varianza	17,33	30,95	28,47	20,73	12,92	10,74
Mínimo	9	5	6	14	14	14
Máximo	31	32	35	35	35	35
Percentiles	Puntuaciones totales directas					
99	31	32	35	35	35	35
95	25	29	33	34	34	34
90	23	27	31	34	34	33
85	22	26	29	32	33	33
80	21	24	28	32	33	33
75	20	23	28	31	33	33
70	20	22	27	31	32	32
65	19	21	26	30	32	32
60	19	20	26	30	31	32
55	18	20	25	29	31	32
50	18	19	24	29	31	32
45	16	19	24	28	30	31
40	16	17	23	27	30	31
35	16	16	23	27	29	30
30	15	16	22	26	29	29
25	15	16	22	25	28	29
20	13	15	20	23	27	28
15	13	14	20	22	27	27
10	13	12	18	21	25	26
5	10	10	14	20	23	25
1	9	5	6	14	14	14

[ANEXO 16]

[Diagnóstico de Capacidades para Raven]

Puntaje	Norma	Percentiles	Rango		Diagnóstico de capacidad
			Corresponde		
	P_{95}	95	I		Superior.
gual o superior a	P_{90}	90	II	+	Superior al término medio.
	P_{75}	75	II		
Superior a	P_{50}	50	III	+	Término medio.
gual a	P_{50}	50	III		
nferior a	P_{50}	50	III	–	
	P_{25}	25	IV		Inferior al término medio.
gual o menor a	P_{10}	10	IV	–	
	P_{5}	5	V		Deficiente

[ANEXO 17]

[Escala ECERS-R. Evaluación de Contextos Educativos]

Escala ECERS-R
Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised version. 1998
Thelma Harms, Dick Clifford y Debby Cryer
New Yorek; Teacher College Press

Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles
Versión española de María José Lera y Ruth Oliver, 2002
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla
Documento Interno

Este Documento es una traducción al español de la escala ECERS-R, Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised Edition, publicada en 1998 por teacher College Press. En esta traducción se han incorporado ligeras adaptaciones, extendiendo algunos ítems para facilitar su comprensión, pero intentando permanecer lo más fiel posible a la versión original. La revisión a la escala ECERS publicada en 1980 se ha llevado a cabo atendiendo a los comentarios que el uso nacional e internacional de esta escala ha generado. Las sugerencias de países como Italia, Suecia, Alemania, Portugal, España, Islandia, Chile, entre otros, han permitido conocer algunos aspectos que cambiar, los cuales han sido introducidos en esta nueva versión. Esta escala está integrada por 7 áreas o dimensiones:

1. Espacio y mobiliario
2. Cuidados personales
3. Lenguaje y razonamiento
4. Actividades
5. Interacción
6. Estructura del programa
7. Padres y personal

Cada una de estas áreas incluye un número de ítems, hasta completar un total de 43. Cada uno de ellos se observa y se valora en un rango de 1 a 7 a partir de unos criterios. Los criterios que describen las puntuaciones de **1 o inadecuados** deben ser entendidos como "penalizantes", es decir, si se tienen algunos de esos criterios esta es la puntuación no pudiendo avanzar en la observación de los otros criterios. Le sigue la puntuación de **3 o mínimo** se tienen que tener "todos los criterios que definen este nivel", si solo se cumple alguno de ellos, la puntuación sería de 2. La misma lógica se aplica para la siguiente puntuación de **5 o bueno**; es decir, si se cumplen todos los criterios es un cinco, si solo se tienen algunos es un 4. El mismo procedimiento se sigue para puntuar **7 o excelente** y 6. Siguiendo la misma lógica solamente se puede `puntuar 5 cuando se cumplen todos los criterios del 3, y ninguno del 1 o inadecuado.

Estas puntuaciones se suman proporcionando una valoración media de cada área evaluada, y la media total de ellas ofrece una media general que puede ser interpretada como nivel de calidad del aula en general. Esta escala puede ser utilizada para la investigación (previa formación de los observadores hasta conseguir la fiabilidad) y para la autoevaluación del propio profesorado. Seguidamente se exponen los ítems de la escala con los criterios de valoración de los mismos.

1. **El Espacio y Mobiliario**
2. **Espacio interior**

1. Inadecuado

1.1 Espacio insuficiente para niños/as[1], adultos, y mobiliario.

1.2 El aula carece de iluminación, ventilación, control de temperatura, o los materiales de insonorización no son adecuados.

1.3 Espacio con reparación pobre (ej. Pintura descascarillándose de las paredes y techo; suelos ásperos y dañados)

1.4 Mantenimiento inadecuado (ej. Se dejan los suelos pegajosos y sucios; papeleras rebosando).

3. Mínimo

3.1 Espacio interior suficiente para niños, niñas, adultos, y mobiliario.

3.2 Iluminación, ventilación, control de temperatura, y materiales de insonorización adecuados.

3.3 Espacio bien reparado.

3.4 Espacio razonablemente limpio[2] y bien mantenido.

3.5 El espacio es accesible a todos los niños, niñas y adultos usando el aula en este momento.

5. Bueno

5.1 Amplio espacio interior que permite a los niños, niñas y adultos moverse libremente (ej. El mobiliario no limita el movimiento de niños y niñas; espacio suficiente para el equipo necesario de los niños o niñas con discapacidades en el caso que lo hubiese).

5.2 Buena ventilación, algo de iluminación natural por ventanas o tragaluz.

~~5.3 El espacio es accesible[3] para niños, niñas y adultos con discapacidades. (ej. Rampas y barandillas, acceso para sillas de ruedas y andadores).~~

7. Excelente

7.1 la iluminación natural puede ser controlada (ej. Persianas ajustables, cortinas).

7.2 La ventilación puede ser controlada (ej. Las ventanas se pueden abrir; el personal usa ventilador).

[1]En base a las necesidades de espacio compartido[4] por el mayor número de niños y niñas atendidos a la vez.

[2]Se espera que haya algo de desorden de las actividades regulares del día. Razonablemente limpio significa que hay evidencias de mantenimiento diario, tal como los suelos barridos y fregados, y que grandes desórdenes, como derrames de zumo, se limpian pronto.

[3]Para considerar que el espacio interior es mínimamente accesible, ha de ser accesible para niños, niñas y adultos que normalmente son parte del programa. Si no hay niños ni niñas ni adultos con discapacidades en ese momento en el programa, puntuar NA por el indicador 3.5. ~~Para una puntuación de 5, se requiere accesibilidad con indiferencia de que haya o no individuos con discapacidades involucrados en el programa. Por lo tanto, solo una puntuación de N o Y se permite para 5.3.~~

[4]Puertas al exterior cuentan como control de la ventilación solo si se pueden dejar abiertas sin ser una amenaza a la seguridad (por ejemplo, si tienen una pantalla con cierre o una cancela de seguridad para evitar que los niños o niñas abandonen la habitación desatendidos).

2. Mobiliario básico (rutinas, juegos y aprendizaje*)

Mobiliario básico incluye mesas y sillas usadas para las comidas/meriendas y actividades; esterillas o hamacas para el descanso o siesta; cajas, roperos u otros almacenajes para las cosas de los niños y niñas; estanterías bajas y abiertas para el material de juego/aprendizaje. Para darles el crédito por estanterías bajas y abiertas, tienen que usarse para juguetes y materiales que los niños y niñas puedan alcanzar solos.

1. Inadecuado

1.1 insuficiente mobiliario básico para el cuidado rutinario, el juego, y el aprendizaje (ej. No hay bastantes sillas para que todos los niños y niñas los usen a la vez; muy pocas estanterías abiertas para los juguetes).

1.2 El mobiliario está normalmente en tan mal estado que los niños y niñas podrían dañarse (ej. astillas o puntillas expuestas, patas tambaleantes en las sillas).

3. Mínimo

3.1 Suficiente mobiliario básico para el cuidado rutinario, el juego, y el aprendizaje.

3.2 La mayoría del mobiliario es firme y está bien reparado.

3.3 Los niños y niñas con discapacidades + tienen el mobiliario adaptado que necesitan (ej. Sillas adaptadas o hay soportes disponibles para niños o niñas con discapacidades físicas).

NA permitido.

5. Bueno

5.1 La mayoría del mobiliario es de tamaño infantil. + +

5.2 todo el mobiliario es firme y está bien reparado.

5.3 Mobiliario adaptable permite la inclusión de niños y niñas con discapacidades con sus compañeros y compañeras (ej. Un niño o niña que use silla especial puede sentarse en la mesa con los demás).

NA permitido

7. Excelente

7.1 El mobiliario de cuidados rutinarios está disponible para ser usado (ej. Catres/esterillas guardados con acceso fácil).

7.2 Se usa un mobiliario extraordinario para el juego y el aprendizaje; por ejemplo banco de trabajo de madera, mesa de agua/arena o caballete, pizarra a la altura de los niños y niñas, tablero magnético, etc.

Notas aclaratorias

+ Si no hay ningún niño o niña inscrita con discapacidades o si los niños o niñas con discapacidades no necesitan mobiliario adaptable, puntuar NA para 3.3 y 5.3.

+ + Debido a que los niños y niñas son de distinta estatura a distintas edades, la intención aquí es que el mobiliario sea de la medida adecuada para los niños y niñas que se cuidan. El mobiliario que sea más pequeño que el tamaño adulto puede ser el tamaño adecuado para edades de 6 ó 7 años, pero no lo suficientemente pequeño para edades de 2 ó 3 años. Para que se consideren las sillas de tamaño infantil, los pies de los niños y niñas deben descansar sobre el suelo estando sentados La altura de las mesas debe permitir que las rodillas de los niños y niñas quepan debajo de la mesa y los codos por encima de la mesa.

3. Mobiliario para relajación y confort*

Mobiliario para relajación y confort significa que se proporcione blandura para los niños y niñas durante actividades de aprendizaje y juego. Mobiliario de cuidado rutinario como catres, mantas, y almohadas usados para siestas no se consideran para puntuar este ítem, a menos que sean utilizados en el juego, como un sofá o una hamaca que sirva tanto para descansar como para el juego libre.

1. Inadecuado

1.1 No hay mobiliario blando disponible + para los niños y niñas (ej. Mobiliario tapizado, cojines, alfombras, sacos de bolitas para sentarse).

1.2 No hay juguetes blandos disponibles para los niños y niñas (ej. Animales rellenos, muñecas de trapo, ositos de peluche).

3. Mínimo

3.1 Hay algún mobiliario blando disponible para los niños y niñas (ej. Espacio de juego moquetado, cojines)

3.2 Hay algunos juguetes blandos disponibles para los niños y niñas.

5. Bueno

5.1 Hay un área cómoda + + disponible para los niños y niñas durante una parte sustancial del día.

5.2 El área cómoda no se usa para juego físico activo.

5.3 La mayoría del mobiliario blando está limpio y en buenas condiciones.

7. Excelente

7.1 Hay mobiliario blando en adición de un área cómoda disponible para los niños y niñas (ej. Cojines en un área de juego dramático, varias áreas de alfombra o moquetado de pared a pared).

7.2 Muchos juguetes limpios y blandos disponibles para los niños y niñas.

Notas aclaratorias

+ Disponible significa que los niños y niñas pueden usar el material, cogerlo, etc. Aunque no sea todo el tiempo.

+ + Un área cómoda es un espacio claramente definido con una cantidad sustancial de materiales blandos donde los niños y niñas pueden recostarse cómodamente, soñar despiertos, leer, o jugar silenciosamente. Por ejemplo, puede consistir de una alfombra suave con varios cojines, un sofá tapizado, o un colchón cubierto, con cojines.

** Una parte sustancial del día es al menos un tercio del tiempo que están en el aula.

4. Organización del aula

1. Inadecuado

1.1 No se definen centro de interés *.

1.2 La supervisión del área de juego es difícil.

3. Mínimo

3.1 Se definen al menos 2 centros de interés.

3.2 La supervisión del área de juego no es difícil.

3.3 Hay sitio suficiente para que lleven varias actividades a la vez (ej. Espacio en el suelo para bloques, espacio de mesa para manipulativos, caballete para actividades artísticas).

3.4 La mayoría de los espacios para juego son accesibles para niños y niñas con discapacidades inscritos en el grupo. NA permitido.

5. Bueno

5.1 Se definen al menos tres centros de interés convenientemente equipados (ej. Se proporciona agua en el área de actividades artísticas; estanterías adecuadas para bloques y manipulativos).

5.2 Centros silenciosos y activos situados para no interferir el uno con el otro (ej. Área de lectura o escucha separados de bloques o actividades domésticas).

5.3 El espacio está organizado para que la mayoría de las actividades no sean interrumpidas (ej. Las estanterías puestas para definir áreas de juego, el emplazamiento del mobiliario desanima juego duro o correr).

7. Excelente

7.1 Al menos cinco centros de interés diferentes proporcionan una variedad de experiencias de aprendizaje.

7.2 Los centros están organizados para el uso independiente de los niños y niñas (ej. Estanterías abiertas y etiquetadas, no sobrecargadas; contenedores de juguetes también etiquetados; el espacio de juego está cerca del almacenaje de juguetes).

7.3 Hay materiales adicionales disponibles para añadir o cambiar los centros.

Nota aclaratoria

*Un centro de interés es un área donde los materiales, organizados por tipos, están almacenados para que estén disponibles para los niños y niñas, y se proporciona un espacio de juego amueblado apropiadamente para los niños y niñas para que participen en un juego particular. Ejemplos de centros de interés son actividades de arte, bloques, juego dramático, lectura, naturales/ciencias, y manipulativos/motor fino.

Pregunta
(7.3) ¿Hay algunos materiales adicionales disponibles que pueda añadir a los centros de interés?

5. Espacio para privacidad *

1. Inadecuado
1.1 No se les permite a los niños y niñas jugar solos o con un amigo o amiga, protegidos de la intrusión de otros niños o niñas.

3. Mínimo
3.1 Se les permite a los niños y niñas encontrar crear un espacio para la privacidad 8ej. Detrás de mobiliario o cuartos divisores, en el material de juego exterior, en una esquina callada de la habitación).
3.2 El espacio de privacidad puede ser supervisado fácilmente por el personal.

5. Bueno
5.1 Espacio aparcado para que uno o dos niños o niñas jueguen, protegidos de la intrusión de otros (ej. Regla de no-interrupción; pequeño espacio protegido por estanterías).
5.2 Espacio para privacidad disponible para usar durante una parte sustancial del día.

7. Excelente
7.1 Hay más de un espacio disponible para privacidad.
7.2 El personal + organiza actividades para que uno o dos niños o niñas los lleven a cabo en el espacio privado, lejos de las actividades del grupo general (ej. Dos pizarras de mosaicos en una pequeña mesa en una esquina silenciosa; ordenador para que uno o dos niños o niñas lo usen).

Notas aclaratorias
*La intención del espacio para privacidad es para darle a los niños y niñas un respiro de las presiones de la vida en grupo. Aislamiento del grupo como castigo no se puntúa en este ítem. Un lugar donde uno o dos niños o niñas pueden jugar protegidos de intrusión de otros niños o niñas, pero aún así supervisado por el personal, se considera un espacio para privacidad. Un espacio privado puede crearse con barreras físicas como estanterías de libros; reforzando la regla de que los niños o niñas no pueden interrumpirse; limitando el número de niños y niñas trabajando en una mesa situada en un área apartada del tráfico. Ejemplos de espacio de privacidad es una pequeña área de sobra; centros de actividades donde el uso se limita a uno o dos niños o niñas; una gran caja de cartón con ventanas y puertas recortadas, y un cojín dentro; una pequeña casa de juego exterior.
+Personal aquí se refiere al personal de enseñanza regular en la habitación. Especialistas que entran en la habitación específicamente para trabajar con uno o dos niños o niñas no cuentan en este indicador.

Pregunta
(7.2) ¿Alguna vez prepara actividades para uno o dos niños o niñas, aparte de las actividades del resto de los niños y niñas? Si es así, por favor da ejemplos.

6. Decoración

1. Inadecuado
1.1 No hay materiales expuestos para los niños y niñas.

1.2 Materiales inapropiados para la edad del grupo predominante (ej. Materiales en una clase de preescolar diseñados para niños mayores de edad escolar o adultos; dibujos mostrando violencia).

2. Mínimo

3.1 Materiales apropiados * para la edad del grupo predominante (ej. Fotos de niños y niñas; rimas infantiles; comienzos de lectura y mates para preescolares mayores; exposiciones de estaciones).

3.2 Exposición de algunos de los trabajos de los niños y niñas. +

5. Bueno

5.1 Mucho de lo expuesto está relacionado de cerca con las actividades del momento y de niños y niñas de grupo (ej. Trabajos de arte o fotos de actividades recientes).

5.2 La mayoría de lo expuesto es trabajo hecho por los niños y niñas.

5.3 Muchas de las cosas expuestas están al nivel de la vista del niño y niña.

7. Excelente

7.1 Predomina el trabajo individual de los niños y niñas. + +

7.2 Se exhiben trabajos hechos por los niños y niñas en tres dimensiones (ej. Plastilina play dough, arcilla, madera) y de dos dimensiones.

Notas aclaratorias

*Apropiado significa adecuado para el nivel de desarrollo según la edad del grupo y las habilidades individuales de los niños y niñas. Este concepto también se refiere a apropiado al desarrollo y está en bastantes ‘ítems en la escala.

+Trabajo artístico recientemente completado que no se relaciona con las otras cosas que van ocurriendo en la habitación no cuenta como indicador.

+ + Trabajo individualizado significa que cada niño o niña se ha seleccionado el tema y/o el medio y ha llevado a cabo el trabajo de su propia manera creativa. Sin embargo, productos individualizados tienen un aspecto muy distinto los unos de los otros. Proyectos en los que los niños y niñas siguen el ejemplo del profesor o profesora y se permite poca creatividad no se consideran trabajos individualizados.

7. Espacio para juegos de motricidad gruesa (se incluyen los patios de receso).

1. Inadecuado

1.1 No hay ningún espacio interior ni exterior usado para juegos de motricidad gruesa/físico.

1.2 El espacio para motricidad gruesa es muy peligrosa (ej. El acceso requiere una larga caminata a través de una calle muy transitada: el mismo sitio se usa para jugar y aparcar: ‘área no vallada para preescolares).

3. Mínimo

3.1 Hay algún espacio interior o exterior usado para juegos de motricidad gruesa/físico.

3.2 El espacio para motricidad gruesa es normalmente seguro. + (ej. Suficiente acolchonamiento bajo equipos de escala: vallado en área exterior).

5. Bueno

5.1 Espacio adecuado exterior y algún espacio interior + +.

5.2 El espacio es fácilmente accesible para los niños y niñas en grupo (ej. En el mismo nivel o cerca del aula: no hay barreras para niños o niñas discapacitados).

5.3 El espacio está organizado para que distintos tipos de actividades no interfieran entre sí (ej. Juegos con juguetes de rueda lejos del material de escalada y de juegos de pelota).

7. Excelente

7.1 El espacio de motricidad gruesa exterior tiene una variedad de superficies permitiendo distintos tipos de juegos (ej. Arena, caucho negro, tacos de madera; hierba).
7.2 El área exterior tiene alguna protección de los elementos (ej. Sombra en verano, sol en invierno, paravientos, buen desagüe).
7.3 El espacio tiene las suficientes características (ej. Cerca de los servicios y agua potable, almacenaje accesible para el material; el aula tiene acceso directo al exterior).

Notas aclaratorias
*Al evaluar el espacio de juego de motricidad gruesa, se incluye tanto las áreas de exterior como de interior, menos donde se especifique solo uno en el indicador. Se deben considerar todas las áreas disponibles regularmente, incluso si no se observa ningún niño o niña en el área.
+Aunque no se puede considerar como completamente seguro a ningún área que desafíe a niños y niñas, la intención de este indicador es que se minimicen las mayores causas de heridas graves, tales como heridas por caídas, quedarse atrapados, punzadas en partes del cuerpo, y resaltaciones desde el material.
+ + Para una puntuación de 5, el espacio debe ser adecuado para el tamaño del grupo que esté usando el área. Averigüe si los grupos de clases rotan o si varios grupos usan el espacio a la vez. Debe haber disponible algún espacio interior para juegos de motricidad grueso, especialmente para el mal tiempo. Este espacio normalmente se podrá usar para otras actividades. Cuando las condiciones medioambientales lo requiera (ej. Condiciones extremas o contaminación; condiciones de peligro social), se le podrá puntuar un 5 a las facilidades si tienen espacio interior adecuado y algún espacio exterior.
Pregunta, (5.1) ¿Hay algún espacio interior para que lo use para juegos de motricidad gruesa, especialmente en mal tiempo?

8. Material de motricidad gruesa*

1. Inadecuado
1.1 Muy poco material de motricidad gruesa para jugar.
1.2 El material está normalmente en malas condiciones.
1.3 La mayoría del material no es apropiado para la edad y habilidad de los niños y niñas (ej. Resbaladeras abiertas de 6 pies de altura para preescolares; canastas de baloncesto de tamaño adulto).

3. Mínimo
3.1 Hay algún material de motricidad gruesa disponible para todos los niños y niñas durante al menos una hora diaria. +
3.2 El material normalmente está en buenas condiciones.
3.3 La mayoría del material es apropiado para la edad y habilidades de los niños y niñas.

5. Bueno
5.1 Hay bastante material de motricidad gruesa para que los niños y niñas tengan acceso sin largas esperas.
5.2 El material estimula una variedad de habilidades (ej. Balancear, escalar, juego de balón, juguetes de ruedas de conducir y pedalear).
5.3 Hay adaptaciones + + hechas o se proporcionan materiales especiales para niños o niñas en el grupo con discapacidades.

7. Excelente
7.1 Se usa material de motricidad gruesa tanto estacionaria como portátil.
7.2 El material de motricidad gruesa estimula habilidades de distintos niveles (ej. Triciclos con y sin pedales; balones de distintos tamaños; acceso tanto por rampa como por escalera para estructuras de escalada).
Notas aclaratorias

*Ejemplos de material de motricidad gruesa: material estacionario como columpios, resbaladeras, material deportivo, juguetes de ruedas, esterillas para revolcarse, combas, sacos de bolitas para sentarse, y juegos de tiro de anillas. Cuando de evalúe el material de motricidad gruesa, considera material tanto interior como exterior.
+ Se requiere al menos media hora de acceso para programas de 4 horas o menos.
+ +Las adaptaciones incluyen modificaciones físicas en material ya existente o material especialmente diseñado y también ayuda del personal para habilitar a niños y niñas con discapacidades para que tengan experiencias de motricidad gruesa similares a aquellas de sus compañeros. Puntúe NA si no hay niños ni niñas inscritas en el grupo que se observa que requieran adaptaciones.

Rutinas de Cuidados Personales

9. Saludo/despedida*

1. Inadecuado

1.1 A menudo se niega al saludo a los niños y niñas.
1.2 La despedida no está bien organizada.
1.3 No se les permite a los padres y madres que acompañes a los niños y niñas al aula.

3. Mínimo

3.1 Se saluda cálidamente a la mayoría de los niños y niñas (ej. El personal parece alegrarse de ver a los niños y niñas, sonríen, usan un tono de voz agradable).
3.2 La despedida está bien organizada (ej. Las cosas de los niños y niñas están preparadas para la salida).
3.3 Se les permite a los padres y madres acompañar a los niños y niñas entrar en el aula.

5. Bueno

5.1 Se saluda individualmente a cada niño y niña (ej. El personal dice hola y usa el nombre del niño o niña; usan el idioma principal que se habla en el hogar del niño o niña para decir hola).
5.2 Despedida agradable (ej. No se les mete prisa a los niños y niñas, abrazos y adiós para todos).
5.3 El personal saluda cálidamente a los padres +.
NA permitido.

7. Excelente

7.1 Cuando llegan, se les ayuda a los niños y niñas a involucrarse en las actividades, si lo necesitan.
7.2 Se mantiene ocupado a los niños y niñas hasta el final (ej. Sin largas esperas sin actividad; se les permite llegar a un punto de parada cómoda del juego).
7.3 El personal usa el momento de saludo y despedida para compartir información con los padres y madres. + NA permitido.

Notas aclaratorias
*En el caso de que solo se observe el saludo (o despedida) de algunos niños o niñas, generaliza basado en el ejemplo.
+Si los padres no traen a los niños y niñas al centro marca NA para 5.3 y 7.3 y puntúe la comunicación entre padres y personal en el ítem 38. Para 5.3 y 7.3, no se requiere que cada padre sea saludado cálidamente o reciba información del personal, pero que de manera general, se les trate así.

Pregunta
¿Podría describir lo que ocurre cada día cuando los niños, niñas y los padres llegan y se van?

10. Comidas/tentempiés.

1. Inadecuado

1.1 El horario de las comidas/tentempiés es inapropiado (ej. Se hace que los niños y niñas esperan aunque tengan hambre).
1.2 La comida servida es de un valor nutritivo inaceptable.*
1.3 No se suelen mantener las condiciones sanitarias 8ej. la mayoría de los niños, niñas y/o adultos no se lavan las manos antes de manejar la comida; mesas sin mantener las condiciones higiénicas)
1.4 Atmósfera social negativa (ej. El personal hace cumplir las normas de educación de manera ruda; obligan a los niños y niñas a comer; atmósfera caótica).
1.5 No se hacen acomodaciones a alergias culinarias de niños o niñas. NA permitido.

3. Mínimo
3.1 El horario es apropiado para los niños y niñas.
3.2 Comidas/tentempiés bien compensadas*.
3.3 Normalmente se mantienen las condiciones sanitarias +.
3.4 Atmósfera de no castigo durante las comidas/tentempiés.
3.5 Las alergias están fijadas y las sustituciones de la comida/bebida están hechas. NA permitido.
3.6 Los niños o niñas con discapacidades están incluidos en la mesa con sus compañeras. NA permitido.

5. Bueno
5.1 La mayoría del personal se sienta con los niños y niñas durante las comidas y tentempiés del grupo. + +
5.2 Atmósfera social agradable.
5.3 Se anima a los niños y niñas a comer independientemente (ej. Se proporcionan cubiertos de tamaño infantil; cuchara o vaso especial para niños o niñas con discapacidades).
5.4 Se siguen las restricciones de la dieta familiar NA permitido.

7. Excelente
7.1 Los niños y niñas ayudan durante las comidas/tentempiés (ej. Poniendo la mesa, se sirven ellos mismos, recogen la mesa, limpian lo que se derrama).
7.2 Cubiertos para servirse de tamaño infantil para hacer la autoayuda más fácil 8ej. Los niños y niñas usan un jarro pequeño, robustos cuencos y cucharas para servir9.
7.3 Comida y tentempiés son momentos para conversación (ej. El personal anima a los niños y niñas para hablar sobre los acontecimientos del día y hablar sobre cosas que les interesa a los niños y niñas; los niños y niñas hablan entre sí).

Notas aclaratorias
*Para determinar si es adecuada la nutrición, diríjase a las guías nutritivas generalmente publicadas por las administraciones de Salud Pública. Compruebe el menú para la semana además de observar cómo se sirve la comida. Un ejemplo ocasional de no seguir las pautas – por ejemplo, magdalenas para una fiesta de cumpleaños en vez del tentempié programado- no debe afectar la puntuación. Si no hay menú disponible, pide al profesor o profesora que describa las comidas/tentempiés servidos la semana pasada. Si no comen, considerar el valor nutritivo de los snacks, o tentempiés, como son dulces, golosinas, etc.…
+Si normalmente se mantienen las condiciones sanitarias y si lavarse las manos y otros procedimientos son partes claras del programa, se puede puntuar 3.3 incluso si hay un ocasional lapso en la práctica.
+ + Aunque el personal puede tener que abandonar la mesa para ayudar con la comida, la mayor parte del tiempo deben pasarlo sentado con los niños y niñas. No se requiere que cada mesa tenga un miembro del personal. Parte del personal puede ayudar a servir, mientras otros se sientan con los niños y niñas.

Pregunta

(1.5, 3.5, 5.4) ¿Qué hacen si hay niños o niñas que tienen alergias a ciertas comidas o si las familias tienen restricciones por su dieta? ¿Trabaja con los padres el tipo de comida que pueden traer al centro?

11. Siesta/descanso*

1. Inadecuado

1.1 El horario de la siesta/descanso es inapropiado para la mayoría de los niños y niñas.
1.2 Las provisiones para la siesta/descanso son insanas (ej. Área llena, sábanas sucias, varios niños y niñas usan la misma cama).
1.3 Se proporciona poca supervisión, o la supervisión es cruel.

3. Mínimo

3.1 El horario de la siesta/descanso es apropiado para la mayoría de los niños y niñas (ej. La mayoría de los niños y niñas duermen).
3.2 Las provisiones para la siesta/descanso son sanas (ej. Área no llena, ropa de cama limpia)
3.3 Hay bastante supervisión + + en la habitación durante la siesta/descanso.
3.4 Supervisión calmada y sin castigo.

5. Bueno

5.1 Se les ayuda a los niños y niñas a relajarse (ej. Juguetes blandos para abrazar, música suave, se les frota la espalda).
5.2 El espacio anima al descanso (ej. Luces suaves, calmado, catres situados para dar privacidad).
5.3 Todos los catres o esterillas están apartados o separados al menos 3 pies de una barrera sólida.

7. Excelente

7.1 El horario de siesta/descanso es flexible para alcanzar las necesidades individuales (ej. Se les da u lugar para descansar a niños o niñas que estén cansados durante la hora de jugar).
7.2 Existen provisiones para aquellos que se levantan antes y aquellos que no duermen (ej. A los que se levantan antes se les permite que lean o jueguen calmadamente; se usa un espacio separado y actividades para aquellos que no duermen).

Notas aclaratorias
*Puntúe NA en este ítem para programas de 4 horas o menos que no proporcionan una siesta/descanso. Para programas más largos, se debe proporcionar una siesta/descanso dependiendo en la edad y las necesidades individuales de los niños y niñas.
+Un horario inadecuado significa que la siesta/descanso es o demasiado tarde o demasiado temprano (ej. Los niños y niñas están cansados mucho antes de la hora de la siesta o no están preparados para dormir), o no se deja a los niños durmiendo o se les pide que estén en sus catres demasiado tiempo (Más de 2 horas y media), lo cual puede interferir con las rutinas de horario familiares de dormir.
+ +Bastante supervisión significa que hay bástame personal presente para proteger la seguridad de los niños y niñas en caso de emergencia y para manejar niños o niñas que se despierten o necesiten ayuda. Hay al menos un miembro del personal alerta siempre en la habitación.

Preguntas
¿Podría describir cómo se lleva a cabo la siesta o el descanso?
(3.3) ¿Cómo se organiza la supervisión para este momento?
(3.8, 7.2) ¿Qué haces si los niños y niñas están cansados antes de la hora de la siesta, tienen problemas para asentarse, o se despiertan antes?
(5.3) ¿A qué distancia están situados los catres y esterillas?

12. Cuarto de baño/aseo

1. Inadecuado

1.1 No se mantienen las condiciones sanitarias de esta área (ej. Retrete/lavabos sucios; mesa de cambio de pañal/escupideras no se sanean después de cada uso, apenas se tira de la cisterna, no tienen acceso a ella).

1.2 La escasez de provisiones de básico interfiere con el cuidado de los niños y niñas * (ej. Sin papel de retrete ni jabón; la misma toalla la usan muchos niños y niñas; no hay agua corriente en el área).

1.3 A menudo se niega el lavado de manos + por parte del personal y los niños y niñas después de usar el servicio o cambiar los pañales.

1.4 Supervisión inadecuada + + o desagradable de los niños.

3. Mínimo

3.1 Se mantienen las condiciones sanitarias.

3.2 Se hacen las provisiones básicas para el cuidado de los niños y niñas.

3.3 El personal y los niños y niñas se lavan las manos + la mayoría de las veces después de ir al servicio.

3.4 El horario para usa el servicio se ajusta a las necesidades individuales de los niños y niñas.

3.5 Hay una supervisión adecuada según la edad y las habilidades de los niños y niñas.

5. Bueno

5.1 Las condiciones sanitarias son fáciles de mantener (agua corriente caliente cerca de las mesas para cambiar los pañales y de los retretes; superficies fáciles de limpiar).

5.2 Hay provisiones convenientes y accesibles para los niños y niñas en el grupo (ej. Escalones cerca del lavabo o del retrete si los necesitan; barandillas para niños o niñas con discapacidades físicas; área de aseo junto a la habitación).

5.3 Interacción personal-niño/a agradable.

7. Excelente

7.1 Retretes de tamaño infantil + + + y se proporcionan lavabos de baja altura.

7.2 Se promueven habilidades de autoayuda cuando los niños y niñas están preparados.

Notas aclaratorias

*En el caso de que se requieran procedimientos especiales como cambiar el pañal a un niño o niña mayor, deben manejarse de una manera sanitaria que mantenga la dignidad del niño o niña.

+Asuma que el lavado de manos visto durante la observación es típico y ocurre a lo largo del día. Basa su puntuación para 1.3 y 3.3 en lo que veas. Puntúa 3.3 si se lavan las manos los adultos y los niños y niñas el 75% de las veces cuando sea necesario. Los adultos deben lavarse las manos incluso cuando usen guantes.

+ +Supervisión inadecuada significa que el personal no vigila para proteger la seguridad de los niños y niñas o para asegurar que se llevan a cabo las condiciones sanitarias (ej. Lavar las manos).

**Debido a que las escupideras son un peligro para la salud, se debe evitar su uso general. En un caso raro cuando una necesidad especial lo requiera, puntuar con un 5 puede ser adecuado cuando la escupidera se use solo para el niño o niña con la necesidad especial y se desinfecta después de usarlo.

+ + +Lavabos y retretes de tamaño infantil son accesorios que se consideran más pequeños o bajos que los accesorios de tamaño regular, y pueden usarlos los niños y niñas cómodamente sin modificaciones, como sillas retretes o escalones.

13. Prácticas sobre la salud

1. Inadecuado

1.1 El personal normalmente no actúa para prevenir la propagación de gérmenes* (ej. Señales de contaminación por animales en áreas de juego interior o exterior; narices sin limpiar o pañales sin cambiar; pañuelos y pañales sucios sin tirar apropiadamente; preparación de la

comida y aseo/cambio de pañales hechos cercano el uno del otro, intercambio de cepillos de dientes).

1.2 Se permite fumar en áreas e cuidado de los niños y niñas, sea en el interior o en el exterior.

3. Mínimo

3.1 Se lava adecuadamente las manos* tanto el personal como los niños y niñas después de limpiarse la nariz, tocar animales, o cuando de otra manera se ensucian.

3.2 El personal normalmente toma medidas para cortar la propagación de gérmenes.

3.3 No se permite fumar en las áreas de cuidado de los niños y niñas.

3.4 Se usan procedimientos para minimizar la propagación de enfermedades contagiosas (ej. Asegurando que los niños y niñas están inmunizados; exclusión de niños o niñas que tengan enfermedades contagiosas; pruebas para ver que no tenga enfermedades el personal al menos cada 2 años).

5. Bueno

5.1 Los niños y niñas están vestidos adecuadamente tanto para el interior como para el exterior (ej. Se cambia la ropa mojada en días de lluvia; ropa fuerte para tiempo frío).

5.2 El personal es un buen modelo de prácticas de salud (ej. Solo comen comida saludable delante de los niños y niñas; comprueban y tiran de la cisterna en el servicio de los niños y niñas).

5.3 Se pone cuidado a la apariencia de los niños y niñas (ej. Caras lavadas, se cambia la ropa manchada, se usan baberos para juegos sucios).

7. Excelente

7.1 Se enseña a los niños y niñas a manejar prácticas de salud independientemente (ej. Se les enseñan buenas técnicas de lavado de manos, a ponerse su propio chaquetón y babero; les recuerda de tirar de la cisterna; se usan libros, dibujos y juegos relacionados con la salud).

7.2 Cepillos de dientes individuales etiquetas y guardados correctamente; usados al menos una vez en programas de jornada completa + + (ej. Los cepillos de dientes están guardados para que no se toquen y los cepillos se secan con aire).
NA permitido.

Notas aclaratorias
*Las áreas donde se haya derramado sangre u otros líquidos corporales deben ser limpiados y desinfectados. Se deben usar guantes cuando se maneje sangre.
+Lavado de manos adecuado significa que las manos se lavan a fondo con jabón y agua corriente, y secadas con una toalla no compartida, o se secan con un secador. Ya que el lavado de manos a la hora de la comida y después de ir al servicio se comenta en otros ítems, puntúe 3.1 basado en todos los otros momentos en que se requiera que se laven las manos. Puntúa 3.1 solo si observas que se lavan las manos el 75% de las veces que sea necesario. Lavados antisépticos si agua o enjuagues se podrán usar cuando sea necesario, como después de limpiar la nariz en el patio.
+ +Puntúa NA para programas abiertos de 6 horas o menos al día.

Preguntas
(3.4) ¿Cómo aseguras que los niños y niñas tienen la inmunización necesaria? ¿Tienes reglas para la inclusión de jniños o niñas con enfermedades contagiosas? Por favor describe. ¿Se requiere que el personal tenga hecha la prueba para ver qué enfermedades tiene? ¿Con qué frecuencia?
(7.2) ¿Los niños y niñas se lavan los dientes? ¿Cómo se aneja esto? (Pide ver los cepillos de dientes).

14. Prácticas de seguridad

1. Inadecuada

1.1 Hay varios peligros que podrían resultar en heridas graves en el interior.*

1.2 Hay varios peligros que podrían resultar en heridas graves en el exterior.+

1.3 Hay supervisión inadecuada para proteger la seguridad de los niños y niñas en el interior y en el exterior (ej. Demasiado poco personal; el personal está ocupado con otras tareas; no hay supervisión en áreas de peligro potencial; no hay procedimientos para comprobar la llegada y la salida).

3. Mínimo

3.1 No hay peligros graves en el interior ni en el exterior.

3.2 Supervisión adecuada para proteger la seguridad de los niños y niñas en el interior y en el exterior.

3.3 Hay material esencial disponible necesario para manejar las emergencias (ej. Teléfono, números de emergencia, sustituto de personal, maletín de primeros auxilios, transporte, procedimientos de emergencia escritos).

5. Bueno

5.1 El personal se anticipa y toma acción para prevenir problemas de seguridad (ej. Quitan los juguetes de debajo de material de escalada; echan llave en áreas peligrosas para mantener a los niños y niñas fuera; limpian los derrames para prevenir caídas).

5.2 El personal explica las razones de las reglas de seguridad a los niños y niñas.

7. Excelente

7.1 Las áreas de juego están organizadas para evitar problemas de seguridad (ej. Los niños y niñas más pequeños juegan en un patio separado o a distintas horas, el material de juego exterior es de un tamaño y nivel de desafío apropiado).

7.2 Los niños y niñas normalmente siguen las reglas de seguridad (ej. No se amontonan en las resbaladeras, no escalan por las estanterías).

Notas Aclaratorias

La siguiente lista de mayores peligros no se pretende que se cumpla por completo. Asegura que apunta todos los problemas de seguridad en la hoja de puntuación.

*Algunos problemas de seguridad interior:

- Sin tapaderas de seguridad en los enchufes.
- Cables eléctricos sueltos.
- Objetos pesados o mobiliarios que los niños y niñas pueden tirar.
- Medicinas, material de limpieza, y otras sustancias etiquetadas, mantenga fuera del alcance de los niños sin guardar bajo llave.
- Mangos de las sartenes y del horno, accesibles. ´
- Controles del horno accesibles.
- Temperatura del agua demasiado caliente.
- Esterillas o alfombras que resbalan.
- Hornos calientes o fogones desprotegidos en uso.
- Escaleras abiertas accesibles.
- Áreas de juego enfrente de las puertas.

+Algunos problemas de seguridad en el exterior:

- Herramientas no para los niños accesibles.
- Cualquier sustancia etiquetada mantenga fuera del alcance de los niños sin guardar bajo llave.
- Objetos puntiagudos o peligrosos presentes.
- Caminos o escaleras inseguras.
- Fácil acceso a la carretera.
- Basura peligrosa accesible.
- Material de juego demasiado alto, de mal mantenimiento, sin fijar al suelo.
- Material de juego puede provocar que se queden atrapados, heridas por puntos puntiagudos o proyecciones.

Pegunta
(5.2) ¿Habla de seguridad con los niños y niñas? ¿Qué tipo de cosas se discuten?

Lenguaje-Razonamiento

15. Libros e ilustraciones

1. Inadecuado
1.1 Hay muy pocos libros disponibles.
1.2 El personal apenas lee libros a los niños y niñas (ej. No hay ninguna hora diaria para la lectura, hay poca lectura individual para los niños y niñas).

3. Mínimo
3.1 Hay algunos libros disponibles para los niños y niñas (al menos 20) (ej. Durante la hora de juego libre los niños y niñas tienen bastantes libros para evitar conflictos).
3.2 Al menos u momento al día para actividades de lenguaje receptivo iniciado por el personal (ej. Lectura de libros para los niños y niñas,* cuenta cuentos, usar cuentos de tela).

5. Bueno
5.1 Una amplia selección de libros + está disponible durante una parte sustancial del día.
5.2 Se usa diariamente otro material de lenguaje adicional + +.
5.3 Los libros están organizados en un centro de lectura.
5.4 Los libros, materiales de lenguaje, y las actividades son apropiadas ** para los niños y niñas en el grupo.
5.5 El personal lee los libros a los niños y niñas de manera informal (ej. Durante el juego libre, a la hora de la siesta, como extensión de una actividad).

7. Excelente
7.1 Se rotan los libros y el material de lenguaje para mantener el interés.
7.2 Algunos libros hacen referencia a actividades o temas que se están desarrollando en la clase (ej. Libros prestados de la biblioteca referentes a las estaciones).

Notas aclaratorias
*La lectura puede hacerse en pequeños grupos dependiendo de la habilidad de los niños y niñas de atención a la lectura.
+Una amplia selección de libros incluye: variedad de tópicos; fantasía e información actual; cuentos sobre personas, animales y ciencia, libros que reflejan diferentes culturas y habilidades.
+ +Ejemplos de materiales de lenguaje adicional son pósters y dibujos, cuentos de tela, juegos de cartas con dibujos, y cuentos y canciones grabadas.
**Ejemplos de materiales y actividades apropiadas incluyen libros más sencillos leídos con niños y niñas más jóvenes; materiales impresos grandes para niños con deficiencias visuales; libros en el idioma principal de los niños y niñas; juegos de rima para niños y niñas mayores.

Preguntas
(7.1) ¿Se usan otros libros con los niños y niñas? ¿Cómo se maneja?
(7.2) ¿Cómo escoges los libros?

16. Animar a los niños y niñas a comunicarse

1. Inadecuado
1.1 El personal no usa actividades con los niños y niñas para animarles a comunicarse (ej. No hablan de los dibujos, dictado de cuentos, compartir ideas en una asamblea, juegos de dedos, cantar canciones).
1.2 Muy poco material + disponible que anime a los niños y niñas a comunicarse.

3. Mínimo

3.1 El personal usa algunas actividades que animan a los niños y niñas a comunicarse.

3.2 Hay algunos materiales disponibles que animan a los niños y niñas a comunicarse.

3.3 Las actividades se comunicación normalmente son apropiadas para la edad de los niños y niñas.

5. Bueno

5.1 Las actividades de comunicación tiene lugar tanto a la hora de juego libre como durante el tiempo del grupo (ej. Los niños y niñas cuentan cuentos sobre las pinturas, pequeño grupo que discute sobre paseo a la tienda).

5.2 Hay materiales que animan a los niños y niñas a comunicarse disponibles en una variedad de centros de interés (ej. Pequeñas figuras y animales en el área de los bloques; marionetas y piezas de cuentos de tela en el área de los libros; juguetes para juego dramático en el interior y en el exterior).

7. Excelente

7.1 El personal compensa la escucha con el habla apropiadamente para la edad y habilidades de los niños y niñas durante las actividades de comunicación (ej. Dejan tiempo para que respondan los niños y niñas; vocalizan para niños y niñas con habilidades comunicativas limitadas).

7.2 El personal une la comunicación oral de los niños y niñas con el lenguaje escrito (ej. Escriben lo que los niños y niñas dictan y se lo leen devuelta; les ayuda a escribir notas a los padres).

Notas aclaratorias

*Los niños y niñas de diferentes edades y habilidades o aquellos que hablan un idioma principal distinto al idioma principal de la clase necesitan distintos métodos para animar la comunicación. Debe incluirse actividades adecuadas para niños y niñas que hablen un idioma principal distinto o para aquellos que requieren métodos de comunicación alternativos, como señas o el uso de dispositivos de comunicación de aumento.

+Materiales para animar la expresión lingüística incluyen jugar a los teléfonos, las marionetas, cuentos de tela, muñecas y accesorios de jugo dramático, pequeñas figuras y animales; pizarras para la comunicación y otros dispositivos de asistencia para niños y niñas con discapacidades.

Pregunta

(7.2) ¿Se hace algo para ayudar a los niños y niñas a que vean que lo que dicen se puede escribir y otros pueden leerlo? Por favor, da algunos ejemplos.

17. Usar el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento

1. Inadecuado

1.1 El personal no habla con los niños y niñas sobre las relaciones lógicas (ej. Ignoran las preguntas y curiosidades de los niños y niñas sobre por qué las cosas ocurren, no llaman la atención sobe la secuencia de los acontecimientos diarios, diferencia y similitudes de los números, tamaños, forma; causa y efecto).

1.2 Los conceptos* se introducen inapropiadamente (ej. Conceptos demasiado difíciles para la edad y habilidad de los niños y niñas; se usan métodos de enseñanza inapropiados como hojas de trabajo sin experiencias concretas, el profesor o profesora da las respuestas sin ayudar a que los niños y niñas averigüen las cosas).

3. Mínimo

3.1 El personal a veces habla sobre relaciones lógicas o conceptos (ej. Explican que la salida al exterior viene después del tentempié, puntualizan las diferencias en los tamaños de los bloques que usan los niños y niñas).

3.2 Se introducen algunos conceptos apropiados para la edad y habilidades de los niños y niñas, usando palabras y experiencias concretas (ej. Guían a los niños y niñas con preguntas y palabras para clasificar bloques grandes y pequeños o para averiguar la causa de que se derrita el hielo).

5. Bueno

5.1 El personal habla de relaciones lógicas mientras que los niños y niñas juegan con materiales que estimulan el razonamiento (ej. Tarjetas secuenciadoras, juegos de igual/diferente, juguetes e tamaño y forma, juegos de clasificar, juegos de números y mates).

5.2 Se anima a los niños y niñas a que cuenten o expliquen sus razonamientos mientras resuelven los problemas (ej. Por qué clasifican los objetos en diferentes grupos; de qué manera dos dibujos son iguales o diferentes).

7. Excelente

7.1 El personal anima a los niños y niñas a que razonen a lo largo del día, usando los acontecimientos y experiencias como base para el desarrollo de conceptos (ej. Los niños y niñas aprenden la secuencia hablando sobre las experiencias de la rutina diaria o recordando la secuencia del proyecto de cocina).

7.2 Los conceptos se introducen como respuesta a los intereses de los niños y niñas o por la necesidad de resolver problemas (ej. Se les habla sobre equilibrar un edificio alto de bloques; ayudarles a averiguar cuántas cucharas hacen falta para poner la mesa).

Nota aclaratoria

*Los conceptos incluyen igual/diferente, emparejar, clasificar, secuenciar, correspondencia uno a uno, relaciones espaciales, causa y efecto.

18. Uso informal del lenguaje

1. Inadecuado

1.1 El personal le habla a los niños y niñas principalmente para controlar su comportamiento y llevar a cabo las actividades rutinarias.

1.2 El personal apenas responde cuando hablan los niños y niñas.

1.3 Se desanima que los niños y niñas hablan la mayor parte del día.

3. Mínimo

3.1 Algunas conversaciones personal-niño/a + (ej. Preguntas sí/no o de respuestas corta; dan respuestas cortas a las preguntas de los niños y niñas).

3.2 Se les permite a los niños y niñas que hablen la mayor parte del día.

5. Bueno

5.1 Muchas conversaciones personal-niño/a durante el juego libre y las rutinas.

5.2 El personal usa principalmente el lenguaje para intercambiar información con los niños y niñas. **

5.3 El personal anima la comunicación entre los niños y niñas que se escriben uno a otros; enseñan a todos los niños y niñas el lenguaje de los signos si algún compañero o compañera lo usa).

7. Excelente

7.1 El personal mantiene conversaciones individuales con la mayoría de los niños y niñas. **

7.2 Se les pregunta a los niños y niñas para animarles a dar respuestas más largas y complejas. ** (ej. Se le pregunta a un niño o niña joven preguntas de qué o dónde, a un niño o niña mayor se les hace preguntas de por qué o cómo).

Notas aclaratorias

*Cuando hay un personal múltiple trabajando con los niños y niñas, base la puntuación de este ítem en el impacto total de la comunicación del personal con los niños y niñas. La intención de este ítem es que las necesidades de los niños y niñas por el lenguaje se consigan.
+Para que se dé crédito de comunicación, debe haber algún tipo de escucha y habla/respuesta mutua tanto del personal como de los niños y niñas. Esto es diferente de la comunicación unidireccional como dar instrucciones o mandaros. Para los niños y niñas con menos habilidades lingüísticas, la respuesta puede que no sea con palabras paro sí conlleve gestos, lenguaje de signos, o dispositivos comunicativos.
+ +Expandir significa que el personal responde verbalmente para añadir más información a lo que el niño o niña ha dicho. Por ejemplo, un niño o niña dice, Mira este camión, y el profesor o profesora responde, es un camión basurero rojo. Ves, tiene un lugar para llevar cosas.
**Para dar crédito de estos indicadores se deben haber observado varios casos.

Actividades

19. Motricidad fina

1. Inadecuado
1.1 Hay muy pocos materiales apropiados para la motricidad fina disponibles para el uso diario.
1.2 Normalmente los materiales están mal mantenidos o están incompletos (ej. A los puzles les faltan piezas, pocos pinchos para pizarras de mosaicos).

3. Mínimo
3.1 Hay algunos materiales apropiados para la motricidad fina de diferentes tipos* disponibles.
3.2 La mayoría de los materiales están bien organizados (ej. Pinchos y pizarras de mosaico guardados juntos, conjuntos de juegos de construcción guardado por separado).

5. Bueno
5.1 Hay muchos materiales apropiados para la motricidad fina de varios tipos, disponibles durante una parte sustancial del día.
5.2 Los materiales están bien organizados (ej. Pinchos y pizarras de mosaico guardados juntos, conjuntos de juegos de construcción guardado por separado).
5.3 Hay materiales de distintos niveles de dificultad disponibles (ej. Tanto puzles regulares como con tirador para niños y niñas con habilidades de motricidad fina variables).

7. Excelente
7.1 Los materiales rotan para mantener el interés (ej. Los materiales que ya no interesan se guardan, se sacan diferentes materiales).
7.2 Los contenedores y las estanterías donde se guardan son accesibles y tienen etiquetas para animar a autoayuda (ej. Los dibujos y las figuras se usan como se etiquetan en los contenedores y estanterías; se añaden etiquetas con palabras para niños y niñas mayores).

Nota aclaratoria
*Hay varios diferentes son tipos de materiales de motricidad fina, incluyendo juguetes de construcción pequeños como bloques que se traban y tronquitos de madera, materiales de arte como crayón y tijeras, manipulativos como bolitas de diferentes tamaños para hilar, plastilina, punzones, lápices de cera blanda y dura, rotuladores, pizarras de mosaico, tarjetas para coser, útiles para coser, puzles, etc.

Preguntas
(5.1) ¿Cuándo están disponibles los manipulativos y otros materiales de motricidad fina para que los usen los niños y niñas?

(7.1) ¿Usa algunos otros materiales de motricidad fina con los niños y niñas? ¿Cómo se lleva esto a cabo?

20. Creativas*

1. Inadecuado
1.1 Apenas hay actividades creativas disponibles para los niños y niñas.
1.2 No hay expresión individual + en las actividades de creatividad (ej. Hojas de trabajo de colorear; proyectos dirigidos por el profesor o profesora donde se les pide a los niños y niñas que copien el ejemplo).
3. Mínimo
3.1 Hay algunos materiales creativos disponibles durante al menos una hora al día. + +
3.2 Se permite alguna expresión individual con los materiales creativos (ej. Se les permite a los niños y niñas decorar las formas pre-cortadas a su manera; además de proyectos dirigidos por el profesor o profesora, se permite algún trabajo individual).

5. Bueno
5.1 Hay muchos y variados materiales creativos durante una parte sustancial del día.
5.2 Hay mucha expresión individual en el uso de materiales creativos (ej. Apenas se usan proyectos que sigan un ejemplo; el trabajo de los niños y niñas es variado e individual).

7. Excelente
7.1 Materiales creativos tridimensionales se incluyen al menos una vez al mes (ej. Arcilla, plastilina play dough, trabajos con madera y carpintería).
7.2 Algunas actividades creativas están relacionadas con experiencias del aula (ej. Las pinturas en colores otoñales cuando están aprendiendo las estaciones; se les invita a los niños y niñas a hacer un dibujo siguiendo al viaje al campo).
7.3 Se hacen provisiones para que niños y niñas de 4 años y mayores prolonguen actividades creativas varios días (ej. Se guarda el trabajo para que pueda ser continuado; trabajar en proyectos animados con varios pasos).

Notas aclaratorias
*Ejemplos de materiales creativos: materiales de dibujo como papel, bolígrafos de fieltro o tóxicos; lápices gordos; pinturas; material tridimensional como plastilina play dough, arcilla, trabajos con madera, o carpintería; materiales de mosaicos; herramientas como tijeras seguras, rapadoras, taladradores, soporte de cinta de pegar.
+Expresión individual significa que cada niño y niña puede seleccionar el tema y/o medio artístico, y llevarlo a cabo a su manera. Cierto nuúmero de pinturas, cada uno diferente debido a que no se les ha pedido a los niños y niñas imitar un modelo o un tema asignado para pintar, se considera expresión individual.
+ +En grupos con niños y niñas por debajo de 3 años o con cierto retraso en el desarrollo, el personal puede sacar materiales para que estén disponibles diariamente bajo supervisión durante el tiempo en que estén en interés. Se pueden necesitar algunas adaptaciones para hacer que el material creativo esté disponible para niños y niñas con discapacidad y puedan usarlo.

Preguntas
(7.1) ¿Alguna vez se usan materiales creativos tridimensionales como arcilla o madera ara pegar? Si es así, ¿Con qué frecuencia?
(7.2) ¿Cómo escoge qué actividades creativas ofrecerle a los niños y niñas?
(7.3) ¿Ofrece actividades creativas que los niños y niñas puedan trabajar durante días? Por favor describe algunos ejemplos.

21. Música/movimiento

1. Inadecuado

1.1 No hay experiencias de música/movimiento para los niños y niñas.

1.2 Hay música de fondo muy alta durante la mayor parte del día e interfiere con las actividades que se están desarrollando (ej. Música de fondo constante hace que las conversaciones en un tono normal sean difíciles; la música sube el nivel de ruido).

3. Mínimo

3.1 Hay algunos materiales musicales disponibles para el uso de los niños y niñas (ej. Instrumentos simples; juguetes musicales; reproductor de cintas con cintas).

3.2 El personal inicia al menos una actividad musical al día (ej. Cantar canciones con los niños y niñas; música suave durante la hora de la siesta, ponen música para bailar).

3.3 Se hacen algunas actividades de movimiento/baile al menos semanalmente (ej. Marcha o movimiento al ritmo de la música; actuando movimientos de una canción o rimas; se les da a los niños y niñas bufandas y se les anima a bailar con la música).

5. Bueno

5.1 Hay muchos materiales musicales disponibles para que los niños y niñas los usen (ej. Centro de música con instrumentos, reproductor de cintas, accesorios de baile; adaptaciones hechas para niños y niñas con discapacidades).

5.2 Se usan varios tipos de música con los niños y niñas (ej. Música clásica y popular; música característica de diferentes culturas; algunas canciones cantadas en diferentes idiomas).

7. Excelente

7.1 La música está disponible tanto como actividad de libre elección como en grupo diariamente.

7.2 Se ofrecen actividades musicales que extienden el entendimiento de los niños y niñas ocasionalmente* (ej. Se invita a un visitante a tocar un instrumento; el personal monta una actividad para ayudar a que los niños y niñas escuchen diferentes tonos).

7.3 Se anima la creatividad con actividades musicales (ej. Se les pide a los niños y niñas a que inventen nuevas letras a las canciones; se anima el baile individual).

Nota aclaratoria

*Para este indicador, ocasionalmente significa al menos 3-4 veces al año.

Preguntas

¿Cómo trata la música con los niños y niñas?

(3.2) ¿Con qué frecuencia desarrolla actividades de música con los niños y niñas?

(3.3) ¿Los niños y niñas alguna vez hacen actividades de movimiento o baile? ¿Con qué frecuencia más o menos se hace?

(5.2) ¿Qué clase de música usa con los niños y niñas?

(7.2) ¿Alguna vez hace actividades de música especiales?

(7.3) ¿Hay alguna oportunidad para que los niños y niñas hagan actividades de música a su propia manera?

22.Bloques y construcciones

I.Inadecuado

I.I Hay pocos bloques disponibles para los niños y niñas

3. Mínimo

3.1 Hay bastantes bloques y accesorios + disponibles para que al menos dos niños o niñas construyan estructuras independientes a la vez

3.2 Hay algún espacio claro que usa para el juego con bloques
3.3 Los bloques y accesorios están disponibles para el uso diario

5. Bueno
5.1 Hay bastantes bloques y accesorios disponibles para que tres o más niños y niñas construyan a la vez
5.2 Los bloques y accesorios están organizados por tipos
5.3 Hay un área espacial para bloques dispuesta a un lado apartado del tráfico, con almacenaje y una superficie adecuada para la construcción (ej. Alfombra plana u otra superficie firme)
5.4 El área de bloques está disponible para jugar durante una parte sustancial del día

7. Excelente
7.1 Hay al menos dos tipos de bloques y una variedad de accesorios disponibles diariamente (ej. Grandes y pequeños; hechos en casa y comerciales)
7.2 Los bloques y accesorios están guardados en estanterías abiertas y etiquetadas (ej. Etiquetados con dibujos o esquemas de los bloques)
7.3 Algunos juegos con bloques están disponibles en el exterior

Notas aclaratorias
*Los bloques son materiales adecuados para construir estucturas de bastante tamaño. Tipos de bloques son bloques unitarios (de madera o de plástico; incluyendo formas como rectángulos, cuadrados, triangulos y cilindros); bloques grades y huecos (de madera, plástico o carton); bloques caseros (materiales tales como cajas de comida y contenedores de plástico). Tener en cuenta que los bloques pequeños, incluyendo bloques que se enganchan con el lego, se consideran bajo Motricidad Fina, ítem 19.
+Los accesorios enriquecen el juego de bloques. Ejemplos son personas, animales, vehículos, y señales de carretera de juguete.
Preguntas
(3.3) ¿Con qué frecuencia está disponible el juego con bloques? ¿Cuánto tiempo aproximado están disponibles los bloques para jugar?
(7.3) ¿Los niños y niñas juegan con los bloques en el exterior?

23. Arena/agua*

I. Inadecuado
I.I No hay provisiones + para juego con arena o agua, fuera o dentro.
I.2 No hay juguetes para usar con la arena o el agua.

3. Mínimo
3. I Hay algunas provisiones ++ para el juego con arena o agua disponibles o dentro o fuera.
3. 2 Hay algunos juguetes de arena disponibles.

5. Bueno
5. I Hay provisiones para juego de arena y agua (o dentro o fuera).
5. 2 Hay una variedad de juguetes para jugar (ej. Contenedores, cucharas, embudos, cucharon, palas, cazos y sartenes, moldes, personas, animales y camiones de juguete).
5. 3 Hay juegos de arena o agua disponible para niños o niñas durante al menos I hora.

7. Excelente
7. I Hay provisiones para juegos con arena y agua, dentro y fuera (permitido por el tiempo).
7.2 Se hacen diferentes actividades con arena y agua (ej. Se les añade burbujas al agua, el material de la mesa de arena se cambia, i.e se sustituye la arena por arroz.

Notas aclaratorias
*Se puede sustituir la arena por materiales que se pueden verter fácilmente como el arroz, lentejas, semillas de pájaro, o la harina de maíz. Debe haber bastante arena o sustituto de arena disponible para que los niños y niñas puedan cavar en él, llenar contenedores, o verter.

+ @Provisión@ para arena y agua requiere acción por parte del personal de proveer materiales adecuados para este tipo de juegos. Permitir que los niños y niñas jueguen en los charcos o cavar en la tierra no forma parte de los requisitos de este ítem.

++ Cada habitación no tiene que tener su propia mesa de arena y agua, pero debe poder usar una mesa de arena y agua regularmente si se comparte con otra habitación
Preguntas
(3.1) ¿Usa arena o agua con los niños y niñas? ¿Cómo se lleva esto a cabo? ¿Con que frecuencia más o menos? ¿Dónde está disponible?
(3.2) ¿Hay algunos juguetes para que los niños y niños usen con el juego de arena y agua? Por favor descríbelos
(7.2) ¿Cambia las actividades que hace con los niños y niñas con la arena y el agua?

24. Juego dramático*

I. Inadecuado
I.I No hay material ni equipos disponibles

3. Mínimo
3.1 Hay algunos materiales de juego dramático y mobiliario disponible, para que los niños y niñas puedan actuar los roles familiares ellos mismos (ej. Ropa de disfraz, accesorios de ama de casa, muñecos).
3.2 Los materiales están disponibles por lo menos una hora al día.
3.3 El almacenaje de los materiales de juego dramático se hace separado.

5. Bueno
5.1 Hay muchos materiales de juego dramático disponibles, incluyendo ropa, disfraz.+
5.2 Los materiales están disponibles durante una parte sustancial del día.
5.3 Hay accesorios para al menos dos temas diferentes disponibles cada día (ej. Ama de casa y trabajo)
5.4 Hay un área de juego dramático claramente definido, con espacio para jugar y organizar el almacenaje.

7. Excelente
7. I Los materiales rotan para tener variedad de temas (ej. Cajas de accesorios para trabajo, fantasía, y temas de ocio)
7.2 Se proporcionan accesorios para representar la diversidad (ej. Accesorios que representan varias culturas; material usado por personas con discapacidades).
7.3 De proporcionan accesorios para juego dramático activo fuera. ++
7.4 Se usan dibujos, cuentos, y viajes para enriquecer el juego dramático.

Notas aclaratorias
*El juego dramático es de fingir o mentira. Este juego ocurre cuando los niños y niñas llevan a cabo los roles de ellos mismos o cuando manipulan figuras como personas de juguete en una casa de muñecas. El juego dramático se realiza con accesorios que animen una variedad de temas como ama de casa (ej. Muñecos, mobiliario de tamaño infantil, disfraces, cubiertos de la cocina); diferentes tipos

de oficios (ej. Oficina, construcción, granja, tienda, combatir el fuego, transportes); fantasía (ej. Animales, dinosaurios, personajes de cuentos); y ocio (ej. Acampada, deportes)
+Ropa de disfraz debe incluir mas que zapatos de tacón, vestidos, monederos y sombreros de mujer que se encuentren comúnmente en áreas de teatro. Se debe incluir ropa que usa tanto hombre como mujer en el trabajo como cascos, gorras de trabajadores de transportes, gorros de vaquero, además de zapatos deportivos, corbatas de quita y pon, y chaquetas.
++La intención de este indicador es que se proporcione a niños y niñas un espacio suficientemente grande para que su juego dramático pueda ser activo y ruidoso para que no interrumpa otras actividades. Un espacio interior grande como un gimnasio o una habitación de multiuso se puede sustituir por el espacio exterior. Puede haber disponibles estructuras (como pequeñas cacas, coches, o barcos) y accesorios para acampada, trabajo, transporte o rapa de disfraz para los niños y niñas.

Preguntas
(7.I) ¿Hay algunos otros accesorios de juego dramático que los niños y niñas puedan usar? Por favor descríbalos
(7.3) ¿Los accesorios del juego dramático se usan algunas ves fuera o en un espacio interior mayor?
(7.4) ¿Hay algo que haga que aumente el juego dramático de los niños niñas?

25. Naturales/ciencia*

I.Inadecuado

I.I No hay juegos, materiales ni actividades disponibles para naturales/ciencia

3. Mínimo
3.1 Hay algunos jugos materiales o actividades apropiados + para el desarrollo de dos categorías de naturales/ciencia disponibles
3.2 Los materiales están disponibles diariamente
3.3 Se les anima a los niños y niñas a traer cosas naturales para compartir con los demás o para añadir a alguna colección (ej. Traer hojas de otoño del patio; traer una mascota).

5. Bueno
5.1 Hay muchos juegos, materiales, y actividades apropiados para el desarrollo para tres categorías disponibles.
5.2 Los materiales están disponibles durante una parte sustancial del día.
5.3 Los materiales de naturaleza/ciencia están bien organizados y en buenas condiciones (ej. Las colecciones están guardadas en contenedores separados, las jaulas de los animales están limpias).
5.4 Los acontecimientos diarios se usan como base para aprender sobre la naturaleza/ciencia (ej. Hablar del tiempo, observar pájaros o insectos, discutir el cambio de estación, soplar burbujas o volar cometas en días de viento, ver cómo se derrite y cógela la nieve.

7. Excelente
7.1 Se ofrecen actividades de naturales/ciencia que requieren mas información por parte del personal al menos dos veces por semana (ej. Cocinar, experimentos simples como medir precipitaciones acuosas, viajes al campo).
7.2 Se usan libros, dibujos, y/o materiales audio/visuales para añadir información y extender las manos de los niños y niñas sobre experiencias

Notas aclaratorias
*Naturales/ciencia incluye catgorias de materiales como colecciones de objetos de la naturaleza (ej. Rocas, insectos, semilleros), cosas vivas para cuidar y observar (ej. Plantas de interios, jardines, mascotas), libros, juegos o juguetes de naturales/ciencia (ej. Cartas de secuencia de naturales), y

actividades de naturales/ciencia como cocinar y experimentos simples (ej. Con imanes, lupas, hundir y flotar)

Preguntas
(3.3) ¿Los niños y niñas traen cosas naturales o ciencias a la habitación para compartir? ¿Cómo se lleva esto a cabo?
(7. I) ¿Puede darme algunos ejemplos de las actividades de naturaleza/ciencia que hace con los niños y niñas a parte de lo que ya he visto? ¿Con que frecuencia se hacen estas actividades?
(7.2) ¿usa libros naturales/ciencia o materiales AV con los niños y niñas? Por favor descríbelos

26. Mates/número*

I. Inadecuado
I.I No hay materiales de mates/número disponibles
I.2 Mates/numero se ensenan primordialmente a través de trabajo o cuenta rutinaria

3. Mínimo
3. I Hay materiales de desarrollo apropiados + de mates/numero disponibles.
3.2 Los materiales están disponibles diariamente

5. Bueno
5. I Hay muchos materiales de desarrollo apropiados de varios tipos disponibles (ej. Materiales para contar, medir, aprender formas y tamaños).
5.2 Los materiales están disponibles durante una parte sustancial del día.
5.3 Los materiales están bien organizados y en buenas condiciones (ej. Se almacenan por tipos, todas las piezas necesarias para los juegos están guardadas juntas).
5.4 Hay actividades diarias que promocionan el aprendizaje de mates/numero (ej. Poner la mesa, contar mientras se suben los escalones, usar temporizadores para turnarse).

7. Excelente
7. I Se ofrecen por lo menos dos veces en semana mates/numero en las que se requiere más información por parte del personal (ej. Hacer una tabla para comparar la altura de los niños y niñas, contar y grabar el número de pájaro de los comederos).
7.2 Los materiales se rotan para mantener el interés (ej. Contadores de ositos se remplazan por los contadores de dinosaurios, diferentes objetos para pesar).

Notas aclaratorias
*Los materiales para mates/ número ayudan a los niños y niñas a experimentar, contar, medir, comparar cantidades, y reconocer formas, y familiarizarse con números escritos. Ejemplos de materiales de mates/numero son pequeños objetos para contar, balanza, reglas, puzles de números imantados, juegos de números como el domino o la lotería, y formas geométricas como bloques entarimados.

Preguntas
(7.I) ¿Podría darme algunos ejemplos de actividades de mates que hace con los niños y niñas a parte de los que ya he visto?
(7.2) ¿Hay otros materiales de mates que se use con los niños y niñas? ¿Cómo se lleva esto a cabo?

27. Uso de televisor, video, y/u ordenador*

I. Inadecuado

I.I los materiales usados no son apropiados para el desarrollo (ej. Contenido violento o de sexo explicito, personajes o historias de miedo, juegos de ordenador demasiados difíciles)
I.2 No se permite actividad alternativa mientras se usa el televisor/ordenador (ej. Todos los niños y niñas tienen que ver el programa de video a la vez).

3. Mínimo
3. I Todos los materiales son no violentos y sensibles a la cultura
3.2 Hay actividades alternativas disponibles mientras se esta usando el televisor/ordenador.
3.3 El tiempo que se les parte a los niños y niñas usar el televisor/video u ordenador esta limitado (ej. El televisor/video a una hora diaria en programas de día completo; los turnos al ordenador se limitan a 20 minutos diarios).

5. Bueno
5. I los materiales que se usan solo son aquellos que se consideran buenos para los niños y niñas (ej. Plaza sésamo, videos y juegos de ordenador educativos, pero no dibujos animados).
5.2 El ordenador se usa como una de muchas actividades de libre elección NA permitido.
5.3 La mayoría de los materiales animan la participación activa (ej. Los niños y niñas pueden bailar, cantar o hacer ejercicio a la par que el video; los juegos de ordenador animan a los niños y niñas a que piensen y tomen decisiones).
5.4 El personal esta involucrado activamente en el uso del video, televisor, u ordenador (ej. Ven y discuten sobre el video con los niños y niñas; hacen la actividad que sugiere el programa educativo del televisor; ayudan al niño o a la niña usar el programa de ordenador).

7. Excelente
7. I Algunos programas del ordenador animan la actividad (ej. Programas de dibujo o pintura creativa, oportunidades de resolver problemas en el juego del ordenador). NA permitido.
7.2 Hay materiales para apoyar y ampliar temas y actividades del aula (ej. CD ROM o video sobre insectos añade información sobre el tema de la naturaleza; video sobre granjas prepara a los niños y niñas para la discusión al campo).

Nota aclaratoria
*Si no se usan ni televisor, ni video, ordenador, puntúa el ítem con NA (no aplicable). Siempre tienes que pregunta sobre el uso del televisor y ordenador ya que puede que estén compartidas con otras aulas y no estén a la vista el día de tu visita
Preguntas
¿Se usa televisor, video, u ordenador con los niños y niñas? ¿Cómo se usa?
(I.I, 3.I, 5.I, 7.1) ¿Cómo escoge los materiales de televisión, video, u ordenador para usar con los niños y niñas
(I.2) ¿Hay otras actividades disponibles mientras se usa el televisor o video?
(3.3) ¿Con que frecuencia se usan el televisor, video, u ordenador con los niños y niñas? ¿Durante cuánto tiempo están disponibles?
(5.3) ¿Algunos materiales animan la participación activa de los niños y niñas? Por favor da ejemplos.
(7.2) ¿usa el televisor, video, u ordenador relacionado con temas o tópicos en el aula? Por favor explícalo

28. promocionando la aceptación de la diversidad

I. Inadecuado
I.I No hay diversidad racial o cultura visible en los materiales* (ej. Todos los juguetes y dibujos son de una raza, todos los materiales impresos son de una cultura, todos los materiales impresos y audios están en un idioma donde prevalece el bilingüismo).
I.2 Los materiales solo presentas estereotipos de razas, culturas, edades, habilidades, y sexo.
I.3 El personal demuestra prejuicio contra los demás (ej. Contra niños, niñas u otros adultos de diferentes razas o grupos culturales, contra personas con discapacidades).

3. Mínimo
3. I Se observa diversidad racial o cultural en los materiales (ej. Muñecos, libros o dibujos multirraciales o multiculturales, música de muchas culturas; en ares bilingües hay algunos materiales disponibles en el idioma primario de los niños y niñas).
3.2 Los materiales demuestran diversidad (ej. Diferentes razas, culturas, habilidades, edades, o sexo).
3.3 El personal interviene positivamente para contrarrestar prejuicios que los niños, niñas, u otros adultos puedan mostrar (ej. Discutir similitudes o diferencias; establecer reglas para un trato justo para los demás), o no muestran ningunos prejuicios

5. Bueno
5. I Hay muchos libres, dibujos y materiales disponibles donde se ven personas de diferentes razas, culturas, habilidades, y sexo en roles no estereotipados (ej. Imágenes tanto históricas como actuales; hombres y mujeres haciendo diferentes tipos de trabajos, incluyendo roles tradicionales y no tradicionales).
5.2 Se incluyen algunos accesorios para representar culturas usadas en el juego dramático (ej. Muñecos de diferentes razas, vestimenta étnica, cubiertos de comer y cocinar y varios grupos culturales).

7. Excelente
7. I La inclusión de la diversidad forma parte de las rutinas y actividades del juego diarias (ej. Comidas étnicas forman parte regularmente de las comidas/tentempiés; se incluyen cintas de música y canciones de diferentes culturas a la hora de la música).
7.2 Se incluyen actividades que promuevan el entendimiento y la aceptación de la diversidad (ej. Se les animas a los padres a que compartan costumbres familiares con los niños y niñas; se representan a muchas culturas en la celebración de las vacaciones.

Nota aclaratoria
*Al apreciar la diversidad en los materiales, considera todas las áreas y materiales usado por los niños y niñas, incluyendo fotos y dibujos que se exhiben, libros, puzles, juegos, y muñecos, personas de juguetes en el área de los bloques, marionetas, cintas de música, videos, y material de ordenador.

Preguntas
(3. I) ¿Podría darme un ejemplo del tipo de música que se usa con los niños y niñas?
(3.3) ¿Qué hace si un niño o niña muestra prejuicio?
(7.2) ¿Se usa algunas actividades para ayudar a que los niños y niñas entiendan la variedad de las personas en su país y en el mundo?
INTERACCION

29. Supervision de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo)

I. Inadecuado
I. I Se proporciona la supervisión inadecuada en el área de motricidad gruesa para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas (ej. Se deja desatendido a los niños y niñas incluso durante cortos periodos de tiempos; no hay suficientes adultos para vigilar a los niños y niñas en el área; el personal no presta atención a los niños y niñas).
I.2 La mayoría de las interacciones persona-niño/a son negativas (ej. El personal parece enfadado; atmósfera de castigo y sobre control).

3. Mínimo
3.1 La supervisión es adecuada para proteger la salud y seguridad e los niños y niñas (ej. Hay bastante personal presente para proteger a los niños y niñas en el área; el personal se sitúa en toda el área; el personal se mueve según haga falta; intervienen cundo ocurren problemas).

3.2 Hay algunas interacciones personal-niño/a positivas (ej. Reconfortan a los niños y niñas que se sienten mal o se han hecho daño; muestran apreciación de la nueva habilidad; tono de voz agradable).

5. Bueno
5. I El personal actúa para prevenir situaciones antes de que ocurran (ej. Retiran juguetes rotos u otros peligros antes que los usen los niños y las niñas; paran juegos agitados antes de que se vayan a lastimar)
5.2 La mayoría de las interacciones personal-niño/a son agradables y sirven para ayudar.
5.3 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar habilidades que les hagan falta para usar los materiales (ej. Ayudan a los niños y niñas a columpiar un columpio; ayudan a niños y niñas con discapacidades a usar pedales adaptados a triciclos).

7. Excelente
7. I El personal habla con los niños y niñas sobre ideas relacionadas con su juego (ej. Introducen conceptos como cerca- lejos, rápido-lento pata niños y niñas ms jóvenes; les pregunta a los niños y niñas sobre proyectos de construcción u ora teatral).
7.2 El personal ayuda con recursos para realizar el juego (ej. Ayudan a montar un circuito de obstáculos para los triciclos)
7.3 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar interacciones sociales positivas (ej. Ayudan a los niños y niñas a turnarse con el material popular; proporcionan material que anime la cooperación como balancines entre dos personas, dispositivos de comunicación de walkie- talkie).

Preguntas
¿Podría describir como el personal supervisa a los niños y niñas durante las actividades y juego exterior de motricidad gruesa?
(5.3) ¿Qué ocurre cuando los niños y niñas tienen dificultades al usar el material?

30. Supervisión general de los niños y niñas (aparte de motricidad gruesa)

I. Inadecuada
I. I Supervisión inadecuada de los niños y niñas (ej. El personal deja a los niños y niños sin supervisar; no se protege la seguridad de los niños y niñas; el personal mayormente atiende otras tareas.
I.2 La mayoría de la supervisión es para castigar o sobre controladora (ej. Gritos, despreciando a los niños y niñas, contantes Ano@).

3. Mínimo
3. I Hay suficiente supervisión para proteger a los niños y niñas
3.2 Se presta atención a la limpieza para prevenir el uso inapropiado de los materiales (ej. Mesas de ciencia desordenadas recogidas; se para a los niños y niñas de vaciarlos botes de pegamento).
3.3 La mayoría de la supervisión no es para castigar, y se ejercita el control de una manera razonable.

5. Bueno
5. I Hay una supervisión cuidadosa de todos los niños y niñas ajustada de manera apropiada a las distintas habilidades y actividades (ej. Se vigila mas de cerca a los niños y niñas más jóvenes o más impulsivos).
5.2 El personal ayuda y anima a los niños y niñas cuando es necesario (ej. Ayudan a que los niños y niñas que estén dando vueltas se integren a un juego, ayudan a complementar un rompecabezas).
5.3 El personal demuestra estar atento a todo el grupo incluso cuando solo trabajan con un niño o niña o un grupo pequeño (ej. El personal a menudo hecha un ojo a la habitación cuando esta trabajando con un niño o niña, se asegura que el área que no les es visible este supervisada por otro miembro del personal).

5.4 El personal muestra apreciación de los esfuerzos de los niños y niñas y sus logros.

7. Excelente
7. I El personal habla con los niños y niñas sobre ideas relacionadas con su juego, habiendo preguntas y añadiendo información para ampliar el pensamiento de los niños y niñas.
7.2 Se mantiene un equilibrio entre las necesidades de explorar de manera independiente de los niños y niñas y la intervención del personal en el aprendizaje (ej. Se les permite a los niños y niñas terminar su pintura antes de pedirles que hablen de ello; se les permite que descubran que su construcción de bloques esta desequilibrado cuando se caiga)

31. Disciplina

I. Inadecuado
I.I Se controla a niños y niñas con métodos severos (ej. Azotes, gritos, encerrar a niños o niñas durante largos periodos, o retirarles la comida).
I.2 Carece de disciplina por lo cual hay poco orden o control
I.3 Las expectativas sobre el comportamiento son inapropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas (ej. Todos han de estar callados en las comidas; los niños y niñas han de esperar en silencio durante largo periodos de tiempo).

3. Mínimo
3. I El personal no usa castigos no métodos severos
3.2 El personal normalmente mantiene el control para evitar que los niños y niñas se hagan daño entre si
3.3 Las expectativas sobre el comportamiento son muy apropiadas para la edad y el nivel de desarrollo de los niños y niñas.

5. Bueno
5. I El personal usa métodos sin castigo efectivo (ej. Presta atención por comportamientos positivos; dirigiendo niños y niñas de actividades no aceptables a actividades aceptables)
5.2 El programa esta hecho para evitar conflictos y promover interacción apropiada según la edad (ej. Duplicar los juguetes disponibles; niños o niñas con juguetes favoritos se les proporciona un lugar protegido para jugar).
5.3 El personal reacciona consecuente* con el comportamiento de los niños y niñas (ej. Diferentes miembros del personal aplican las mismas reglas y usan el mismo método; se siguen unas reglas básicas con todos los niños y niñas).

7. Excelente
7. I El personal involucra a los niños y niñas a que resuelvan sus problemas (ej. Ayudan a los niños y niñas a que solucionen sus problemas hablando y piensen en una solución; sensibilizar a los niños y niñas con los sentimientos de los demás).
7.2 El personal usa actividades para ayudar a los niños y niñas a que entiendan habilidades sociales (ej. Usan cuentos y discusiones en grupo con los niños y niñas para trabajar sobre los conflictos comunes).
7.3 El personal busca la ayuda con otros profesionales concerniente a los problemas de comportamiento).

Nota aclaratoria
*Tiene una consecuencia general entre los miembros del personal en la manera que manejan diferentes situaciones niños o niñas. Esto significa que no pueda haber flexibilidad.
Siempre deben seguirse reglas básicas de interacción social positiva en un grupo, como no pegar ni hacer daño, respeto a los demás y al material. Puede que sea necesario un programa especial para que un niño o niña con discapacidad pueda seguir las reglas básicas del aula.

Preguntas
(I.I) ¿Encuentra necesario alguna vez usar disciplina estricta? Por favor describe el método que usa.
(7.2) ¿Usa actividades con los niños y niñas que les anime a llevarse bien entre ellos?
(7.3) ¿Qué hace si tiene un niño o una niña con un problema de comportamiento muy difícil?

32. Interacciones personal-niño/a

I. Inadecuado
I.I Los miembros del personal no son responsables o no se involucran con los niños o niñas (ej. Ignoran a los niños y niñas, el personal parece distante o frio).
I.2 Las interacciones son desagradables (ej. Las voces parecen estresadas e irritables)
I.3 El contacto físico se usa principalmente para controlar (ej. Metiéndoles prisa a los niños y niñas) o inapropiados (ej. Abrazos o cosquillas no deseadas)

3. Mínimo
3. I El personalmente responde a los niños y niñas de una manera cálida y para apoyar (ej. El personal y los niños y niñas parecen estar relajados, voces alegres, frecuentes sonrisas).
3.2 Pocas, o ningunas, interacciones desagradables.

5. Bueno
5. I El personal muestra calidez a través de contacto físico (ej. Dan palmaditas a los niños y niñas en la espalda, devuelven los abrazos de los niños y niñas).
5.2 El personal muestra respeto por los niños y niñas (ej. Escuchan atentos, mirarse, tratan a niños y niñas de manera justa, no discriminan).
5.3 El personal responde de manera simpática para ayudar a niños y niñas que estén indispuestos, heridos, o enfadados.

7. Excelente
7. I El personal parece disfrutar estar con los niños y niñas.
7.2 El personal anima el desarrollo del respeto mutuo entre niños, niñas y adultos (ej. El personal espera a que los niños paren de hacer preguntas para contestar; animan de una manera educada a que los niños y niñas oigan cuando un adulto este hablando).

Nota aclaratoria
*Mientras que el indicador de calidad de este ítem normalmente muestra la verdad sobre la diversidad de culturas e individuos, la manera en la que se expresan puede diferir. Por ejemplo, mirarse directamente a los ojos en algunas culturas puede ser una señal de respeto; en otras, una señal de falta de respeto. Similarmente, algunos individuos pueden ser más propensos a sonreír y ser mas demostrativos que otros, Sin embargo, se deben cumplir los requisitos del indicador, aunque pueda haber algunas variaciones en la manera que esto se lleve a cabo.

33. Interacciones entre niños y niñas

I. Inadecuado
I.I No se anima la interacción entre niños y niñas (compañeros) (ej. Se desanima hablar entre compañeros, pocas oportunidades para que los niños y niños escojan su propio compañero de juego).
I.2 Poca o ninguna guía para interacción positiva entre compañeros
I.3 Poca o ninguna interacciona positiva entre compañeros (ej. Insultos, discusión ociosa, peleas son comunes).

3. Mínimo

3. I Se anima la interacción entre compañeros (ej. Se les permiten a los niños y niñas que se muevan libremente para que pueda haber grupos naturales e interacciones).
3.2 El personal para interacciones negativas o dañinas (ej. Paran el poner motes, las peleas).
3.3 Hay algunas interacciones entre compañeros positivas.

5. Bueno
5. I El personal sirve de modelo para buenas habilidades sociales (ej. Son afectuosos con aquellos, escuchan, empatizan, cooperan).
5.2 El personal ayuda a que los niños y niñas a desarrollar un comportamiento apropiado con los compañeros (ej. Ayudan a los niños y niñas a resolver conflictos hablando y no peleando; animan a los niños y niñas socialmente aislados a encontrar amigos; ayudan a que los niños y niñas entiendan los sentimientos de los demás).

7. Excelente
7. I Las interacciones entre compañeros normalmente son positivas (ej. Niños y niñas mayores a menudo cooperan y comparten; los niños y niñas a menudo juegan bien juntos y no se pelean).
7.2 El personal proporciona algunas oportunidades a los niños y niñas a trabajar juntos para completar una tarea (ej. Un grupo de niños y niños trabajan para cubrir un gran mural de papel con muchos dibujos; hacer una sopa con muchos ingredientes; cooperan para traer las sillas a las mesas).

Pregunta
(7.2) ¿Hay algunas actividades que use para animar a los niños y niñas juntos? ¿Podría darme algunos ejemplos?
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

34. Programa

I. Inadecuado
I.I El programa es o bien demasiado regido, sin dejar tiempo para intereses individuales, o demasiado flexible (caótico), careciendo una secuencia dependiente de acontecimientos diarios.

3. Mínimo
3. I Existe un programa básico que les es familiares a los niños y niñas (ej. Las rutinas y actividades se hacen en una secuencia relativamente igual a la mayoría).
3.2 Hay un programa escrito puesto en la pared de la habitación y se relaciona con lo que normalmente ocurre. +
3.3 Hay al menos un periodo diario de juego interior y otro exterior (según lo permita el tiempo).
3.4 Diariamente se hacen tanto juegos de motricidad gruesa como juegos menos activos.

5. Bueno
5. I El programa proporciona un equilibrio entre estructura y flexibilidad (ej. El periodo de juego exterior regularmente programado se podrá alargar en buenas condiciones climatológicas).
5.2 Hay una variedad de actividades de juego diariamente, algunos dirigidos por el profesor o profesora y otros iniciados por el niño o niña
5.3 Se usa una parte sustancial del día para actividades de juego
5.4 No hay largos periodos de espera durante la transición entre los acontecimientos diarios.

7. Excelente
7. I Hay una transición suave éntrelos acontecimientos diarios (ej. Los materiales están preparados para la siguiente actividad antes de que la actual se haya terminado; la mayoría de las transiciones se ocupan de unos cuantos niños y niñas a la vez en vez de todo el grupo).
7.2 Se hacen variaciones en el programa según las necesidades individuales (ej. Menos tiempo de lectura para niños y niñas cuya atención se pueda retener menos fácilmente; un niño o niña que esté

trabajando en un proyecto pueda estar mas tiempo que el programado; un niño o niña que coa lento se le permite comer a su propia velocidad).

Nota aclaratoria
*Acontecimientos diarios se refiere a actividades de juego en el interior o en el exterior pero además a rutinas como comida/ tentempié, siesta/descanso, y saludo/despedida.
+El programa estricto ni tiene que seguirse al minuto. La intención de este indicador es que sigue la secuenciación general de los acontecimientos.

35. Juego libre*

I. Inadecuado
I.I O bien hay pocas oportunidades de juego libre o bien buena parte del día se pasa en juego libre sin supervisión
I.2 Se proporcionan juguetes, juegos, y material inadecuados para niños y niñas para usar en el juego libre.

3. Mínimo
3. I Hay algún juego libre diariamente dentro y fuera, dependiendo del tiempo.
3.2 Se proporcionan supervisión para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas.
3.3 Hay algunos juguetes, juegos y materiales disponibles para los niños y niñas para usar en el juego libre.

5. Bueno
5. I Hay juego libre una parte sustancial del día tanto dentro como fuera (ej. Hay varios periodos de juego programado diariamente).
5.2 Se proporcionan supervisión para facilitar el juego de los niños y niñas (ej. El personal ayuda a los niños y niñas a escoger el material que les haga falta; ayudan a los niños y niñas a usar material que sea difícil de manejar).
5.3 Se proporcionan bastantes y variados juguetes, juegos, y materiales para el juego libre.

7. Excelente
7. I La supervisión se usa como interacción educativa (ej. El personal ayuda a los niños y niñas a pensar sobre las soluciones a conflictos, animan a los niños y niñas a hablar sobre las actividades, introducen conceptos relacionados con el juego).
7.2 Se añaden periódicamente nuevos materiales/experiencias para el juego libre (ej. Los materiales rotan; añaden actividades como respuesta a los intereses de los niños y niñas).

Nota aclaratoria
*Se les permite al niño o niña seleccionar el material y los compañeros, y manejar todo lo que pueda el juego independientemente. La interacción de los adultos es solo respuesta a las necesidades del niño y niña. Las situaciones en las que el personal asigna el centro o selecciona el material que los niños y niñas puedan usar individualmente no cuenta como juego libre.

Preguntas
¿Podría describir cualquier oportunidad de juego libre que tengan los niños y niñas? ¿Cuándo y donde ocurren?, ¿con que frecuencia pueden jugar lo niños y niñas?

36. Actividades en grupo

I. Inadecuado
I.I Se mantiene junto a los niños y niñas como un solo grupo la mayor parte del día (ej. Todos hacen el mismo proyecto artístico, se les lee un cuento, escuchan una cinta, usan el baño a la vez).

I.2 Muy pocas oportunidades para que el personal interactué con los niños y niñas individualmente o en pequeños grupos*

3. Mínimo
3. I Algunas actividades de juego se hacen en pequeños grupos o individualmente.
3.2 Hay algunas oportunidades para que los niños y niños formen parte de un pequeño grupo de su propia elección.

5. Bueno
5. I Reuniones de todo el grupo + se limitan a cortos periodos, ajustados a la edad y necesidades individuales de los niños y niñas.
5.2 Se hacen muchas actividades de juego en pequeños grupos o individualmente.
5.3 Se hacen algunas rutinas en pequeños grupos o individualmente.

7. Excelente
7. I Distintos agrupamientos proporcionan un cambio a la distribución a lo largo del día.
7.2 El personal encaja en una interacción educativa con los pequeños grupos y con los niños y las niñas individualmente además que con el grupo entero (ej. Leer un cuento, ayudar a un pequeño grupo de propia elección).

Nota aclaratoria
*La definición de pequeño grupo puede cambiar con la edad y las necesidades individuales de los niños y niñas. Para el desarrollo típico de niños y niñas de 2 y 3 anos, un pequeño grupo adecuando puede ser entre 3 y 5 niños o niñas, mientras que para niños y niñas de 4 y 5 anos, de cinco a ocho niños o niñas puede ser manejable.
+Reuniones del grupo entero puede no ser adecuando para niños y niñas menores de 3 y 2 años o algunos niños y niñas necesidades especiales. Si este es el caso, no hacen falta reuniones para un cinco, y se debe dar crédito para este indicador. Una manera de saber su las reuniones de todo el grupo son apropiadas es si los niños y niñas permanecen interesados y entregados.

37. Provisiones para niños y niñas con necesidades educativas especiales*

I. Inadecuado
I. I No hay ningún intento por parte personal para asistir las necesidades de los niños y niñas o averiguar sobre el asesoramiento disponible.
I.2 Ningún intento de cumplir las necesidades de los niños o niñas con necesidades especiales (ej. No se hacen modificaciones necesarias en la interacción de los profesores, en el ambiente físico).
I.3 No se involucran los padres para ayudar al personal comprender las necesidades de los niños y niñas o para marcar metas para los niños y niñas.
I.4 Hay muy poca compenetración con los niños y niñas con discapacidades con el resto del grupo (ej. No comen en la misma mesa; pasean y no participan en las actividades).

3. Mínimo
3. I El personal tiene información del asesoramiento disponible.
3.2 Se hacen modificaciones mínimas + para asistir a las necesidades de niños u niñas con discapacidades.
3.3 Hay alguna compenetración de los padres y el personal del aula para marcar metas (ej. Los padres y el personal asisten a reuniones de IEP o IFSP).
3.4 Hay alguna participación de los niños y niñas con discapacidades en las actividades que se van desarrollando con los demás niños).

5. Bueno

5. I El personal sigue las actividades e interacciones recomendadas por otros profesionales (ej. Médicos, educadores) para ayudar a que los niños y niñas consigan las metas marcadas).
5.2 Se hacen modificaciones en el ambiente, programa, y horario para que los niños y niñas puedan participan en muchas actividades con los demás.
5.3 Los padres a menudos compenetran al compartir información con el personal, marcados metras, y dando feedback sobre cómo funciona el programa.

7. Excelente
7. I La mayoría de la intervención profesional se lleva a cabo durante las actividades regulares en el aula.
7.2 Los niños y niñas con discapacidad están integrados en el grupo y participan en la mayoría de las actividades.
7.3 El personal contribuye en el asesoramiento individual y en planes de intervención.

Nota aclaratoria
*Este ítem se debe usar si hay un niño o niña con una discapacidad identificada incluido en el programa, De otra manera, puntúa este ítem NA.
+ Modificaciones mínimas puede incluir cambios limitados en el ambiente (como una rampa) para permitir que los niños y niñas atiendan, o un terapeuta que visita el programa para trabajar con los niñas y niñas periódicamente.
Preguntas
¿Podría escribir como se entienden las necesidades de los niños y niñas con discapacidades en el grupo?
(I.I, 3.I) ¿Tiene alguna información sobre asesoramiento sobre los niños y niñas? ¿Cómo se usa?
(I.2, 3.2, 5.2) ¿Tiene que hacer algo especial para atender las necesidades de los niños y niñas? Por favor describe lo que hace.
(I.3, 3.3, 5.3) ¿Esta usted y los padres de los niños involucrados para ayudar a decidir cómo atender las necesidades de los niños y niñas? Por favor descríbelo.
(5.I, 7.1) ¿Cómo se lleva a cabo los servicio de intervención tales como la terapia?
(7.3) ¿Esta involucrado en el asesoramiento de los niños y niñas o en el desarrollo de los planes de intervención? ¿Cuál es su papel?

PADRES Y PERSONAL

38. Provisiones para los padres

I. Inadecuado
I. I No se les proporciona ninguna información con respecto al programa a los padres por escrito.
I.2 Se les desanima a los padres a que observen o se involucren en el programa de los niños y niñas.

3. Mínimo
3. I Se les da información administrativa a los padres sobre el programa por escrito (ej. Facturas, horas de servicio, normas de salud para asistencia).
3.2 Se comparte alguna información relacionada con los niños y niñas entre los padres y en el personal (ej. Comunicación informa; conferencias para padres solo cuando estos los piden; algunos materiales de paternidad).
3.3 Hay alguna posibilidades para que los padres y familiares se involucren ene le programa de los niños y niñas.
3.4 Las interacciones entre los miembros de la familia y el personal son normalmente respetuosas y positivas.

5. Bueno
5. I Se estimula a los padres para que vean el grupo antes de inscribirse.
5.2 Se les hace consciente a los padres de la práctica filosófica y el tipo de acercamiento (ej. Manual para padres, política disciplinaria, descripción de las actividades).
5.3 Se comparte mucha información relacionada con los niños y niñas entre los padres y el personal (ej. Frecuente comunicación informal; conferencias periódicas para todos los niños y niñas; reuniones de padres, cartas con noticias, información de paternidad disponible).
5.4 Hay una cantidad alternativa que se usa para animar a los padres que se involucren en el programa de los niños y niñas (ej. Traer un regalo de cumpleaños, almorzar con los niños y niñas, atender al caso de la suerte familiar.

7. Excelente
7. I Se les pide a los padres una evaluación del programa anualmente (ej. Cuestionarios para padres, reuniones de evaluación en el grupo).
7.2 Se recomiendan otros profesionales a los padres cuando sea necesario (ej. Cuestionarios para padres, reuniones de evaluación en grupo).
7.3 Los padres están involucrados en las decisiones sobre los roles en el programa junto con el personal (ej. Representantes de los padres en el equipo).

Preguntas
(I.I, 3.I) ¿Se les da alguna información escrita sobre el programa? ¿Qué se incluye en esta información?
(I.2, 3.3, 5.4) ¿Hay alguna manera en que los padres se puedan involucrar en el aula de su hijo o hija? Por favor ponga ejemplos
(3.2, 5.3) ¿Alguna vez usted y los padres comparten información sobre los niños y niñas? ¿Cómo se hace esto?
(3.4) ¿Cómo es normalmente su relación con los padres?
(5.I) ¿Se les permite a los padres visitare el aula antes de inscribir a su hija o hijo?
(7.I) ¿Los padres toman parte en la evaluación del programa?
(7.2) ¿Qué hace cuando los padres parecen tener dificultades? ¿Cómo es esto? ¿Con que frecuencia?
(7.2) ¿Qué hace cuando los padres parecen tener dificultades? ¿Les recomiendas otros profesores para ayuda?
(7.3) ¿Los padres toman parte en decisiones sobre el programa? ¿Cómo se lleva esto a cabo?

39. Provisiones para las necesidades personales del personal

I. Inadecuado
I. I No hay ninguna área especial para el personal (ej. Ninguna sala de descanso, salón, sitio para guardar las pertenencias del personal separado).
I.2 No se proporciona ningún tiempo aparte de los niños y niñas para necesidades personales (ej. Ningún momento de descanso).

3. Mínimo
3. I Sala de descanso para adultos separado.
3.2 Algún sitio para guardar las pertenencias personales.
3.3 El personal tiene al menos un descanso diario
3.4 Se hace una acomodación para cubrir las necesidades del personal con discapacidades cuando sea necesario. NA permitido.

5. Bueno
5. I Hay un salón con mobiliario de tamaño adulto disponible (ej. Oficina, sala de conferencias).
5.2 Hay un lugar apropiado para guardar las pertenencias personales con provisiones de seguridad cuando sea necesario.
5.3 Descansos de almuerzo proporcionados por la mañana, mediodía, tarde diariamente*
5.4 Se proporcionan aparatos para el almuerzo/tentempié del personal (ej. Espacio para frigorífico, aparatos para cocinar).

7. Excelente
7. I Área de descanso para adultos separados (sin otro uso).
7.2 Mobiliario cómodo para adultos en el salón.
7.3 El personal tiene algo de flexibilidad a la hora de escoger cuando toma los descansos.

Nota aclaratoria
*Estos requisitos se basan n una jornada de 8horas y debe ser ajustada para periodos mas cortos.

Preguntas
(I.2, 3.4, 5.3) ¿Tiene tiempo libre durante el día, cuando pude alejarse de los niños y niñas? ¿Cuando ocurre esto?
(3.3) ¿Dónde guarda normalmente sus cosas personales, como su chaqueta o monedero? ¿Cómo funciona esto?

40. Provisiones para las necesidades del personal.

I. Inadecuado
I. I No hay acceso al teléfono
I.2 No hay fichero ni lugar para almacenaje para los materiales del personal (ej. Ningún sitio para guardar los materiales que necesita el personal para preparar las actividades).
I.3 No hay ningún sitio disponible para conferencias individuales durante las horas en que se atiende a los niños y niñas.

3. Mínimo
3. I Hay acceso conveniente al teléfono
3.2 Hay acceso a algún fichero de almacenaje

3.3 Hay algún sitio disponible para conferencias individuales durante las horas en que se atiende a los niños y niñas.

5. Bueno
5. I Hay acceso a un fichero o sitio de almacenaje amplios.
5.2 Hay una oficina separada usada para la administración del programa.
5.3 El lugar para conferencias y reuniones en grupo de padres es satisfactorio (ej. El uso dual o compartido no dificulta el horario; asegura la privacidad; hay mobiliario de tamaño adulto disponible).

7. Excelente
7. I Hay una oficina bien equipada para la administración del programa (ej. Ordenador, contestador).
7.2 El programa dispone de un espacio que puede usarse para conferencias individuales y reuniones en grupo que esta convenientemente situado, acomodado y separado del espacio usado para las actividades de los niños y niñas.

Nota aclaratoria
*La oficina del director en un centro de cuidado infantil o la oficina en un colegio público están considerados oficinas separadas.

Preguntas
(I.I, 3.I) ¿Tiene acceso alguno al teléfono?
(I.2, 3.2, 5.2) ¿Tiene acceso a algún espacio de fichero o almacenaje? Por favor descríbalo
(I.3, 3.3, 5.3, 7.2) ¿Hay algún sitio que pueda usar para conferencias padres/profesores o para reuniones en grupo de padres con los niños y niñas estén presentes? Por favor descríbalos
(5.2, 7.I) ¿Hay alguna oficina para el programa? Por favor descríbalo

41. Interacción del personal y la cooperación

I. Inadecuado
I. I No hay comunicación con los miembros del personal sobre información necesaria para cubrir las necesidades de los niños y niñas (ej. Información con respecto a la salida temprana de un niño o niña no se comunica).
I.2 Las relaciones interpersonales interfieren en las responsabilidades de cuidado (ej. El personal socializa en vez de cuidar de los niños y niñas o son bruscos y están enfadados entre sí).
I.3 Las tareas del personal están mal repartidas (ej. Un miembro del personal hace la mayoría de las tareas, mientras que otro esta bastante alejado)

3. Mínimo
3. I Se comunica alguna información básica para cubrir las necesidades de los niños y niñas (ej. Todo el personal conoce las alergias de los niños y niñas).
3.2 Las interacciones interpersonales no interfieren en las responsabilidades de cuidado de los niños y niñas.
3.3 Las tareas del personal están bien repartidas.

5. Bueno
5. I Se comunica la información relacionada con los niños y niñas diariamente sobre el personal (ej. Información sobre como las actividades de juego y rutina se van desarrollando para niños y niñas en concreto).
5.2 Las interacciones del personal son positivas y añade un sentimiento de calidez y apoyo.
5.3 Se comparten las responsabilidades para que tanto el cuidado como las actividades de juego se manejen de manera suave.

7. Excelente

7. I El personal que trabajo con un mismo grupo o en una misma habitación tiene tiempo para planificar al menos cada siguiente semana.
7.2 Las responsabilidades de cada miembro del personal están definidas claramente.
7.3 El programa promueve la interacción positiva entre los miembros del personal (ej. Organizando acontecimientos sociales; animando la asistencia del grupo a reuniones profesionales).

Nota aclaratoria
*Puntuar si dos o más miembros del personal están trabajando en el grupo que esta observando, incluso si trabajan con el mismo grupo a distintas horas. Puntúa este ítem NA si solo hay un miembro del grupo.

Preguntas
(I.I, 3.I, 5.I) ¿Tiene oportunidad para compartir información sobre los niños y niñas con los demás miembros del personal que trabajan con su grupo?
¿Cuándo y con que frecuencia ocurre esto? ¿De que tipo de cosas hablan?
(7.I) ¿Tiene algún momento de planificación con sus co-profesor(es)? ¿Con que frecuencia?
(7.2) ¿Cómo deciden usted y sus co-profesor(es) lo que cada uno hará?
(7.3) ¿El programa organiza algunos acontecimientos en los que usted y los demás miembros del personal participan juntos? ¿Podría darme algunos ejemplos?

42. Supervisión y evaluación del personal*

I. Inadecuado
I. I No se proporciona ninguna supervisión del personal. +
I.2 No se proporciona feedback ni evaluación del personal.

3. Mínimo
3. I Se proporciona alguna supervisión del personal (ej. El director observa de manera informal; se observa en caso de queja).
3.2 Hay algún feedback sobre la actuación del personal.

5. Bueno
5. I Se proporciona una situación supervisora anual.
5.2 Se comparte con el personal por lo menos anualmente una evaluación escrita del comportamiento.
5.3 Se identifican en la evaluación los puntos fuertes del personal además de las áreas en la que se necesita mejorar.
5.4 Se actúa para llevar a cabo las recomendaciones de la evaluación (ej. Se proporciona entretenimiento para mejorar la actuación; se compra nuevo material, si es necesario).
NA permitido

7. Excelente
7. I El personal practica en una auto-evaluación.
7.2 Se les proporciona al personal observaciones y feedback frecuentes además de la observación anual.
7.3 El feedback del personal se da en forma de ayuda y apoyo.

Nota aclaratoria
*Puntúa el ítem NA solo cuando el programa es una operación de una persona, con ningún otro personal.
+ Obtén información para puntuar este ítem de la persona que se observa, no del supervisor, excepto en casos en los que el personal del aula señala que no sabe. Entonces pregunta al supervisor.

Preguntas
(I.I, 3.I, 5.I, 5.2) ¿Su trabajo esta supervisado de alguna manera? ¿Cómo se hace esto?
(I.2, 3.2, 5.2, 7.3) ¿Le dan alguna vez algún feedback sobre su actuación? ¿Cómo se lleva esto a cabo?
(5.4) Si hace falta mejorar, ¿Cómo se lleva esto a cabo?
(7.I) ¿Toma parte alguna vez en la auto-evaluación?

43. Oportunidades para crecimiento profesional*

I. Inadecuado
I. I No se proporciona orientación de programas o entrenamientos en servicio para el personal.
I.2 No se lleva a cabo reuniones de personal.

3. Mínimo
3. I Hay algunas orientaciones para nuevo personal que incluye procedimientos de emergencia, seguridad y salud.
3.2 Se proporciona algún entrenamiento en servicio.
3.3 Se celebran algunas reuniones del personal para tocar temas sobre administración.

5. Bueno
5. I Completa orientación para el nuevo personal incluyendo interacción con los niños, niñas y padres, métodos de disciplina, actividades apropiadas.
5.2 El programa proporciona regularmente entretenimiento de servicio (ej. El personal participa en talleres de trabajo; se usa oradores invitados y videos para entretenimientos en el sitio).
5.3 Se celebran reuniones de personal mensualmente que incluyen actividades de desarrollo del personal.
5.4 Hay algunos materiales de recursos profesionales disponibles en el sitio (ej. Libros, revistas, u otros materiales sobre l desarrollo de los niños y niñas, actividades culturales, sensible, y del aula pueden ser prestados de la biblioteca).

7. Excelente
7. I Se proporcionan apoyo para que el personal asista a cursos, conferencias, o talleres de trabajo que no se proporcionan en el programa (ej. Tiempo libre, costes de viaje, tasas de conferencias).
7.2 Hay una buena biblioteca que contiene materiales actuales sobre una variedad de tema de la temprana infancia disponible en el mismo lugar.
7.3 Se le requiere al personal con menos de un grado AA en educación en la temprana infancia que continúe con la educación formal (ej. Trabajar hacia GED, CDA, AA).
NA permitido.

Nota aclaratoria
*Obtén información para puntuar este ítem del personal del aula, a no ser que el personal señale que no lo sabe. Entones pregunta al supervisor

Preguntas
(I.I, 3.I, 3.2, 5.I, 5.2) ¿Se proporciona algún entrenamiento al personal? Por favor describa este entrenamiento. ¿Qué se hace con el nuevo personal?
(I.2, 3.3, 5.3) ¿Se hace alguna vez reunión del personal? ¿Con que frecuencia aproximada? ¿Qué se lleva a cabo normalmente en estas reuniones?
(5.4, 7.2) ¿Hay algunos recursos en el mismo lugar que pueda usar para nuevas ideas? ¿Qué se incluye?
(7.I) ¿Se proporciona algún apoyo para que pueda atender a conferencias o recursos? Por favor describa lo hay disponible.
(7.3) ¿Hay algún requisito con el personal con menos de un grado AA para continuar su educación formal? Por favor describa los requisitos.

[ANEXO 18]

[Carta a los Directores de los Centros de Educación Inicial]

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

UNIVERSIDAD DE LEÓN

Valencia junio del 2011

Atención
Director (a)_____
Institución_____

Ante todo un cordial saludo, la presente tiene como finalidad solicitar su autorización para insertarme en este centro educativo y cumplir labores de investigación. Debo notificar que estoy trabajando en un estudio titulado: la Creatividad y Educación Infantil: Una Vía de Adaptación Personal, Social y Escolar. Esta investigación es un requisito para optar al título de Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación; lo que implica que en estos momentos cumpla con la fase de recolección de datos, específicamente con los niños y niñas del tercer nivel. Vale exponer el objetivo de la investigación: Determinar la manifestación de la creatividad en niños de 5 años y su relación con factores del desarrollo infantil y contexto escolar, en Centros de Educación Inicial públicos y privados de la Parroquia Naguanagua. Estado Carabobo. Considerando lo planteado, mi inserción debe concretarse para el mes de octubre. Trabajare con un equipo que integra dos docentes de educación inicial y un psicólogo; el tiempo para la recolección de información será acordado tanto con los directivos como con la docente del aula del tercer nivel.

Sin más a que hacer referencia, le saluda;

Prof. Jeanette Alezones P.

[ANEXO 19]

[Carta a los Representantes de los niños y niñas a evaluar]

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

UNIVERSIDAD DE LEÓN

Estimado representante de la Institución_____

Ante todo un cordial saludo. La presente tiene como fin solicitar su autorización para aplicar a su hijo o hija _____ una serie de pruebas que medirán su creatividad, autoconcepto, resolución de problemas interpersonales e inteligencia general. Las pruebas se aplican estrictamente con fines investigativos y el anonimato es condición central en este proceso. La aplicación será en el horario escolar y se garantiza no interrumpirá con la jornada educativa.

Si está usted de acuerdo con la toma de datos, por favor escriba

Nombre y apellido de su representado_____

Su nombre y apellido _____

Cédula de Identidad_____

Sin más a que hacer referencia, le saluda:

Prof. Jeanette Alezones P.