

**SISTEMAS DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE CARIBE**



**DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A PARTIR DE LA CREACIÓN DE
AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN GRADO CERO**

JUANA MARIA DE JESUS ARTEAGA REYES

SILEMA JULIETH DE LA CARIDAD ARTEAGA REYES

DIRECTORA

Mg. RUBBY CASTRO PUCHE

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

2014

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Montería, Abril del 2014

DEDICATORIA

A Dios, por su infinito amor y su permanente compañía.

A nuestros padres, por su apoyo incondicional y su entera confianza

A nuestros esposos, por su constante compañía, apoyo y comprensión

A nuestros hijos, que son los pilares que sustentan nuestras vidas.

*A nuestros hermanos, por su confianza, en especial a Eva Sofía (Q.E.P.D)
por ser nuestra gran motivación, nuestra guía, nuestra maestra, la mujer
que nos motivó a alcanzar este logro.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien en su infinito amor, nos dio la Fe, la fortaleza y la salud para emprender y concluir este estudio.

Al Sistema de Universidades Estatales del Caribe colombiano, SUE Caribe, por acogernos en su seno.

*A la magister **Rubby Castro Puche**, por su permanente disposición y su acompañamiento durante todo este proceso investigativo.*

*A los estudiantes de **grado cero** de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola, por su disposición y cariño sincero.*

*A nuestros **hijos y esposos**, por regalarnos parte de su tiempo.*

*Al **G- CREYAA**, por haber estado dispuestos a participar en esta investigación desde espacios y saberes distintos.*

TABLA DE CONTENIDO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	22
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA	29
1.3. JUSTIFICACIÓN	29
1.4. OBJETIVOS	33
1.4.1. OBJETIVO GENERAL.....	33
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
2. REFERENTES TEÓRICOS	34
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	34
2.2. MARCO TEÓRICO	42
2.3 MARCO CONCEPUAL	46
2.3.1 Una mirada al concepto de creatividad.....	46
2.3.2 Modelos teóricos para el estudio de la creatividad.....	49
2.3.3 El concepto de ambientes de aprendizaje	57
3. METODOLOGÍA.....	75
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	75
3.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	77

FASE 1. REFLEXIONES INICIALES PARA LA TOMA DE DECISIONES.....	77
FASE 2: DE ACCIÓN	78
FASE 3: REFLEXION Y EVALUACIÓN.....	78
FASE 4: SOCIALIZACION.....	79
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	79
3.3.1. Instrumentos de recolección de información para el insumo de las reflexiones y decisiones.....	80
3.4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	82
CAPITULO 4.....	86
4. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA .	86
4.1 REFLEXIONES PRELIMINARES.....	86
4.2. CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DEL DIAGNÓSTICO.....	88
4.2.1. Acerca de las concepciones de creatividad y de ambientes de aprendizaje	91
4.2.2. El diagnóstico.....	115
4.3.RELACIONES DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE CREATIVIDAD Y AMBIENTES DE APRENDIZAJES PARA GRADO CERO CON LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJES CORRESPONDIENTES A ESE CICLO EVOLUTIVO.....	117

4.4 ACCIONES Y PROCEDIMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE LOS ESCOLARES DE GRADO CERO.	119
4.5. EI DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE LOS ESCOLARES DE GRADO CERO EN LA PERSPECTIVA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE.	157
CAPITULO 5	163
5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	163
5.1. RESULTADOS.....	163
5.2. CONCLUSIONES	166
5.3. RECOMENDACIONES.....	169

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Categorías de análisis.....	83
Tabla 2: Matriz de análisis preliminar concepto de creatividad.	91
Tabla 3: Matriz de análisis preliminar Concepto: Ambientes de aprendizaje.....	98
Tabla 4: Matriz de análisis preliminar – Guía de observación	99
Tabla 5: Primer taller: Desarrollo mi potencialidad.	121
Tabla 6: Segundo taller: Reconozcamos la diversidad, desarrollemos nuestra creatividad. Primera sesión.....	131
Tabla 7: Segundo taller: Reconozcamos la diversidad, desarrollemos nuestra creatividad. Segunda sesión.....	136
Tabla 8: Segunda sesión: Reconozcamos la diversidad desarrollemos nuestra creatividad. Tercera sesión	143
Tabla 9: Análisis tercer taller contamos un cuento cantamos un canto.....	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Disposición de Materiales	124
Figura 2: Niños y niñas disfrazados	125
Figura 3: Niño narrando una historia.....	125
Figura 4: Niño pintando	127
Figura 5: Niño leyendo libros.	127
Figura 6: Niños representando la obra de Pinocho	133
Figura 7: Niños representando la obra la tía Clementina	133
Figura 8: Niños Cantando Karaoke.....	139
Figura 9: La docente cuenta Historias	154
Figura 10: La docente orienta a los niños.....	154
Figura 11: Niños escribiendo cuentos.....	156

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Primer taller: Desarrollo mi potencialidad	170
Anexo 2. Segundo taller: Reconozcamos la diversidad	186
Anexo 3. Tercer taller: Contamos un cuento	188
Anexo 4: Guía de observación a los docentes	189
Anexo 5: Guía de observación de los ambientes de aprendizajes.....	192
Anexo 6: Entrevista a docentes	193
Anexo 7: Creaciones taller desarrollo mi potencialidad.....	194
Anexo 8: Creaciones taller reconozcamos la diversidad	196
Anexo 9: Creaciones taller contamos un cuento	200
Anexo 10: Fotos primer taller	203
Anexo 11: Fotos segundo taller	204
Anexo 12: Fotos tercer taller	207
Anexo 13: Formato de validación por expertos	208
Anexo 14: Vídeos	213

RESUMEN

Esta es una investigación cualitativa enmarcada dentro de la Investigación Acción y Participación (IAP), desarrollada con escolares de Grado Cero de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica (ITAL). La investigación se diseña con el fin de solucionar una problemática que involucraba a docentes, padres de familia de grado cero, relacionada con el desarrollo de la creatividad. El objetivo del proyecto es desarrollar la creatividad de los escolares de grado cero, a partir de la concertación de la puesta en escena de los ambientes de aprendizaje.

El proyecto se realiza en cuatro fases. **En la primera** se llevó a cabo una reflexión para la toma de decisiones en la que participaron inicialmente todos los padres de familia del grado cero. Por motivos relacionados con la disponibilidad de tiempo, en ese contexto se decidió escoger a un número de padres de familia que pudieran participar en todo el proceso.

En un segundo momento de esta fase, se reflexiona sobre la necesidad de realizar un diagnóstico acerca de las concepciones de las docentes y los padres de familia, relacionadas con la creatividad, los ambientes de aprendizajes y la relación de estas dos categorías con los procesos formativos de los escolares de grado cero. Se reflexionó igualmente sobre los puntos a tratar y se toma la decisión de elaborar una entrevista no estructurada, que sería contestada por las tres docentes participantes, y realizar algunas observaciones dentro y fuera del

aula de grado cero. El resultado de este ejercicio fue el objeto de la reflexión y las decisiones colectivas que siguieron.

En este momento de la fase inicial también se reflexionó sobre la importancia del proyecto y la necesidad de darle sostenibilidad en el tiempo. Fue cuando se tomó la decisión de organizar a los participantes mediante la conformación de un grupo de investigación. Así surgió el grupo Creativo y Ambientes de Aprendizaje (G-CREYAA), integrado por tres docentes de preescolar, tres padres y tres madres de familia de la Institución. Se informó a la totalidad de los padres de familia sobre esta decisión y con el consentimiento de éstos. El grupo se comprometió no solo a participar en el proyecto, sino también a continuar liderando los procesos que la investigación suscitara a futuro.

En la fase de acción, se elabora las preguntas y la guía de observación. Se diseña en esta fase una serie de talleres para el desarrollo de la creatividad infantil lo que dio origen a un proceso de intervención que se llevó a cabo en cinco sesiones durante las cuales se enfatizó en cada uno de los aspectos que resultaron más llamativos durante el proceso de diagnóstico. El colectivo reflexiona sobre la necesidad de recoger información durante el desarrollo de cada una de los talleres a fin de reflexionar sobre los avances logrados en cada nueva jornada.

La fase de reflexión y evaluación hizo posible que cada vez que se concluía una jornada en la que se proponía un ambiente de aprendizaje, los participantes se reunían para reflexionar y evaluar los logros y los aspectos a mejorar para

acordar el nuevo ambiente a proponer. La **fase de socialización** en este proyecto constituye una fase de cierre, porque es el momento en que se comparte la reflexión sobre los resultados finales del presente trabajo con la presencia de todos los padres de grado cero, en cumplimiento de los acuerdos preliminares.

ABSTRACT

This is a qualitative research which is framed into the called Action and Participation Research (APR) developed with cero grade scholars at the Institution Educativa Instituto Tecnico Agricola de Lorica ITAL, in the department of Cordoba. The research was designed with the purpose of solving a problematic situation which involved teachers, managers, and parents, it is related to creativity from the learning environments in transition (cero grade). In consequence, the objective of the project is to develop the cero grade scholars' creativity in the ITAL from the consultation of the staging of the learning environments. Choosing the APR methodology what is looked for is to solve the problematic from the empowerment, understanding, and the consensus which this facilitates. In this sense, the results show that the parents could understand the importance of the development of the creativity in the infant stage and recognize the type of environments appropriate to get the competences which are expected to form according with the age of the cero grade scholars.

The project is developed in four phases: in the first one, it was carried out a reflection stage to take decisions. In this one participated all the family parents in grade cero. For reasons related to the disposition of time in that context, it was decided to choose representatively a number of parents who could participate in all the process in which the results of the process could be socialized with all the cero graders' parents at the end.

In a second moment of this initial phase, it was reflected about the necessity of making a diagnostic about the teachers' and parents' conceptions related to creativity, the learning environments and the relationship between those two categories with the formative processes of the cero graders. It was reflected at the same time about the aspects to have into consideration and it was made the decision of creating a not elaborated interview which would be answered by the three teachers participating in the research and making some observations out and into the cero-graders classroom. The results of that exercise were the objective of the reflection and collective decisions which followed.

In that moment of the initial phase, it was also reflected about the importance of the project and the necessity of giving it sustainability in time. Then, it was made the decision of organizing the participants creating a research group. In that manner, it was created the Creative Group and Learning Environment (G-CREYAA) which is integrated by three pre-scholar teachers, three mothers and three fathers from the Institucion Educativa Tecnico Agricola de Lorica. This decision was informed to all the parents and they gave the approval, the group agreed not only to participate in the present project but also to continue heading the coming research processes.

In the action phase, it is elaborated the question and the observation guidelines. Each teacher answered it in a written manner and did observation into and out of the classroom. Based on the information got there was a feedback about the reflection and was created a diagnostic which facilitated to create the model to be followed to propose learning environments to develop the cero grader's creativity (see Anex 1,2 ,3).

In this phase are created a set of workshops to the development of the children's creativity which originated an intervention process carried out during five sessions which focused on those relevant aspects found in the diagnostic phase.

The research group reflected on the necessity of collecting information during the development of each workshop in order to reflect on the advances got in each new session. In that way it was thought about the matrices of the preliminary analysis.

The reflection and evaluation phase made possible that once one session finished where certain learning environment was proposed, the participants met to reflect and evaluate the aims and the aspects to be improved to agree the new environment to be proposed.

The socialization phase in this project constituted a closure phase since in this moment the reflection about the final results is shared with the cero- graders' parents following the preliminary agreements.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas de mayor importancia en psicología infantil y en pedagogía es la capacidad creativa del niño y la importancia del fomento de esa capacidad durante los primeros cinco años de vida (Del Rio y Álvarez, 2007). Las investigaciones hechas en el campo de la psicología evolutiva demuestran que el momento de mayor importancia y en el que es fundamental el ambiente en el desarrollo de la creatividad es en la primera infancia porque los procesos creadores aparecen con toda su fuerza en esta primera etapa (Ibíd.).

Esta temprana aparición de la creatividad hace preciso que la formación de los escolares se oriente de acuerdo con procesos cognitivos que motiven la imaginación creadora libre y sin trabas. Los procesos creativos en los niños de 4 a 6 años son determinantes para la adquisición de habilidades creativas que les permitan ser cada vez más autónomos, flexibles e innovadores.

En este proceso es fundamental el papel de la escuela. El maestro puede potenciar las capacidades creativas de niños o niñas a través de prácticas pedagógicas innovadoras; o bien limitarse a utilizar herramientas convencionales, deslindando de su práctica procesos que estimulen la creatividad o llevando a cabo algunas acciones que den cuenta de una concepción tradicional acerca del concepto de creatividad.

La relación entre creatividad y educación inicial exige que se transforme un complejo sistema de creencias según el cual no es posible hacer de la creatividad

algo enseñable precisamente porque ésta constituye un don o unprivilegio de unos pocos sujetos considerados seres extraordinarios. En esta postura se sitúa la llamada teoría del genio en la que el sujeto creativo se define a partir de la productividad extraordinaria e impredecible (Huidobro, 2002).

Sin embargo en el siglo XX se le da un tratamiento más profundo y sistemático, y se formulan una serie de teorías sobre la creatividad, como la teoría psicoanalítica, la teoría perceptual de Gestalt, la teoría conductista, las teorías cognitivas de Guilford y Torrance y la teoría neurosicofisiológica. A partir de entonces se reconoce la importancia del estudio de la creatividad y se empieza a hablar con más insistencia de ella en campos como las matemáticas, la política, la economía y la educación (Ruiz, 2010).

Dentro del marco del enfoque cognitivo se encuentran las reflexiones de Torrance (1965), quien se preocupó por estudiar, desde el espacio educativo, el desarrollo y las causas de la creatividad en los niños. En sus investigaciones, este autor intenta caracterizar al niño creativo y demuestra que éste comúnmente es visto como “atípico” por los profesores y los compañeros de clases, por lo cual lo reprimen. Sin embargo, es pertinente aclarar que según el planteamiento del autor citado, que el niño creativo sea considerado atípico por los actores escolares no implica que la creatividad sea innata; por el contrario, es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados. Esquivias

(2004) se apoya en el planteamiento de Torrance (1975) para resaltar los elementos que hacen parte de la creatividad: la curiosidad, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la confianza en sí mismo, la originalidad y la capacidad de perfección.

En el estado actual de las investigación sobre creatividad infantil se reconoce que durante la formación preescolar es imprescindible ampliar las experiencias de los niños y las niñas, dándoles una base amplia y sólida a su imaginación (Azzerboni, 2007). Para lograr esta ampliación es necesario que se gestionen políticas educativas y planes de estudio que le den a la creatividad infantil el lugar que merece. Como bien señala Azzerboni (2007), para desarrollar la creatividad se precisa una propuesta curricular amplia, no estereotipada, con actividades y propuestas fuera de lo convencional, posibilitando así que niños y niñas desplieguen aspectos aún no desarrollados.

La breve reseña anterior sobre la creatividad infantil da cuenta de las intencionalidades y los intereses que orientan la presente investigación en la que están comprometidos los actores escolares de una comunidad educativa del municipio de Lorica (Córdoba). Concretamente se alude a las docentes de Grado Cero de la Institución Educativa Instituto Técnico agrícola de Lorica, **ITAL**, los docentes directivos y los padres de familia de la misma. El objetivo del proyecto focaliza el desarrollo de la creatividad a partir de una propuesta de ambientes de aprendizaje que faciliten la fantasía, la imaginación y la autonomía a los escolares de grado cero.

El estudio se inscribe metodológicamente dentro de la Investigación Acción Participación (IAP). Se optó por esta metodología porque la toma de decisiones para transformar los ambientes de aprendizaje es una cuestión que debe estar mediada por la reflexión de los implicados en estos procesos debido a los imaginarios que tienen padres de familia y directivos docentes sobre el tipo de actividades que deben proponerse a los escolares de grado cero, a través de estos ambientes; situación problemática que se describe en el espacio correspondiente para ello.

Los referentes conceptuales de la presente investigación se construyen con base en el constructivismo y también en autores que desarrollan estudios en los que el concepto creatividad es axial, entre los que se cuentan: Rhodes (1961), Mooney (1963), Brown (1989), Martínez-Otero (2007), Csikszentmihalyi (1998) y Fernández & Peralta (s.f); y para el análisis de los ambientes de aprendizaje, en las propuestas de Alcaraz, V & Gumá, E. (2001), Moreno (2006) y Catherine E. Loughlin, Joseph H. Suina (1995).

En los referentes teóricos se hace también un acercamiento al fenómeno de la creatividad desde los componentes clave del mismo que permite tomar como referencia el modelo Rhodes (1961), Mooney, (1963); Brown (1989), para conceptualizar la persona creativa, el proceso creativo, el ambiente creativo y el producto creativo. Por ejemplo, el proceso se estudia a partir de las estrategias que un sujeto usa para resolver un problema o enfrentar una situación de forma creativa.

En cuanto al ambiente creativo, se tiene en cuenta que este incluye la situación y el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa. (Fernández & Peralta, s.f). Los resultados o productos creativos pueden ser analizados desde indicadores específicos como novedad, elaboración, fluidez, flexibilidad y utilidad. (Fernández & Peralta, s.f). En lo referente a la situación, se estudia el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa. Sin duda lo anterior está relacionado con los ambientes de aprendizaje; en ese sentido, se adopta la propuesta de diseño y organización de ambientes propuesta por Loughlin y Suina (1995); y se añade un componente psicosocial con tres categorías claves: motivación, reconocimiento de la diversidad y relaciones recíprocas. Cada una de estas se analiza a partir de autores como Alcaraz, V y Gumá, E. (2001), Moreno (2006) y Catherine E. Loughlin y Joseph H. Suina (1995

El informe de la investigación está organizado en cinco capítulos. En el primero se presenta la problemática estudiada, se justifica legalmente la necesidad y la pertinencia de la investigación y se registran los objetivos investigativos. En el segundo se analizan los antecedentes investigativos y se referencian los fundamentos teóricos que sostienen el proyecto. El tercero contiene el marco metodológico. En el cuarto se presenta el análisis de los datos, en el quinto se analizan las fases de aplicación de la propuesta y, finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO 1

Como es creativo por naturaleza, el niño tiene la necesidad de explorar y de experimentar. Lo único que necesita es apoyo (Rodríguez y Ketchum, 1995).

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En Colombia, los Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar resaltan como uno de los objetivos fundamentales de este nivel de formación, la necesidad de desarrollar el potencial creativo de los niños y las niñas. En este sentido, las instituciones educativas del país deben concebirse como un espacio propicio para desarrollar la creatividad sobre todo durante los primeros años de formación.

El interés por el desarrollo de la creatividad durante los primeros años de formación tiene su sustento en teorías del desarrollo evolutivo que sostienen que los siete primeros años de vida son los más productivos para potenciar la creatividad. Sin embargo, resulta paradójico que, por diversas causas, la escuela sea uno de los espacios donde menos se estimule la creatividad y donde menos se motive el libre desarrollo de la imaginación. Por ejemplo, en la Institución Educativa ITAL, ubicada en el barrio Nueva Colombia del municipio de Santa Cruz de Lorica, departamento de Córdoba, se registran ciertas limitaciones para innovar los ambientes de aprendizaje de manera que se facilite el desarrollo de la creatividad de los escolares del grado cero,

debido, básicamente, a ciertos imaginarios de los padres de familia y de los directivos docentes sobre el tipo de programación y los ambientes que se les debe presentar. Pues bien, a esa edad teóricamente se ha establecido que los escolares aprenden jugando, por tanto, los ambientes motivadores deben ser lúdicos y flexibles. El problema es que los padres de familia, especialmente, consideran el juego y la flexibilidad como una pérdida de tiempo si se utiliza en la escuela. Agregan que para jugar no es necesario enviarlos al colegio, bastaría con dejarlos en la casa, ahorrándose gastos y trajines que, de acuerdo con el punto de vista de ellos, resultarían innecesarios. Los docentes directivos se hacen eco de esta percepción tan generalizada entre los padres de familia.

Particularmente, los docentes de grado cero de la Institución que nos ocupa son del parecer que, debido a los imaginarios de los padres de familia, las actividades con las que motivan el desarrollo de la creatividad son muy rígidas y estereotipadas, en el sentido en que se espera que solo se relacionen con aspectos asociados a la educación artística, las manualidades, la motricidad fina y la pintura: lo que no sería un problema si no fuera porque con estas solo se busca que los niños estén haciendo algo, generalmente de manera individual y disciplinada.

Las observaciones preliminares del presente proyecto sobre el material con el que se trabaja en el aula indican que las docentes se limitan a utilizar recursos y materiales convencionales para fomentar la habilidad motriz. Por tanto, las

actividades creativas se reducen a colorear dibujos, recortar y pegar imágenes, rellenar formas, etc, lo que se queda corto frente a lo expuesto en el Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 que señala en el artículo 13 que durante la formación inicial debe promoverse, por un lado, la generación de situaciones recreativas, vivenciales y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, comprender el mundo que los rodea y disfrutar de la naturaleza y la sociedad.

Como consecuencia de este proceso que se desarrolla durante la educación preescolar, se evidencia en la institución mencionada marcadas dificultades en el desarrollo de las habilidades creativas, el pensamiento crítico y la imaginación de los escolares, de acuerdo con algunas observaciones preliminares en las que se ha podido relacionar aspectos de la problemática descrita con la situación de los docentes y los ambientes de aprendizaje que estas generan. Sin embargo, las docentes consideran que vienen tomando medidas relacionadas con el desarrollo de la creatividad en grado cero que los padres de familia no han comprendido; por el contrario, subsiste una queja por parte de éstos que las señala como las responsables de que sus hijos están yendo a la escuela “a perder el tiempo.”

De otra parte, las docentes de grado cero no verbalizan su preocupación sobre la responsabilidad personal en el desarrollo de los procesos educativos de los escolares a su cargo pese a estar implícitamente en más de una de sus conversaciones la necesidad de mejorar los ambientes para desarrollar la

creatividad, por considerar que la concepción de creatividad que ellas manejan también está muy influenciada por cuestiones estéticas y de manejo de técnicas. En sus discursos tienden a relacionar lo creativo con lo bello, lo perfecto y lo visualmente atractivo.

Menchén (2006) señala que para muchos el terreno de la creatividad comprende el campo de la poética y la música, mientras para otros comprende básicamente campos como el dibujo y la pintura. En los relatos de los docentes es evidente que sus concepciones se orientan hacia el dibujo y la pintura. Como han expresado los mismos participantes en la presente investigación, la creatividad está reducida al terreno de lo artístico.

En cuanto a los espacios, es preciso señalar que las aulas en las que los niños y las niñas interactúan no constituyen auténticos ambientes de aprendizaje. El ambiente de aprendizaje es “el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social” (Duarte, 2013). En este sentido, los escolares de la Institución investigada cuando se les presentan actividades en las que solo tienen que colorear, rasgar y pegar se enfrentan no sólo con limitaciones espaciales, las cuales hacen referencia al espacio que se le asigna a cada niño o niña dentro del aula y a la posición que debe mantener dentro de este espacio: estar sentado, de frente, mirando hacia el tablero, sino también con limitaciones de orden psicosociales que los someten a relaciones unidireccionales en las que el maestro es quien define las posiciones de los

cuerpos y la actitud que deben adoptar niños y niñas durante el desarrollo de las actividades limitando por ende las relaciones intersubjetivas entre pares.

Autores como Díaz Granado, Gallego, Núñez y Suárez (2008) afirman que la escuela y sus maestros pueden crear mentes creativas o inhibir el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas que albergan en su seno. Esto depende en gran medida de la manera cómo los maestros conciben la creatividad y el espacio que le brinden a ésta dentro de los procesos de formación que tienen lugar dentro y fuera del aula.

Actualmente, la creatividad como potencialidad humana esencial es uno de los asuntos que más ha captado la atención de psicólogos, pedagogos y especialistas. Como bien lo expresa Ruiz (2010), a mediados del siglo pasado se empieza a hablar con más insistencia de la creatividad en campos como las matemáticas, la política, la economía y la educación. A partir de entonces se empiezan a plantear dudas en torno a la creatividad y con ellas surgen estudios como los de Torrance, Logan y Lagermann que introducen la noción de maestro creativo.

Menchén (2009) afirma que no es suficiente con conocer las técnicas, los procedimientos y las estrategias para estimular la creatividad de los estudiantes, es imprescindible vivir con un estilo de vida donde el docente sea capaz de construir, reflexionar, crear, imaginar, explorar, soñar y poner alas a sus propias ideas. La energía creativa servirá para afrontar con rigor, alegría y pasión la labor en el aula.

Lo cierto es que muchas veces la escuela, en vez de promover el desarrollo de la creatividad, se convierte en un obstáculo para el mismo. Con frecuencia se subordina al estudiante a un único currículo, rígido e inflexible que no posibilita perspectivas para el pensamiento divergente, ni genera ideas novedosas, creativas (Iriarte, Gallego, Núñez y Suárez ,2008). Tal como se expresaba en páginas anteriores, una situación similar se registra en la institución educativa Instituto Técnico agrícola de Lorica, en la que se desempeñan las profesoras que participan en la presente investigación en el grado cero. Es menester aclarar que en el ITAL se presentan situaciones muy rígidas como producto de un currículo que resta cierta autonomía a los docentes para transformar las prácticas y los escenarios educativos, por diversas causas: falta de recursos, insuficiente capacitación docente, concepciones muy tradicionales de padres de familia y de los directivos docentes. Particularmente los padres de familias y los directivos, consideran que a los escolares se les deben programar actividades manuales que los mantengan ocupados “haciendo algo”. Son del parecer que de esa manera los niños pueden estar “disciplinados, es decir concentrados, aprendiendo algo”. Algunos padres de familia incluso creen que se les debe empezar a enseñar a leer y a “trabajar con números”. Bajo esa perspectiva, cuando se organizan actividades libres-dirigidas donde se utiliza, por ejemplo, el juego como estrategia de interacción, los padres y directivos cuestionan estas actividades por considerar que los escolares están “perdiendo el tiempo” y comparan el aula de grado cero con un “mercadillo persa”.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes de preescolar de la mencionada institución educativa han llegado a la conclusión que deben considerar seriamente lo que enseñan y cómo lo enseñan para generar procesos educativos creativos que desarrollen autonomía, flexibilidad e innovación dentro y fuera del aula logrando la aceptación y la participación activa de los actores involucrados, particularmente de los padres y madres de familia.

En los tres últimos años en la sede principal se abrió cobertura para los grados de preescolar y primaria. Esta Institución funciona en una única jornada diurna y cuenta con un total de 1.150 estudiantes registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)¹, y 65 docentes, incluidos directivos docentes. La Institución cuenta con 8 sedes ubicadas en la zona rural: Cerro de las mujeres, San Nicolás, Caño Viejo, Nuevo Campo Alegre, Cerro de Buenos Aires, El Esfuerzo, La Estancia, Villavicencio. Algunas de estas sedes no cuentan ni con la infraestructura adecuada ni con el material didáctico necesario para el desarrollo de los procesos educativos del grado cero, particularmente, y este hecho cobra gran relevancia si se considera que la mayoría de las sedes ofertan el grado en cuestión y la Educación Básica Primaria.

¹El sistema integrado de matrícula SIMAT es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas.

Las familias que integran la comunidad educativa poseen un bajo nivel académico, lo cual influye en el contexto socioeconómico de toda la comunidad. El 47% de los padres de familia no tienen un empleo fijo. Un gran número se dedica a las labores agropecuarias, otros son conductores, artesanos, pescadores, comerciantes o mototaxis (PEI, 2013).

Teniendo en cuenta la problemática descrita, este proyecto tiene como objetivo desarrollar la creatividad de los escolares de grado cero mediante una propuesta de intervención de los ambientes de aprendizaje. Por ello, le apunta a que en medio de este entorno es posible desarrollar la fantasía, la creatividad y la imaginación libre de los niños y las niñas de preescolar del Instituto Técnico Agrícola de Lorica. En este orden de ideas, se plantea como pregunta de investigación la siguiente:

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cómo desarrollar la creatividad de los escolares de grado cero a partir de la puesta en escena de los ambientes de aprendizaje en la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica?

1.3. JUSTIFICACIÓN

En nuestro país, la atención y la educación formal de los niños y las niñas entre los tres y los seis años de edad es relativamente reciente. Sin embargo, en los últimos años han sucedido hechos significativos que han afectado de manera positiva la calidad de vida de los escolares. (Lineamientos Curriculares, 1998). El Estado colombiano formula por primera vez una política de

atención y protección a los niños y las niñas menores de siete años (Ley 27 de 1974) a la cual se incorporaron paulatinamente las relacionadas con la salud y la educación.

En 1976 el MEN (Decreto 1002/84) incluye el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, lo cual facilita la formulación y aplicación de un plan de estudios en una concepción de atención integral de la niñez con participación de la familia y la comunidad. Durante ese año se creó el nivel de preescolar pero no se estableció como obligatorio, sino hasta la Constitución Política de Colombia de 1991.

De acuerdo con los propósitos planteados en los Lineamientos Curriculares de Preescolar, la educación inicial no debe concebirse como un período de aprestamiento a la educación básica, sino como un espacio de formación necesario para el crecimiento personal y para el desarrollo de competencias que permitan que los niños y las niñas interactúen consigo mismo, con sus pares, con los adultos y con el ambiente físico y social que los rodea (MEN, 2009).

El Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 señala en su artículo 13 que durante la formación inicial debe promoverse, por un lado, la generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales. Y por otro, la creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la

imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.

Este proyecto pretende dar espacio a los niños y las niñas para desarrollar su potencial creativo y para propiciar una formación fundamentada en espacios lúdicos que permitan al niño explorar, construir y expresar ideas novedosas. La ausencia de estos espacios en los hogares de los niños y las niñas, los afanes laborales de sus padres y la falta de conocimiento de estos sobre este tema se ve reflejada en el deseo de los escolares de explorar y jugar en el aula de clases.

En la medida en que se logre que los educandos del grado cero del Instituto Técnico Agrícola de Lórica aprendan a explorar y a experimentar nuevas formas de ser y de hacer, se podrá cualificar la construcción de su personalidad hacia el desarrollo de su autonomía y su individualidad. Es evidente que los niños y las niñas a los que se les brindan espacios para la expresión y la imaginación tienen mayores opciones de construir mundos posibles a través de los cuales logren formarse espiritualmente, aprendan a convivir en sociedad y experimenten múltiples forma de influir en los otros y en el mundo real.

Cabe mencionar que esta investigación también se orienta hacia el cumplimiento de los Fines de la Educación, consagrados en el artículo 5 (numerales 1 y 2) de la Ley General de Educación de 1994. Esta Ley establece como fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral. Una condición para lograr este desarrollo personal consiste en adecuar tanto física como socialmente espacios de

aprendizaje que respondan a potencialidades, a ideas, a formas de ser y de hacer que sean diversas y distintas.

Piaget, (1979) señaló que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía. Este concepto de autonomía está centrado en la posibilidad de que el sujeto logre ser capaz de autorregularse. La autorregulación no se logra con la adultez. Es un proceso que se construye paulatinamente y del que participan los niños y las niñas que gozan de ambientes de aprendizaje en los que la imaginación y la creatividad no son posibilidades remotas, sino fundamentos teóricos que orientan el accionar pedagógico.

En este sentido, los formadores de niños y niñas en el contexto nacional y regional debemos comprometernos con el desarrollo de investigaciones como ésta que den cuenta de los significativos esfuerzos que se están haciendo para incorporar “la creatividad como dimensión pedagógica y didáctica en los escenarios de formación, en búsqueda de una educación creativa en función de la transformación social y el desarrollo del país” (González, 2007)

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la creatividad de los escolares de grado cero de la institución educativa Instituto Técnico Agrícola, mediante procesos de concertación para la transformación de los ambientes de aprendizaje.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las concepciones de los docentes y padres de familia sobre creatividad y los ambientes de aprendizajes para el grado cero.
- Relacionar las concepciones de los docentes y padres de familia sobre creatividad y los ambientes de aprendizajes para la unificación de criterios y consensos sobre las prácticas a que estas dan lugar.
- Concertar acciones y procedimientos que enriquezcan los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad en los niños y las niñas de grado cero de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lórica.
- Evaluar el desarrollo de la creatividad de los escolares del grado cero de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de acuerdo con los ambientes de aprendizajes propuestos.

CAPÍTULO 2

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La revisión de investigaciones relacionadas con la creatividad, ha permitido identificar dos tendencias en el enfoque de la misma. Esa así cómo, algunos autores plantean la creatividad como una habilidad innata del sujeto, el cual se considera un genio y es visto por los otros como un individuo atípico. A propósito del innatismo Lobo y Santos (1998), anota que es común que entre maestros se considere que la creatividad es un don de individuos privilegiados. Esta creencia influye en las prácticas de los docentes y los lleva a considerar que no es necesario motivar una facultad que es intrínseca al individuo y que por ende no se desarrolla a partir de la influencia de elementos externos como la escuela o el entorno, sino que se le atribuyen a un don privilegiado e innato. Así las cosas, las prácticas que realizan los docentes a diario demuestran que consideran que la creatividad es una habilidad exclusiva de cierto tipo de personas que desarrollan ciertas actividades específicas. Por lo que no ven necesario preocuparse por la creatividad de todos los escolares.

Por el contrario, otros autores permiten argumentar la enseñabilidad de la creatividad cuando establecen la influencia que sobre el desarrollo de esta tiene el espacio de formación adecuado para el crecimiento personal y para el desarrollo de competencias que permitan que los escolares interactúen consigo mismo, con sus pares, con los adultos y con el ambiente físico y social que los

rodea; por tanto consideran que la creatividad es enseñable. El balance que se muestra en el siguiente panorama permite traer a colación algunos detalles que dan cuenta de lo expresado en los párrafos anteriores.

Un estudio mixto titulado *“Prácticas educativas y creatividad en educación infantil”* (Pérez 2010), propone descubrir qué prácticas educativas favorecen más la creatividad: si una práctica educativa tradicional o una metodología educativa basada en el paradigma constructivista.

El objetivo general fue conocer en qué grado la práctica educativa influye en la potenciación o inhibición de la creatividad del alumnado del tercer curso de Educación infantil, sin descartar el enfoque tradicional de la creatividad. La investigación se centró en aspectos propios de la creatividad del docente, por ejemplo, el grado de creatividad cognitiva y otras variables de índole sociocultural referidos al contexto socio familiar en el que se encuentra cada centro educativo. La población objeto de esta investigación estuvo conformada por los estudiantes y docentes de ocho centros educativos de diferentes providencias de Málaga (España). La muestra estuvo constituida por 167 alumnos del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y un docente por cada centro educativo participante en la investigación. Se demostró que las prácticas educativas tradicionales no facilitan el desarrollo de la creatividad en las primeras edades. De otra parte la investigación resalta que todos los maestros afirman que trabajan la creatividad en las aulas, aunque ninguno reflexiona en torno al cómo o al cuándo. Se concluye que el paradigma constructivista podría ser un punto de partida para

crear ese currículum creativo que permita una dialéctica entre el alumno, el ambiente, otros agentes educativos y la propia práctica educativa.

Un aporte que ofrece este estudio a la presente investigación se centra en la construcción que el investigador, con base en el análisis de los datos obtenidos, logra establecer acerca del sentido de la creatividad para las maestras: Las maestras tradicionales ven la creatividad como una habilidad innata, mientras que las constructivistas la perciben como una habilidad que se puede facilitar y potenciar desde la escuela, lo cual tiene su respuesta en el día a día del aula.

Con respecto a las concepciones sobre creatividad, Romero (2006) realizó una investigación titulada “Talleres de formación en creatividad para profesores, un estudio sobre la formación en creatividad y su puesta en práctica en el aula.” El objetivo general es conocer los procesos asociados a la creatividad y la incidencia de éstos en su actuación profesional docente.

La población estuvo conformada por el cuerpo de profesores del colegio San Francisco de Paine, perteneciente al ámbito de la educación particular pagada que atiende a un grupo socioeconómico medio-alto. La muestra la conformó un grupo de profesores participantes en los talleres: doce personas (el 40% del total de profesores que trabajan en la Institución).

El diseño metodológico de la investigación constó de tres etapas fundamentales: la conformación de un marco teórico de base para el estudio y el diseño de los talleres, la experiencia de desarrollar los Talleres de Formación en

Creatividad con un grupo de profesores y el seguimiento al grupo experimental y profundización de hallazgos y conclusiones.

En la tesis titulada “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” elaborado por Franco Justo y Eduardo Justo Martínez de la Universidad de Almería (España), el objetivo fue comprobar el efecto de un programa de mejoramiento de la creatividad basado en la imaginación, la relación y los cuentos en niños del último curso de Educación infantil. El grupo investigativo concluye que se hace necesario el establecimiento de programas educativos específicos tendientes a la estimulación y mejora de las distintas áreas creativas del niño de Educación Infantil, por lo que los docentes deben diseñar actividades que permitan el surgimiento por parte del niño de aportaciones novedosas y originales que estimulen las diferentes áreas y componentes de su pensamiento crítico.

Otras investigaciones registran resultados que acentúan la necesidad de capacitar a los docentes en el tema de la creatividad. Dicha capacitación no puede tampoco reducirse a los aspectos teóricos y metodológicos. Es necesario incluir el aspecto actitudinal de los docentes, lo cual implica dirigir la mirada a sus propias actitudes y concepciones frente a la creatividad y la necesidad de fomentar la capacidad creativa propia en relación a su profesión y a la vida en general. En este sentido, Olena Klimenko (2010) desarrolló el estudio “Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en la educación preescolar”. La investigación se desarrolla según un diseño pre-experimental con pretest-

postest. El estudio se hizo con tres grupos de estudiantes del Grado cero pertenecientes a tres instituciones educativas ubicadas en diferentes estratos socioeconómicos.

La metodología incluyó actividades de aprendizaje que permitieron fomentar procesos de exploración, indagación, reflexión, imaginación y creación a partir de variados materiales didácticos disponibles. La importancia de este trabajo radica en la implementación de las estrategias de mediación cognitiva y afectivo-motivacional por parte de los docentes. Dichas estrategias se fundamentaron en una pedagogía dialógica que apuntó a la zona del desarrollo próximo de los niños y las niñas y permitió el potencial creativo de cada uno.

Una investigación en la que puede analizarse la importancia de los ambientes de aprendizajes y su relación con el desarrollo de la creatividad la realizada por Alvarado (2012), quien establece que las actividades presentadas en el contexto del trabajo resultan motivantes para los escolares, pues son diferentes a las usadas en la rutina diaria de la escuela, lo que devela el hecho que la creatividad se puede ver estimulada o apoyada en la medida que se posibiliten actividades y espacios que resulten retadores e interesantes para el niño.

La investigación mencionada no solo propone instrumentos al quehacer del pedagogo infantil, sino que también da respuesta las necesidades actuales de formar sujetos con capacidades para transformar su entorno, para resolver conflictos, con habilidades y actitudes que den respuestas a situaciones

inesperadas, además se presentan los resultados y temáticas abordadas en el trabajo investigativo como un acercamiento a proponer estrategias para que los pedagogos orienten sus prácticas hacia el fortalecimiento del pensamiento creativo.

La información se recogió utilizando como instrumento el diario de campo, donde se registran las vivencias diarias del grupo observado y la interacción de los sujetos con el investigador, hechos que son susceptibles de ser interpretados. Para la implementación de la metodología se propusieron tres fases: el diagnóstico, el diseño y la validación de la guía lúdico-pedagógica para el fomento del pensamiento creativo basado en Edward de Bono. Al compararse el estado inicial de la comunidad objeto de estudio con los resultados finales se concluyó que las actividades diseñadas e implementadas con el programa estimularon y desarrollaron el pensamiento creativo de los niños y las niñas, mostrando un cambio considerable en relación con los resultados de las pruebas hechas con anterioridad.

Una investigación que involucra una propuesta vivencial en el aula resulta de interés particular en la presente investigación. Se trata del estudio titulado “Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. Perspectiva constructivista” (Inmaculada Cemades, 2008), que reflexiona sobre el desarrollo de la creatividad a partir de experiencias vividas en el aula, lo que evidencia una clara visión de cómo se llevan a cabo estos procesos. La reflexión plantea además la posibilidad de desarrollar la creatividad desde un modelo educativo constructivista en el que el niño construye su propio aprendizaje. A este respecto Cemades indica la

manera cómo el docente previamente debe prepararse y explica los aspectos que estimulan la creatividad durante la infancia.

La autora señala que si se quieren educar niños creativos y desarrollar un pensamiento divergente, se debe buscar una enseñanza que favorezca la autonomía de los escolares; se trata de generar un ambiente democrático que les permita dar sus opiniones y respetar a los demás, donde se tenga en cuenta la individualidad de cada uno, se desarrollen las propias capacidades a la vez que fomentan los intereses personales de los niños y las niñas.

Un estudio similar de tipo cualitativo y carácter comparativo entre México-Japón, que permitió la realización de observaciones de las prácticas docentes de dos maestros, tomando en consideración las diferencias contextuales y curriculares es el de Cabrera (2008) publicado bajo el título “El desarrollo de la capacidad creativa en el nivel preescolar, y cuyo objetivo consistió en analizar cómo se desarrolla la capacidad creativa en el nivel preescolar. Los resultados muestran que Japón da preferencia al juego libre como una actividad que propicia la investigación, la autonomía y el pensamiento divergente. Por su parte, México fortalece el trabajo de grupo y la conversación en plenaria al inicio y cierre de las actividades, y fortalece el análisis y la retroalimentación de ideas necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa.

En esta investigación se agrega un elemento que no ha sido tenido en cuenta en las anteriores el cual relaciona la organización de espacio que tienen en cuenta el lenguaje no verbal (Rodríguez, 2000). A través del ambiente es

posible identificar la atmósfera que determina parte de las acciones que se realizan cotidianamente. Ahora bien, las aulas mexicanas y japonesas muestran espacios escolares con colores vivos, buena iluminación, limpios, con material de fácil acceso para los niños y las niñas, el mobiliario puede ser movido con facilidad.

Mientras que en México las actividades son en el aula, espacio que favorece la imaginación y el juego a partir de la clasificación de los materiales por áreas y además se cuenta con un friso que muestra la planeación que permite el análisis y reflexión constantes, aspectos que favorecen los momentos del proceso creativo de recopilación y procesamiento de información; en Japón se prefiere el trabajo al aire libre y se ofrecen espacios que invitan a jugar con agua y tierra; los muebles en el salón no invitan a los niños y las niñas a estar sentados.

Esta investigación ofrece aportes en lo que tiene que ver con la metodología y los resultados. En cuanto a estos se hace referencia a proponer estrategias para que los pedagogos, profesionales y en formación, orienten sus prácticas hacia el fortalecimiento del pensamiento creativo y en cuanto la metodología plantean un estudio cualitativo centrado en la observación.

El estado del arte que se registra nos lleva a concluir que existe una tendencia marcada a proponer ambientes de aprendizajes flexibles y favorables a la autonomía del escolar para el desarrollo de la creatividad centrado en el constructivismo y el fomento del pensamiento crítico.

En Colombia, en el panorama educativo se han venido presentando significativos esfuerzos para incorporar la creatividad como dimensión pedagógica y didáctica en los escenarios de formación, en búsqueda de una educación creativa en función de la transformación social y el desarrollo del país” (González, 2007). El Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 señala en el artículo 13 que durante la formación inicial debe promoverse, por un lado, la generación de situaciones recreativas, vivenciales y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, comprender el mundo que los rodea y disfrutar de la naturaleza y la sociedad. Y por otro lado, la creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza que posibiliten la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones.

2.2. MARCO TEÓRICO

Respecto a las teorías sobre la creatividad se encuentran diferentes enfoques desarrollados por investigadores interesados en este tema que muestran diversidad de paradigmas y métodos; por ejemplo, Solar (1991, 26-27), y Molina, Pierre y Sáenz (1995, 43-44), aluden a las teorías psicoanalítica, la teoría perceptual de la Gestalt (en donde se usa el término de “pensamiento productivo” y el de “solución de problemas”) la teoría humanista (en la que los factores sociales e interpersonales cumplen un papel importante para el desarrollo o el bloqueo a la creatividad) también menciona la teoría factorial, en la que se inscriben Guilford y Torrance, y en la que se estudia el comportamiento creador por métodos experimentales y teóricos, y, más recientemente, la teoría neuropsico

fisiológica, basada en la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales. Sin embargo, es Corbalán y otros (2003, 15), quienes nos permiten establecer que existe una confluencia importante entre las teorías actuales de la creatividad que, aún desde paradigmas y métodos diversos, están haciendo propuestas perfectamente compatibles e integradoras”.

Para nuestro propósito asumimos el constructivismo como la teoría desde la cual conceptualizar la creatividad; en otras palabras, nos referenciamos en el constructivismo para construir nuestro modelo.

Se toma esta decisión teniendo en cuenta que los enfoques teóricos de alguna manera están determinados por las intencionalidades e interés de sus cultores; en ese sentido, el hilo conductor de nuestras intencionalidades nos permite referenciarlos en el constructivismo. Según Coll (1997) “el constructivismo, en la lógica de Piaget, Vygotsky y Ausubel, es una vía para aprender a aprender, a conocer, a hacer, a ser y a pensar ya que se le concibe como un espacio para desarrollar una actividad mental, en el niño que implica el descubrir o construir un nuevo conocimiento a partir de una idea o experiencia anterior, en condiciones socio-culturales y para toda la vida.

Este mismo autor nos enfrenta a la idea que la construcción del conocimiento en la escuela involucra interactivamente “el papel mediador de la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos curriculares como saberes preexistente socialmente contruidos y culturalmente organizados, y, el papel del docente como guía y orientador de la actividad mental constructiva del alumno”(Ibíd.)

De acuerdo con Castro y Castro (2014,4) el constructivismo se sustenta en que:

El aprendiz construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos.

Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente. (Castro y Castro. 2014).

De acuerdo con la teoría del desarrollo de Piaget la capacidad cognoscitiva se encuentra estrechamente ligada al medio social y físico. Esta teoría también plantea que el pensamiento del niño evoluciona en virtud de su desarrollo psicogenético lo que origina cuatro estadios asociados a su desarrollo neuronal. Nos interesa particularmente lo que plantea Piaget relacionado con el estadio de sensorio motor (0 a 2 años) y el preoperatorio de (2 a 7 años). En el primero el pensamiento del niño es de naturaleza práctica lo que le permite desarrollar problemas que se derivan solamente de la acción. En el segundo período si bien el infante se abre al pensamiento simbólico continúa trabajando a nivel operatorio. En la siguiente investigación se considera relevante lo anterior para estructurar el modelo de manera que los ambientes de aprendizajes no excedan el nivel operatorio.

De otra parte Álvarez (1998) plantea que el aprender es un interactuar con el sujeto en un proceso de ir y venir de la reflexión a la acción, en el que el lenguaje es básico para comunicar el pensamiento, en el marco de los procesos sociales

de producción material y espiritual sin obviar la necesidad prioritaria de aprendizajes que resulten significativos, por entes, que cuenten con la participación consciente del alumno y propicie la comunicación entre los sujetos en formación.

Lo anterior nos lleva a pensar que cualquier propuesta para el desarrollo de creatividad de los alumnos del grado cero, sujetos de la presenta investigación, debe partir de ambientes que se estructuren significativamente, que fomenten la autonomía y la intersubjetividad de los pequeños escolares. Se trata de idear un modelo que permita a los escolares de grado cero desarrollar la creatividad mediante una propuesta que se enmarque en el enfoque constructivista.

El enfoque constructivista bien puede hacerse a partir de una lectura crítica y participativa de las concepciones de los docentes de grado cero y los padres de familia; adicionalmente es deseable tener en cuenta en qué medida las prácticas de los docentes reflejan sus concepciones sobre creatividad y los consecuentes ambientes de aprendizaje que presentan en el marco de sus prácticas educativas. Sin duda es necesario ampliar los procesos de reflexión y acción para construir participativamente los ambientes de aprendizaje que más se ajusten al entorno e idiosincrasia cultural de los escolares. Con ello se pretende que los ambientes sean significativos y se ajusten a las necesidades formativas y competencias que proponen los lineamientos curriculares del ministerio de educación nacional para el grado cero.

De acuerdo a lo anterior, y siempre inspirados en el constructivismo, se propone desarrollar talleres que reflejen las intencionalidades explícitas en el siguiente marco teórico. Adicionalmente la índole metodológica de la IAP facilita la auto capacitación mediante la reflexión- acción participativa; por igual se constituyen los espacios de reflexión que compromete la participación de los padres de familia.

2.3 MARCO CONCEPUAL

2.3.1 Una mirada al concepto de creatividad

Para reconstruir el concepto de creatividad es necesario lograr un acercamiento aunque sea inicial a lo que desde sus campos de saber han propuesto diferentes autores. Los estudiosos del tema concuerdan en señalar que la creatividad no puede verse desde una sola visión, como una sola cosa, como privilegio de unos genios, o con un solo sentimiento (Torres, 2003). Y resulta lógico que un fenómeno de esa naturaleza que ha sido estudiado desde enfoques tan distintos genere opiniones tan diversas.

De acuerdo con Valero (2003), es necesario entender la creatividad como la capacidad de producir resultados de pensamiento de cualquier índole, cuando estos son esencialmente nuevos. Como es evidente, este autor concibe la creatividad como un proceso mental que se caracteriza fundamentalmente por generar cuestiones novedosas. El mismo autor termina definiendo la creatividad como la combinación de la originalidad, la sensibilidad, la curiosidad y la

inteligencia, que capacita para huir de caminos trillados, de lo habitual, originando secuencias productivas (Valero, 2003).

En esta misma línea se ubican los autores que consideran que la creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habitualidades secuencias de pensamiento, iniciando diferentes y productivas secuencias de cuyo resultado origina satisfacción para él y tal vez para otros (Tudor Powell Jones, citado en Marín, 2010). En esta postura la creatividad surge como una forma *otra* de pensamiento que intenta romper con las estructuras cognitivas habituales y, al mismo tiempo, introducir ideas novedosas y originales.

Por otro lado, aparecen quienes definen la creatividad como una actividad mental que se desarrolla en situaciones donde se plantean y resuelven problemas con el resultado de invenciones artísticas o técnicas (Gordon, 1961, citado en Marín, 2011). De acuerdo con esta definición, la creatividad puede ser concebida como un proceso eminentemente psíquico que tiene implicaciones fundamentalmente artísticas o que tiende a ser relacionado desde sus orígenes con el campo del arte.

. Como puede verse, a la hora de intentar una definición, cada autor se centra en cuestiones específicas y plantea un concepto a partir de su postura. Hay, por ejemplo, autores que definen la creatividad como una actividad mental. Otros que la relacionan directamente con la resolución de situaciones conflictivas y la definen como el conjunto de competencias que permiten hallar, plantear y

solucionar problemas de una forma original (Torres, 2003). Para algunos es una competencia. Para otros está relacionada con el desarrollo del arte.

Haan y Havighurst (1961) indican que la creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, puede ser una invención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística. Esto indica entonces que se pueden hacer propuestas creativas en los campos tecnológico, científico y artístico. De hecho, hay autores que consideran que la creatividad puede asociarse no sólo con el campo del arte, sino con el campo de las ciencias.

Trigo y otros (1999: 25) afirman que “la creatividad es una capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee”. Menchén (2001: 62) y Trigo y de la Piñera, (2000) concuerdan cuando afirma que la creatividad es una característica natural y básica de la mente humana que se encuentra potencialmente en todas las personas. Respecto del desarrollo de la creatividad, hay autores que han logrado desprenderse de la idea de que la creatividad es una capacidad que sólo poseen unos seres privilegiados, para concebirla como una característica propia de la naturaleza humana y considerar que todas las personas están naturalmente dispuestas para desarrollarla.

Churba (2007) afirma que la creatividad “es la actitud y la aptitud para generar por un proceso creador nuevas ideas, para descubrir nuevos significados, para inventar nuevos productos, nuevos servicios, para encontrar nuevas conexiones ya sea en el nivel individual o en el social”. De acuerdo con esta definición, la creatividad puede concebirse como una disposición psicológica y

como una capacidad humana al mismo tiempo. Se conciba como lo uno, como lo otro, o como ambas cosas, lo fundamental es que se inserta en el plano de lo nuevo en la medida en que orienta hacia la consecución de nuevas posibilidades y de nuevas ideas.

2.3.2 Modelos teóricos para el estudio de la creatividad

En torno al estudio de la creatividad se han elaborado diferentes propuestas y modelos de análisis. Sin embargo, en este proyecto se acuña el modelo multicomponencial que han adoptado autores como Rhodes, 1961; Mooney, 1963; Brown, 1989 y que Martínez-Otero (2007) denomina esquema cuadripartito: sujeto, proceso, producto y medio. A continuación se explican las características de este modelo, a partir de los planteamientos de Martínez-Otero (2007), Csikszentmihalyi (1998) y Fernández & Peralta (s.f), entre otros.

1. La persona creativa: Dentro de las características de la persona creativa, se toman como referencia aspectos relacionados con componentes cognitivos, conocimiento base, dominio de ciertas materias, rasgos de personalidad, intereses y motivación (Fernández & Peralta, s.f). Todos estos rasgos se tienen en cuenta a la hora de determinar si una persona es o no creativa. Martínez-Otero (2007) analiza la naturaleza de la persona creativa y señala las siguientes características:

1. Independencia de juicio- autonomía.- Los creativos son independientes en sus juicios y valoran considerablemente su independencia. Son inconformistas y sienten la necesidad de autodirigirse, quizá porque poseen seguridad en sí

mismos y un manifiesto espíritu de rebeldía y de crítica. Para otros autores, no se trata precisamente de una actitud eminentemente rebelde, es sólo que en los individuos creativos se puede observar como la humildad y la confianza en sí mismos conviven. Pasan fácilmente del egocentrismo al altruismo (Csikszentmihalyi, 1998).

— Pensamiento no convencional.- Los creativos no son acomodaticios. Se reconocen porque viven inmersos en un inconformismo vital, útil para sí mismo como fuente de enriquecimiento personal y para la propia sociedad, ya que sin el afán por la búsqueda de un mundo mejor, la sociedad fracasaría (Ruíz, 2010). Se sienten atraídos por los desafíos intelectuales y se apasionan por las cuestiones complejas. No realizan lecturas convencionales y más que pensamiento reproductivo, tienen pensamiento productivo. Hay autores que señalan que los creativos son capaces de utilizar tanto el pensamiento convergente, como el divergente (Csikszentmihalyi, 1998).

— Alto nivel intelectual. Para la actividad creativa de cualquier tipo se necesita una alta inteligencia, pero un nivel elevado de inteligencia no garantiza en absoluto la creatividad. Los autores concuerdan en señalar que las personas creativas se caracterizan por poseer un alto grado de capacidad intelectual. Se interesan profundamente por las cosas intelectuales y cognoscitivas (Esquivia, 2004).
Creatividad, definiciones, antecedentes y aportaciones.

— Tolerancia a la ambigüedad.-Es la capacidad para resistir la incertidumbre o la confusión propias del proceso creador, toda vez que no se siguen itinerarios

establecidos. El desconocimiento de las vías de solución puede generar zozobra y se requiere fortaleza en el sujeto para culminar con éxito la trayectoria creativa (Esquivia, 2004). Los creativos tienen que aprender a controlar la ansiedad que produce la incertidumbre y lo desconocido.

— **Fluidez y flexibilidad intelectual.**- La fluidez intelectual se refiere a la facilidad con que brotan ideas y respuestas adecuadas. Los creativos aportan soluciones innovadoras y pertinentes. La flexibilidad se opone a rigidez mental y hace referencia a la capacidad intelectual con que los sujetos creativos ensayan nuevas direcciones de pensamiento. Las personas creativas están más orientadas al cambio.

— **Sensibilidad.**- Los sujetos creativos son "hijos de su tiempo", son conscientes de las necesidades y reaccionan ante los acontecimientos. Se preocupan por los problemas y propenden a la búsqueda de soluciones. Sin embargo, para algunos autores esto resulta contraproducente porque esa sensibilidad de los individuos creativos a menudo los expone al sufrimiento y al dolor, pero también a una cantidad de placer. El mayor grado de sensibilidad puede llevarlos a la ansiedad y al desaire provocando así el sufrimiento (Csikszentmihalyi, 1998).

— **Motivación.**- Poseen elevada motivación intrínseca, aunque lógicamente también necesitan el reconocimiento de sus obras. La actitud lúdicamente alegre es considerada como típica de las personas creativas. Pero ello requiere de su antítesis: tenacidad, resistencia y perseverancia (Csikszentmihalyi, 1998).

— Apertura a nuevos problemas.- Los sujetos creativos se lanzan a descubrir claves inéditas de la realidad. Observan la realidad con ojos inquietos y son capaces de identificar hechos significativos en fenómenos que para la gente normal no tendrían ninguna importancia. Con frecuencia exploran el entorno desde posibilidades diversas y son abiertos a soluciones cada vez más variadas.

Uno de los aspectos más interesantes de este componente es que parece ser uno de los campos o dimensiones más estudiadas de la creatividad. Sin embargo, hay que considerar que se trata de un modelo interactivo en el que tanto la persona como el proceso y el producto tienen igual importancia. Resulta improcedente analizar las características de una persona creativa dejando de lado todas las implicaciones del proceso creativo.

2. El proceso creativo. Los procesos u operaciones se centran en las estrategias que un sujeto usa para resolver un problema o enfrentar una situación de forma creativa. Se incluyen aquí los procesos metacognitivos que permiten que un sujeto reflexione en torno a su propia cognición. Se han establecido numerosos modelos explicativos del proceso creativo, pero todavía se ignoran muchos aspectos. Algunos trabajos sobre los procesos creativos se centran en los aspectos comunes y otros se interesan por trayectorias específicas que conducen a productos concretos (Martínez-Otero, 2005).

Aportaciones recientes de diversos investigadores han llevado a revisar el modelo clásico y a reducirlo a tres fases: una primera de ideación, durante la cual la información nueva se combina con la previa y emergen pensamientos

totalmente distintos; una segunda en la que surgen y se explicitan las ideas más adecuadas y brillantes; y una tercera de evaluación, en la que la creatividad se desarrolla con el concurso de fuerzas del sujeto (internas) y del ambiente (externas) hasta desembocar en un producto nuevo. (Martínez-Otero, 2005).

Gervilla (2003) menciona la influencia que en el proceso creativo tiene el conflicto y el estrés, llegando a afirmar que es necesaria la ausencia de ambos para que se produzca dicho proceso. Esta autora señala que en el proceso creativo son necesarios: la ausencia de egoísmos, la identificación con el objeto, el pensamiento profundo, la necesidad del diálogo del grupo, la ausencia de estrés, de conflictos, de angustias y de obsesiones.

Csikszentmihalyi (1998) considera que el proceso creativo no es lineal sino recurrente, e incluso de distintos tiempos. Es posible que la fase de elaboración se vea interrumpida por periodos de incubación o que estos sean más breves o largos. Según este autor, las cinco etapas del proceso creativo no son excluyentes entre sí sino que se superponen y reiteran varias veces antes que el proceso se vea completado. Las cinco etapas que propone el autor son:

- Aparición de los problemas: En esta fase comienza a aparecer el impulso hacia la actividad y consiste en la percepción del problema y la recopilación de la información referente al mismo (Marksberry, 1963). Esto tiende a producir un desequilibrio que provoca la búsqueda de la solución para la cual son determinantes la motivación y la propia experiencia o conocimiento acumulados en la memoria. Como defiende González De Rivera (1978), el primer requisito del

acto creador es la remodelación de la realidad interior, un cambio, a veces brusco, de nuestros esquemas conceptuales. La creación de nuevas ideas necesita de una organización de estos conocimientos, de una programación y no de la pura intuición. (Csikszentmihalyi, 1998).

-Incubación: En esta fase se busca consciente o inconscientemente una solución al problema. Desde el paradigma psicoanalista en la fase de incubación el inconsciente juega un papel esencial, ya que es este el encargado de producir todas las combinaciones posibles haciendo posteriormente conscientes aquellas que resulten ser útiles. Landau (1987: 78) afirma que la fase de incubación representa para el individuo un tiempo de inquietud y frustración en sumo grado, que a menudo va acompañada de sentimientos de inferioridad y que exige una notable tolerancia de la frustración (Csikszentmihalyi, 1998).

- Intuición o experiencia: Este es el momento de dar a luz una o varias soluciones. Esta intuición puede que surja de forma lenta o rápida. En definitiva, en esta fase el individuo ve claramente una o varias opciones al problema planteado, las cuales afloran de forma repentina y sujetas a sentimientos muy fuertes, y que son reconocido como lo que se buscaba (Cabeza, 1993). Esta iluminación puede llegar cuando menos se espera e incluso en los lugares más insólitos (Csikszentmihalyi, 1998).

-Evaluación: consiste en la verificación o no de la adecuación del producto. El resultado es evaluado y analizado. Para muchos esta es la fase final del proceso creativo, pero como señala Csikszentmihalyi (1998) es esencial el

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

- Elaboración: La elaboración es la fase final. Aquí se muestra el producto creado a la sociedad. En este periodo se da un paso esencial al traducir la visión subjetiva a formas simbólicas objetivas, tales como la escritura, el lenguaje. (Landau, 1987). Al mismo tiempo es, según Csikszentmihalyi (1998), probablemente la fase que más tiempo necesita y la que requiere de mayor trabajo. Es en este paso donde podemos constatar la importancia que tiene el contexto sociocultural en el hecho creativo. Sin una sociedad a la que dar a conocer el producto creativo, la creatividad quedaría en el olvido y no tendría sentido (Csikszentmihalyi, 1998).

Aunque aquí aparezcan analizadas de manera separada, estas cinco etapas no son excluyentes entre sí, sino que se superponen e incluso se reiteran varias veces antes de que el proceso creativo quede completado. En cada fase resulta determinante tanto la fase anterior como la fase la siguiente en el sentido de que son interdependientes.

3. La situación o ambiente. En lo referente a la situación, se estudia el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa. (Fernández & Peralta, s.f). La creatividad es fruto de la interacción de factores genéticos y ambientales. Esta afirmación supone reconocer

que, si bien hay personas que nacen con mayor potencial creativo, si carecen de las circunstancias ambientales adecuadas, la creatividad no se despliega.

Así mismo, hay sujetos que aunque tienen menos posibilidades pueden alcanzar considerables niveles de creatividad si reciben una estimulación apropiada. Hoy todos los estudiosos de la cuestión coinciden en defender este planteamiento. En lo que no hay igual acuerdo es en establecer las vías que permiten desarrollar en una persona todas sus posibilidades creativas (Martínez-Otero, 2005).

Para promover la creatividad en la escuela es necesario: cultivar la flexibilidad y la libertad, fomentar la comunicación y la participación, favorecer la curiosidad, impulsar los métodos heurísticos, evitar el dogmatismo y la intolerancia, estimular la sensibilidad y la fantasía, posibilitar la reflexión y el ensayo, desarrollar todos los sentidos en contacto con la naturaleza, promover la autonomía, el espíritu crítico, la motivación, el esfuerzo y el trabajo, animar a los alumnos a que formulen preguntas sobre cuánto les rodea. (Martínez-Otero, 2005).

Gardner (1998) resalta la importancia que tiene en el desarrollo creativo el ambiente, o lo que él ha denominado como matriz de apoyo. Dicha matriz tendrá una dimensión afectiva y una dimensión cognitiva sin las cuales sería imposible el avance creativo, siendo el momento de mayor importancia, y en el que más necesaria y vital se hace esa matriz, la primera infancia.

4. El producto o resultado creativo. Los resultados o productos creativos pueden ser analizados desde indicadores específicos como novedad, elaboración, fluidez,

flexibilidad y utilidad. (Fernández & Peralta, s.f). En lo referente a la situación, se estudia el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa.

Para que un producto sea creativo debe ser a la vez original y valioso. Se requieren ambas condiciones, porque un producto valioso o útil pero carente de originalidad no merece ser calificado como creativo, como tampoco lo es el producto novedoso pero inadecuado para su contexto. El producto creativo, por tanto, ensancha el horizonte de lo conocido, comporta siempre un avance en algún campo, permite ver la realidad con "ojos nuevos", lo que a veces provoca extrañeza, incompreensión y temor. Para apreciar el producto en lo que vale es menester que se dé a conocer adecuadamente, con todas las explicaciones que se pueda (Martínez-Otero, 2005).

2.3.3 El concepto de ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio, una disposición de movilización o una colección de centros de interés. Para comprender el concepto es preciso partir de la noción de ambiente, considerando que éste incluye la organización y la disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura y las pautas de comportamiento que en él se desarrollan (Romero, 1997). En palabras de Duarte (2013):

El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan

la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

De acuerdo con esto, el concepto de ambiente no se limita a los espacios físicos; comprende un nivel de complejidad que está íntimamente relacionado con lo humano en tanto abarca los procesos de interacción y de socialización que el hombre establece con su medio. Esa interacción entre lo biológico, lo psicológico, lo social y lo físico permiten que así como el ambiente influye en el desarrollo de los sujetos, los sujetos transformen y adecúan el ambiente de acuerdo con sus intereses y sus propósitos al punto que constituya un elemento cultural.

Según los autores, el concepto de ambientes de aprendizaje descansa en un entendimiento de las relaciones entre los entornos físicos, las disposiciones ambientales y el aprendizaje (Ocampo, J., Tapia J., Espinosa G., Rubio J., (2005). Cuando se habla de ambiente no sólo se hace referencia al espacio físico, sino sobre todo a la manera cómo se comprende que un ambiente de aprendizaje logra crearse mediante la interacción entre el espacio físico, el espacio ambiental y la actitud y la disposición para el aprendizaje. Esto último corrobora que el ambiente de aprendizaje constituye un espacio más mental que físico y que su construcción no depende de determinada adecuación espacial, sino que constituye un sistema en el que están involucrados todos los que participan en el proceso, y que actúan dependiendo de rol que cada quien cumpla.

El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. En este sentido, la creación de este tipo de ambientes no resulta de la adecuación de ciertos espacios, sino del establecimiento de reflexiones cognitivas y metacognitivas relacionadas con el conocimiento acerca del ambiente más favorable para enfrentarse a determinado tipo de tarea.

Con el objetivo de lograr una visión general del ambiente, es necesario construir un marco en el que se integren aspectos psicológicos, psicosociales y físicos. Dentro del componente psíquico se incluye el factor motivación, dentro de componente psicosociales se incluyen: el reconocimiento de la diversidad y las relaciones recíprocas, y dentro de los componentes físicos, la instalación arquitectónica y la disposición del ambiente.

2.3.3.1 Entorno psicológico.

El entorno de aprendizaje implica aspectos psicológicos que son sumamente importantes en el éxito o el fracaso de proyectos educativos. Puede generarse un ambiente propicio para la expresión abierta a la diversidad de opiniones o puede establecerse un ambiente poco tolerante y que imponga puntos de vista; así mismo puede generarse un espacio que motive la participación activa de los estudiantes o que la inhiba (Herrera, 2004). Considerando lo anterior, hemos

definido este espacio a partir de la motivación, la reciprocidad y el reconocimiento de la diversidad.

El concepto de motivación. La motivación es uno de esos términos que ha circundado desde siempre en todos los contextos de formación. Se dice generalmente que los docentes deben emplear estrategias pedagógicas que motiven a los estudiantes, que es necesario mantener a los niños y las niñas debidamente motivados, o que es improbable que alguien aprenda si no se siente motivado. De acuerdo con tales ideas, es preciso situar teóricamente el concepto, a fin de determinar a qué nos referimos cuando hablamos de motivación.

Uno de los campos donde se trabaja con mayor fuerza este concepto es la psicología. En este campo se admite que el concepto de motivación ha experimentado numerosos cambios, sin embargo, los diferentes conceptos se asemejan al considerar que la motivación es un factor o una fuerza que ayuda a explicar la conducta. Algunos autores la explican desde una postura mentalista como una disposición; otros desde una postura conductista como una predisposición a la acción.

Castejón, y Navas (2009) consideran que uno de los principales problemas con que nos encontramos cuando iniciamos el estudio de la motivación es la cantidad de significados que se le asignan. Se le ha asociado con constructos tan diversos como impulsos, incentivos, expectativas, volición, intereses, metas o

atribuciones causales como consecuencia de la diversidad de modelos que la explican (Castejón, y Navas, 2009).

Se pueden encontrar argumentos que apoyan el punto de vista de que la motivación es un factor fundamental en la conducta y también otros que niegan este hecho por completo, afirmando que constituye simplemente cierta energía capaz de mover el cuerpo o que puede identificarse con las descargas neuronales de las estructuras centrales específicas del sistema nervioso (Alcaraz y Gumá, 2001).

Los estados motivacionales, al igual que los procesos cognitivos, son estados internos inferidos, los cuales se han postulado en sus manifestaciones. (Alcaraz y Gumá, 2001). A este respecto, Artal (2005) señala que “el origen de la motivación es interno, pero está apoyado o restringido externamente. Según él, hay estímulos muy diversos capaces de desencadenar una determinada motivación y estos desencadenantes pueden también ser más o menos visibles para un observador exterior”. Otros autores comparten la idea de una motivación que puede ser activada externamente.

Alcaraz y Gumá (2001) afirman que la motivación se puede manipular por ser un factor detonante que lleva a iniciar el comportamiento, a sostenerlo, a adquirir ciertas respuestas y a activar respuestas aprendidas antes. El origen de la motivación es interno, pero está apoyado o restringido externamente. Hay estímulos muy diversos capaces de desencadenar una determinada motivación y estos desencadenantes pueden también ser más o menos visibles para un

observador exterior. (Alcaraz, y Gumá, 2001). Esta naturaleza psíquica y a la vez motivada obedece a la posibilidad de modificar las estructuras cognitivas a través de las experiencias externas.

Una definición general de la motivación, que incluye todas las teorías explicativas, considera la motivación como aquello que activa y orienta la conducta (Woolfolk y McCune, 1980). La activación de la conducta únicamente por un fin o una meta determinados, no es suficiente para definir el término motivación, aunque sí ayuda en su precisión conceptual. Si a la activación de la conducta, se le añade hacia un objetivo o una meta definida, entonces se está dando una definición general de lo que es la motivación (Castejón y Navas, 2009).

Castejón y Navas (2009:133) definen la motivación como “un constructo explicativo de indudable importancia para el aprendizaje. Junto con los conocimientos previos que posee el aprendiz cuando llega a la situación de aprendizaje y la inteligencia, la motivación es uno de los factores explicativos más importantes del rendimiento”. En este sentido, se comprende por qué la motivación es fundamental para que se lleve a cabo una auténtica situación de aprendizaje.

La motivación por sí misma, independiente de la inteligencia, ayuda a entender las causas de los logros de los estudiantes. Este hecho se puede dimensionar de mejor forma cuando se enfrentan dos niños de nivel intelectual semejante. Es lógico que aquél niño que esté más motivado es el que tendrá un mayor rendimiento académico (Castejón y Navas, 2009). Aún más:

independientemente de los logros académicos, el niño o la niña que asumen su proceso de aprendizaje motivado, disfruta mucho más la experiencia de saber.

Actualmente, la investigación en motivación abarca cinco grandes campos y cada uno estudia distintos determinantes causales de la conducta (Alcaraz, V & Gumá, 2001).

Motivación fisiológica: La perspectiva fisiológica representa el punto de vista biológico dentro del campo de la motivación, y explora cómo los sistemas nerviosos y endocrinos inciden en los motivos y las emociones.

Motivación intrínseca e intrínseca: considera que las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona. Por otra parte, el estudio de la motivación intrínseca propone que los seres humanos son inherentemente activos e intrínsecamente motivados. Para explicar por qué las personas realizan ciertas conductas cuando las recompensas y castigos extrínsecos son mínimos, los teóricos de la motivación intrínseca hablan de la importancia de la necesidad psicológica tales como la competencia y la curiosidad.

Motivación cognitiva: De acuerdo con esta perspectiva, lo que determina la motivación son los pensamientos y los procesos mentales. En su conjunto los constructos de motivación cognitiva presentan un cuadro en el que los motivos y las conductas se incorporan al flujo continuo de la actividad cognitiva. Diferencias individuales en la motivación: el enfoque de personalidad reconoce que la gente comparte una gran variedad de motivos comunes, pero también señala la existencia de diferencias individuales entre los motivos específicos.

4. Motivación emotiva: se ha sugerido que las emociones son tipos especiales de motivo. Las emociones encajan en la definición de un motivo en el sentido de que energizan y dirigen la conducta, pero también se ha propuesto que la emoción es una “lectura” de los estados motivacionales.

2.3.3.2. Entorno psicosocial: las relaciones recíprocas y el reconocimiento de la diversidad.

El principio de reciprocidad ha logrado tomar fuerza en las perspectivas actuales de educación y los modelos de enseñanza y aprendizaje actuales. En la construcción del aprendizaje colaborativo desde una perspectiva contemporánea la realización de la actividad se distribuye entre estudiantes y profesores. Ambos actores cumplen un rol activo en la construcción del aprendizaje. La función principal del docente es generar espacios que permitan fortalecer las competencias en los estudiantes. (Cabrera, 2008).

De la tradición pedagógica hemos heredado una visión reductora según la cual el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer ciegamente cualquier recomendación dada por un docente que posee el poder absoluto y cuyo proceder es incuestionable. Tiramonti y Montes (2008:57) señalan que “el principio de reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional”.

En vez de optar por una relación de mandato impositivo por parte del docente de y obediencia ciega por parte de los estudiantes, es necesario optar por espacios de interacción en los que prime la comprensión y el respeto mutuo tanto

de docentes a estudiantes y viceversa, como entre los mismos estudiantes. A este respecto Moreno (2006) señala que el respeto mutuo es la muestra más representativa de la reciprocidad. En palabras del autor:

Respetarse mutuamente significa hacer valer los derechos propios sin violentar los ajenos. La mayoría de interacciones en clase pueden y deben ser reguladas por este principio de reciprocidad, pues aunque el profesor tiene encomendado un rol diferente al de los estudiantes, gran parte de su misión puede ser cumplida simplemente demandando al alumno lo mismo que el ofrece: respeto. (2006: 96).

Según Tébar (2009:95), la reciprocidad en las relaciones educativas debe llevar al educando a interiorizar los modelos de comportamiento para que finalmente él llegue a ser su propio mediador y adquiera una total autonomía e independencia del profesor-mediador. Siendo así, los niños y las niñas terminaran comprometidos consigo mismos y asumirán sus propias responsabilidades, sus propios compromisos y sus propios comportamientos, independientemente de la imposición del maestro.

El aprendizaje colaborativo es un terreno fértil para que se produzcan intercambios y que los estudiantes empiecen a sentirse responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. (Cabrera, 2008). Se trata entonces de establecer relaciones en las que cada uno de los implicados (docentes y estudiantes) reconozca que tienen compromisos que han adquirido consigo mismos y que es necesario que la colaboración sea efectiva y pertinente.

Reconocimiento de la diversidad. En este estudio la diversidad es entendida desde una doble perspectiva: como diversidad de procedencia cultural, de clase social, de lenguaje; y como diversidad de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones e intereses. La escuela como espacio de formación debe reflejar un ambiente de apertura en el cual se reconozca que el ser humano tanto por su constitución como por nuestro desarrollo evolutivo, es el animal que ofrece más diversidad en su especie (Murias y Ricoy, (s.f).

Delimitar el concepto de la diversidad es un asunto complejo debido a que abarca aspectos heterogéneos. Por ejemplo, en educación se habla de diversidad para hacer referencia a diferentes ritmos de aprendizaje, a la motivación, al interés e incluso la interacción de todos estos factores que influyen en el éxito o en fracaso de las tareas de aprendizaje (Lluch i Jesús y Catalá, 1996). Desde la formación inicial se debe reconocer la individualidad y la singularidad de los niños y las niñas en todos estos aspectos.

Los antecedentes pedagógicos del concepto de diversidad se encuentran en dos términos de origen activista: el primero, la individualización como medio para adecuarla a las necesidades de los alumnos en un equilibrio en el trabajo cooperativo y de socialización. Y el segundo, la heterogeneidad de los alumnos y de las respuestas educativas que se les ofrecen para alcanzar los niveles óptimos en el proceso enseñanza- aprendizaje de cada uno de los niños y las niñas (Muntaner, 2000).

El estudio de la diversidad abarca, por tanto, diferencias raciales o físicas que son aparentemente externas y que tienen repercusión en la acción educativa, y diferencias personales (individuales o grupales) que se manifiestan aunque de modo menos exteriorizada (Murias y Ricoy, s.f). Cuando se comprende que en la escuela se reúnen personas de diferentes razas, culturas, sociedades, familias y personalidades; se abandona la ingenua pretensión de homogeneizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, hay que reconocer que la tradición pedagógica no le ha dado prioridad al reconocimiento de la diversidad en el aula. Como señalan Murias y Ricoy (s.f):

En el fondo nos molesta la diversidad, la atención múltiple y desequilibradora, el trabajo atareado de un lado a otro, el inacabable rebobinaje de nuestra atención que nos impide centrarnos en una posición estable, sosegada, permanente. Creemos con honestidad que nuestro malestar no reside en la incapacidad de los alumnos y alumnas; reside sencillamente en nuestra incapacidad para resolver la atención a la diversidad.

Esta atención a la diversidad no se sustenta precisamente en una praxis improvisada. Es necesario gestionar políticas educativas que se centren en el reconocimiento de la diversidad desde la formación inicial de niños y niñas. Muntaner (2000) señala la necesidad de establecer estrategias para promocionar

una escuela para todos; desde la igualdad y el respeto, donde cada uno aprende de manera significativa todo cuánto puede. En palabras del autor:

La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse solo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deben aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas posibilidades para aprender (Muntaner, 2000).

La igualdad de oportunidades en la escuela se inicia ofreciendo a todos los niños y las niñas la oportunidad de aprender con sus compañeros y amigos, puesto que todos tienen algo para mostrar, enseñar, participar, todos tienen también derecho a la autoconfianza, a la motivación y a expectativas positivas para promover en lugar del fracaso educativo el éxito educativo (Muntaner, 2000).

En este sentido, no es razonable pensar que una comunidad de veinticinco niños y niñas a todos les gusta pintar, cantar o escribir. Lo interesante es que unos se inclinan por el canto, la actuación, la música; otros por la pintura, el dibujo; y otros por la lectura y la escritura. Si el objetivo es formar en y desde la diversidad es preciso propender por una educación de calidad que se sustente en la variedad de potencialidades, gustos y habilidades.

Esta educación de calidad sólo será posible si se mantiene una relación de equilibrio entre los extremos de la dicotomías planteadas y se entiende la diversidad no como un problema, sino como una solución que nos conduce a una

educación más de calidad cuánto más comprensiva, integral y promocionadora sea (Muntaner, 2000).

2.3.3.3 Componente físico.

Esta categoría comprende dos componentes: la instalación arquitectónica y el entorno dispuesto, que son tratados ampliamente por Catherine E. Loughlin, Joseph H. Suina (1995). El ambiente físico se define como el conjunto de relaciones interpersonales, que se dan en el aula, y el espacio físico donde se lleva a cabo la labor educativa. (Universidad del Norte, s.f).

- **Instalación arquitectónica:** La instalación arquitectónica proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. Establece el espacio básico del entorno y organiza el acceso a los espacios externos y a los recursos. Determina las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura, de la intrusión o la separación entre grupos de personas. Proporciona calidades como el color, la textura, el nivel de la suavidad o la dureza de los espacios que cabe disponer para el aprendizaje de los niños y las niñas (Loughlin y Suina, 1995).

Es relevante considerar el espacio, el tipo de construcciones, la distribución del mobiliario, ya que estos elementos contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales. (Universidad del Norte, s.f).

Las instalaciones de la escuela actual suelen ofrecer una flexibilidad en las divisiones del espacio y en el acceso para el aprendizaje a las áreas interiores y exteriores. Algunas brindan una considerable variedad en las formas, texturas, niveles y volúmenes de los espacios concebidos para el aprendizaje (Louglin y Suina, 1995).

Las instalaciones arquitectónicas actuales deben ser concebidas para atender a propósitos de necesidades generales de la escuela. Los diseños arquitectónicos creativos de aulas arracimadas o aisladas se apartan de las concepciones de ambientes de aprendizajes cerrados, rectangulares, con duras aristas a filas rectas. Muchos ofrecen ambientes suaves y duros, curvados y angulosos, lisos y entramados, y diferentes niveles y a veces fluctuando sin barreras entre espacios interiores y exteriores (Louglin y Suina, 1995).

Es importante enfatizar el papel del entorno en el desarrollo de la creatividad en la medida en que este debe ser utilizado de modo que se acomode a los niños y las niñas en cuestión, sus intereses y su desarrollo evolutivo. Generalmente el ambiente físico se asocia con el entorno a la hora de idear el ambiente de aprendizaje para que armonice con las necesidades de los escolares en beneficio de sus procesos creativos.

Aunque las aptitudes, las destrezas y los intereses de los niños y las niñas se modifiquen bastante a lo largo del curso escolar, la instalación arquitectónica no cambia para realizar adaptaciones diarias, inmediatas y a corto plazo con base en dichas modificaciones, de ahí la importancia de adecuar las instalaciones a partir

de los materiales y las estrategias de uso de los mismos en beneficio de ambientes innovadores que potencien el desarrollo de la creatividad. No sobra mencionar que debe generarse un ambiente de libertad para que el niño desarrolle su potencial creativo, lo cual le impide el establecimiento de algunas regulaciones para el manejo de los materiales, el lugar donde se guardan, hacer buen uso de ellos; en fin, es pertinente el fomento de reglas sociales que formen a los escolares en su relaciones intersubjetivas.

A propósito del componente físico los materiales hacen parte del mismo, de ahí la importancia de la disposición de estos lo cual guarda relación con la toma de decisiones para colocar las dotaciones del ambiente y cómo combinarlas y exhibirlas. La disposición de los materiales posee indudablemente una intensa influencia en el nivel de compromiso de los alumnos en las actividades de aprendizaje y les facilita tener acceso a recurso con los que puede solucionar sus necesidades formativas.

El ambiente dispuesto: A pesar de la necesidad de tener en cuenta el diseño y la construcción arquitectónica para adecuar el ambiente de aprendizaje en el grado cero lo más importante es el ambiente dispuesto. La visión conceptual de la disposición del ambiente descansa en un entendimiento de las relaciones entre los entornos físicos y la conducta, entre las disposiciones ambientales y el proceso de aprendizaje (Louglin y Suina, 1995). Las conductas que tienen lugar dentro y fuera del aula se explican a partir de los entornos físicos y del tipo de relaciones sociales que estos propicien. Por ejemplo, el espacio y su distribución indican si en un

aula se dan relaciones igualitarias o discriminatorias, he ahí la importancia de pensar equilibradamente la disposición del ambiente de aprendizaje. En este sentido, es necesario que el docente cuente con la suficiente madurez intelectual y teórica acerca de la influencia de la adecuación del ambiente en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, para realizar las principales tareas de disposición del ambiente de aprendizaje, el profesor debe contar con un marco conceptual respecto de la naturaleza activa e influyente del ambiente y de su relación con el aprendizaje (Louglin y Suina, 1995). La disposición del entorno puede ser empleada como una estrategia de instrucción, complementando y reforzando otras estrategias que utilice el profesor para respaldar el aprendizaje de los niños y las niñas (Louglin y Suina, 1995).

2.4 DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN GRADO CERO

Los psicólogos y los pedagogos infantiles coinciden en reconocer que la edad preescolar es una de las etapas del desarrollo humano en las que puede motivarse con más éxito el desarrollo de la creatividad. La mayoría de los autores concuerdan al afirmar que es necesario desarrollar la creatividad infantil porque los procesos creadores aparecen ya con toda su fuerza desde la primera infancia (Del Rio, P; Álvarez, 2013).

Uno de los hechos que más facilita el desarrollo de la creatividad en la infancia es la capacidad simbólica de los niños y las niñas durante esta edad.

Resulta sorprendente verlos recrear la realidad a través de la construcción de sistemas de signos con los que imaginan, igualan y reconstruyen mundos posibles. (Del Rio y Álvarez, 2013: 27).

Desde los primeros años de la infancia están presentes procesos creativos reflejados fundamentalmente en el juego. Ya sea el niño que cabalga sobre un palo e imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca, y se cree madre, los niños y las niñas que juegan a los policías y ladrones, a los soldados, a los marineros [...] todos ellos muestran con sus juegos genuinos y auténticos ejemplos de creación.

En ocasiones los adultos consideran el juego simplemente como una forma de diversión o de entretención que tiene gran relevancia para los infantes. Sin embargo, cuando se analiza el mundo infantil se comprende todo ese universo simbólico que subyace detrás de la niña que juega con una muñeca de la que se asume como madre o del niño que se monta en la escoba y la asume como un caballo, son pruebas irrefutables del potencial creativo con el que cuenta los niños y las niñas preescolares.

A los niños y las niñas les favorece ser espontáneos. No son artificiales, ni usan mascararas porque no les afecta el qué dirán, ni conocen estereotipos. En pocas palabras, son más libres de ser ellos mismos y defienden su individualidad. Los adultos, por su lado, se apegan demasiado a lo que se supone se espera de ellos (Rodriguez, M; Ketcxhum, 1995), Es posible que la percepción de los padres de familia sobre la poca o ninguna importancia del juego para el

desarrollo creativo de los escolares del grado cero tenga fundamento en lo que plantean los autores referenciados. Recordemos que ellos consideran el juego como “una pérdida de tiempo”.

Como es creativo por naturaleza, el niño tiene la necesidad de explorar y de experimentar. Lo único que necesita es apoyo (Rodriguez, M; Ketcxhum, 1995). Este apoyo debe ofrecerse tanto desde el hogar como desde la escuela. Sin embargo, resulta paradójico que la escuela se convierta en una institución que inhiba la creatividad y que promueva prácticas reductoras que acaben con ese natural interés de niños y niñas por explorar, inventar y crear.

La formación inicial debe ser concebida como un espacio de apoyo para que los niños y las niñas sean capaces de decidir de forma independiente y responsable formas de estimular su curiosidad y su deseo de saber, en función de sus capacidades e intereses (Alsina, P. Diaz, M. Giraldez, Ibarretxe, G, s.f). En este sentido, es preciso que las políticas y los lineamientos que rigen la formación inicial logren materializarse en las aulas. Es necesario que la escuela se preocupe por cumplir con su labor de crear auténticos ambientes de aprendizaje donde sea posible desarrollar libremente la magia, la creatividad y la imaginación.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y se inscribe dentro de la llamada Investigación Acción Participación (IAP), porque se concibe como “un proceso por el cual los miembros de un grupo o una comunidad, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones sociales”. (Selener, 1997: 17).

La naturaleza de IAP refuerza en esta investigación los siguientes factores: primero, envuelve la transformación y mejora de la realidad social y educativa de la comunidad de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lórica. Concretamente compromete el desarrollo de la creatividad de los escolares del grado cero. Segundo, parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno sociocultural de la comunidad participante en el proyecto (Sandin 2003).

Tercero, implica la total colaboración de los participantes en la detención de necesidades. Cabe aclarar que la participación fue representativa debido a la disponibilidad de tiempo de una parte de los actores comprometidos: los padres de familia. Dicha representación se concertó con base en dos criterios: la disponibilidad de tiempo y el interés por el proyecto.

De otra parte se vio la necesidad de adoptar la perspectiva como una manera de comprometer a los padres de familias en la construcción de los ambientes de aprendizajes para el desarrollo de la creatividad de sus hijos, diluyendo en esta forma la idea de una imposición por parte de los docentes involucrados en la investigación. Sin duda, la comunidad educativa del ITAL (Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica) posee las claves para encontrar la solución a los problemas de creatividad en el grado cero en la medida en que conoce mejor que nadie la problemática a resolver, no sucede igual con los conocimientos que creen poseer relacionados con la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación para desarrollar la creatividad de los niños del grado cero. A este respecto Sandín (2003: 161) señala que la IAP pretende, esencialmente, “propiciar al cambio social, transformar la realidad y lograr que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”.

Según Íñiguez, Montenegro M. y Montenegro Q. (2006), la metodología de la IAP tiene como propósito motivar las iniciativas autogestionarias en las comunidades donde se trabaja, crear nuevas formas de organización social”, lo que es coherente con la metodología participativa por la que se opta en la presente investigación para facilitar la integración de la comunidad educativa. Lo que es importante, sobre todo en este tipo de comunidades donde la familia suele tomar siempre distancia de los procesos pedagógicos institucionales al considerar que éstos no son de su incumbencia.

3.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

FASE 1. REFLEXIONES INICIALES PARA LA TOMA DE DECISIONES.

El proyecto se realizó en cuatro fases: **En la primera**, se llevó a cabo una etapa de reflexión para la toma de decisiones en la que participaron inicialmente todos los padres de familia del grado cero. Por motivos relacionados con la disponibilidad de tiempo, en ese contexto se decidió escoger representativamente a un número de padres de familia que pudieran participar en todo el proceso, al final del cual los resultados serían socializados con la totalidad de los padres de los escolares del grado cero.

En un segundo momento de esta fase inicial, se reflexionó sobre la necesidad de realizar un diagnóstico sobre las concepciones de las docentes y los padres de familia acerca de la creatividad, los ambientes de aprendizajes y la relación de estas dos categorías con los procesos formativos en el grado cero. Se reflexionó igualmente sobre la decisión de elaborar una entrevista y realizar algunas observaciones dentro y fuera del aula de grado cero para que sus resultados continuaran orientando la reflexión y las decisiones colectivas.

Fue en este momento de la fase inicial cuando se reflexionó sobre la importancia del proyecto y la necesidad de darle sostenibilidad en el tiempo. Fue cuando se tomó la decisión de organizar a los participantes mediante la conformación de un grupo de investigación. Así surgió el grupo Creativo y Ambientes de Aprendizaje (G-CREYAA), integrado por tres docentes de

preescolar, tres padres y tres madres de familia de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica (ITAL). Se informó a la totalidad de los padres de familia sobre esta decisión y con el consentimiento de éstos, el grupo se comprometió no solo a participar en el presente proyecto sino también a continuar liderando los procesos que la investigación suscitara a futuro.

El proceso enmarcado por la fase de reflexión condujo a la siguiente etapa.

FASE 2: DE ACCIÓN

Se elaboró participativamente las preguntas de la entrevista y la guía de observación. Cada docente la respondió y se realizaron sendas observaciones dentro y fuera del aula. Con base en la información resultante se volvió a alimentar la reflexión y se elaboró un diagnóstico, que facilitó idear el modelo a seguir para proponer ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad de los escolares del grado cero (Ver anexo 1,2,3). Se diseñó en esta fase una serie de talleres para el desarrollo de la creatividad infantil lo que dio origen a un proceso de intervención que se llevó a cabo en seis sesiones durante las cuales se enfatizó en cada uno de los aspectos que resultaron más llamativos durante el proceso de diagnóstico. Se propuso que se buscara una manera para recoger información durante el desarrollo de cada una de los talleres a fin de reflexionar sobre los avances logrados en cada nueva jornada.

FASE 3: REFLEXION Y EVALUACIÓN

Mediante esta fase cada vez que se concluía una jornada en la que se proponía un ambiente de aprendizaje determinado los participantes se reunían para

reflexionar y evaluar los logros y los aspectos a mejorar para acordar el nuevo ambiente a proponer.

FASE 4: SOCIALIZACION

Al finalizar todas las sesiones y el proceso investigativo que suscitaron, se llevó a cabo una jornada de socialización y reflexión con la presencia de todos los padres de grado cero, en cumplimiento de los acuerdos preliminares que estipulaban dicha socialización para hacerlos partícipes de los resultados obtenidos.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Según Pulido, Ballen, Zúñiga (2007), la población es el universo de la investigación sobre el cual se pretende generalizar los resultados. En este caso, la población universo, o sujetos de la investigación, son los padres de familia, docentes y estudiantes de grado cero del instituto Técnico Agrícola de Lórica.

La muestra la integra el grupo de grado cero A de preescolar de la sede principal de la Institución, tres docentes de preescolar, y seis padres de familias (3 padres y 3 madres). Es pertinente aclarar que no se incluye a los directivos docentes en la muestra porque estos delegaron su participación en los padres de familia, bajo la consideración que las claves para solucionar la problemática que pretende desarrollar la presente investigación la tenían los padres de familia quienes, por

ley, tienen el derecho de exigir la educación que quieren para sus hijos e hijas. Igualmente argumentaron que el papel de los docentes es conciliar los intereses de los padres de familia con las funciones y, en general, los aspectos misionales de la escuela. De esta manera dieron el aval a las transformaciones que resultaran en procura del desarrollo de la creatividad de los escolares.

Criterio de escogencia de la muestra: Como criterio de escogencia de la muestra se asumió la sugerencia de los directivos docentes quienes expresaron que era suficiente con un solo grado para realizar la experiencia siempre que se comprometiera a todos los padres de familia de los restantes grupos de grado cero. En segundo lugar se tuvo en cuenta la accesibilidad de la sede principal para determinar el grado que se escogería, fue así como se escogió el grado A. En cuanto a los padres de familia, por motivos de la disponibilidad de tiempo, la escogencia fue producto de un proceso de concertación en el que participaron todos los padres de familia de grado cero llegando al consenso que permitió escoger solo a seis con base en la mencionada disponibilidad; adicionalmente el interés que les produjo el proyecto y el compromiso suscitado por tal interés también se tuvo en cuenta.

3.3.1. Instrumentos de recolección de información para el insumo de las reflexiones y decisiones.

Por la naturaleza participativa de la presente investigación, la información pertinente para desarrollar la creatividad de los escolares de grado cero a partir de la propuesta de ambientes de aprendizajes se obtuvo mediante jornadas de reflexión en las que participaron de manera permanente los seis padres de familia

que representaban a la comunidad y las tres docentes de grado cero. Sin embargo con el propósito de precisar algunos aspectos relacionados con las concepciones de los docentes cada una de las participantes en la experiencia accedió a una entrevista. También se acordó realizar jornadas de observación en el grado cero para alimentar la reflexión posteriormente y concertar la estrategia a seguir para proponer los ambientes de aprendizajes. La entrevista y la reflexión que esta suscitó permitió ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad lo que facilitó la elaboración participativa de lo que los participantes decidimos denominar talleres investigativos. El ejercicio no solo facilitó la elaboración de los talleres sino también permitió comprender las concepciones sobre creatividad y su relación con los ambientes de aprendizaje, condujo por igual a unificar criterios gracias a la reflexión mediada por los referentes teóricos y las convicciones de las docentes. Todo ello dispuso un ambiente de entendimiento que modificó las actitudes y los desencuentros entre padres de familia y docentes de grado cero a raíz de las concepciones de estos últimos sobre el tipo de ambientes de aprendizaje que se necesita para desarrollar la creatividad de los escolares. En términos generales, tal como plantean Dorio, Massot y Sabariego (2004) es una necesidad de los actores escolares comprender las concepciones de los maestros acerca de sus propias prácticas. En ese sentido, las entrevistas y la observación permitió aprender acerca de las fortalezas y debilidades de los ambientes propuestos hasta ese momento para los niños de grado cero.

En cuanto a los talleres investigativos, es importante precisar que teóricamente son concebidos como un instrumento válido para la socialización, la

transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades de contexto socioculturales de los participantes (Ghiso, on line). Muchos procesos de Investigación Acción Participativa dan cuenta de la utilización de talleres precisamente porque son útiles “para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis, o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes, para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ibíd.).

3.4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para efectos de la sistematización del informe final de la presente investigación se procedió a construir matrices de análisis con base en las categorías propuestas. En estas rejillas se categorizaron las respuestas de los docentes en las entrevistas, las observaciones realizadas y las reflexiones a que dio lugar el proceso.

Tal como se planteó en las fases de la investigación, la segunda, permitió la elaboración de un diagnóstico, el cual se evidencia en las rejillas de registro correspondiente. Fue importante para tal propósito la reflexión suscitada con base en la entrevista que resolvieron los participantes, igualmente se hizo objeto de reflexión la información obtenida mediante las observaciones realizadas dentro y fuera en el aula de clases del grado cero.

Precisamente durante estos primeros encuentros, mediante la reflexión conjunta, se acordó conformar un grupo que se mantuviera cohesionado aun cuando la

investigación concluyera. Fue así como surgió el grupo de investigación integrado por tres docentes de preescolar, tres padres y tres madres de familia de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica (ITAL), que fue denominado Grupo Creativo y Ambientes de Aprendizaje (G-CREYAA), con el fin de darle sostenibilidad al proyecto, tal como ya se dijo.

Las categorías de análisis que se registran a continuación se organizaron con base en los planteamientos de autores como Rhodes (1961), Mooney (1963), Brown (1989), Martínez-Otero (2007), Csikszentmihalyi (1998), Fernández & Peralta (s.f), de Alcaraz, V & Gumá, E. (2001), Moreno (2006) y Catherine E. Louglin, Joseph H. Suina (1995), entre otros.

TABLA 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORIA	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	TECNICAS E INSTRUMENTOS
LA CREATIVIDAD Churba (2007) afirma que la creatividad “es la actitud y la aptitud para generar por un proceso creador nuevas ideas, para descubrir nuevos significados, para inventar nuevos productos, nuevos servicios, para encontrar nuevas conexiones ya sea en	En la presente investigación se entiende por creatividad la actitud y la aptitud de la persona para generar procesos originales y exitosos a partir del manejo y apropiación de situaciones y ambientes que le permitan obtener como resultado un producto creativo. La persona creadora es la que trae a la existencia el	Sujeto o persona creativa en edad pre-escolar: -Habilidad para explorar, experimentar, fantasear, imaginar e interactuar con los otros	Entrevistas realizadas a docentes Talleres investigativos
		Proceso creativo: Comprende básicamente dos momentos: -Ideación. -Explicitación de ideas	Entrevistas realizadas a docentes Talleres investigativos
		Ambiente creativo: -El contexto en que se	Entrevistas realizadas a

<p>el nivel individual o en el social". De acuerdo con esta definición, la creatividad puede concebirse como una disposición psicológica y como una capacidad humana al mismo tiempo. En este proyecto adoptaremos el modelo componencial que han adoptado autores como Rhodes, 1961; Mooney, 1963; Brown, 1989 y que Martínez-Otero denomina esquema cuatripartito: sujeto, proceso, medio y producto.</p>	<p>producto creativo y que generalmente posee un conocimiento base, dominio de ciertas materias y, rasgos de personalidad, además de intereses y motivación.</p> <p>La situación creativa es el compendio de circunstancias que hacen posible e incluso fomenta la producción, como el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa.</p> <p>En cuanto al proceso creativo, se asume como un proceso interno y progresivo más o menos lento, por lo que en la gran mayoría de los casos no es breve que se traduce en una fase de ideación, durante la cual la información nueva se combina con la previa y emergen pensamientos totalmente distintos y una segunda en la que surgen y se explicitan o concretan las ideas</p>	<p>produce el acto creativo y</p> <p>-Los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa en el grado cero: La lúdica, la vivencia, la flexibilidad, autonomía y espontaneidad.</p>	<p>docentes</p> <p>Talleres investigativos</p>
	<p>El producto creativo</p> <p>Original</p> <p>valioso</p> <p>Adecuado (o exitoso)</p>	<p>Entrevistas realizadas a docentes</p> <p>Talleres investigativos</p>	
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> <p>Es aquel espacio que trasciende la noción</p>	<p>El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos o psíquicos que incluye</p>	<p>Factores internos: La motivación.</p> <p>Estímulos.</p>	<p>Entrevistas a docentes</p> <p>Observación participante</p> <p>Talleres investigativos (</p>

<p>simplista de espacio físico, y se abre al entorno natural y a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.</p>	<p>factores de naturaleza mental como la motivación. Esta nace de la libertad de elección de los individuos y de la necesidad personal de autorrealizarse con base en su propia personalidad. Los factores externos se dividen en:</p> <p>Psicosociales: Comprende el reconocimiento de la diversidad en cuanto a gustos y motivaciones, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje y las relaciones reciprocas, que favorecen o dificultan la interacción social según sean horizontales o de dominio.</p> <p>–Físicos: Instalación arquitectónica (lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje y, la disposición del ambiente descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje,</p>		
		<p>-Componentes psicosociales:</p> <p>Diversidad</p> <p>Relaciones reciprocas.</p>	Talleres investigativos
		<p>Componentes físicos:</p> <p>La instalación arquitectónica</p> <p>La disposición del ambiente:</p> <p>Relaciones entre entornos físicos y conducta.</p> <p>Relaciones entre las disposiciones ambientales y el aprendizaje.</p> <p>Evaluación de la relación creatividad-ambiente de aprendizaje:</p> <p>Competencia del escolar para interactuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consigo mismo, -Con sus pares, -Con los adultos y -Con el ambiente físico y social que los rodea 	Entrevistas a docentes Observación participante Talleres investigativos

CAPITULO 4

4. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

4.1 REFLEXIONES PRELIMINARES

Con el objetivo de desarrollar la creatividad de los niños de grado cero del ITAL, se planteó una investigación cualitativa de carácter participativo que permitiera resolver los desencuentros entre padres de familia y docentes, originados por las diferencias entre las concepciones de los padres de familia relacionadas con lo que debían aprender sus hijos e hijas y las prácticas de las docentes asociadas con los ambientes de aprendizaje que venían implementando para el mismo fin. Para las docentes era claro que la creatividad es esencial en la edad escolar y que el juego es una estrategia para fomentarla, pero los padres de familia no coincidían con esas concepciones, por el contrario las consideran una pérdida de tiempo porque *“jugar es lo que hacen los niños en la casa, entonces ¿para qué enviarlos a la escuela?”* estas y otras recriminaciones similares no permitía que fluyeran más sinérgicamente las relaciones entre estos actores escolares. Razón por la que dichos eventos fueron el punto de partida de las reflexiones iniciales en el presente proyecto.

Si se analiza las reflexiones a que dio lugar la primera fase del proyecto, se podrá comprenderse por qué condujo a la necesidad de construir y contestar una entrevista mediante la cual las docentes pudieran presentar dialógicamente sus

puntos de vista ante los padres de familia. En primer lugar se consideró que permitiría identificar las concepciones de las docentes sobre creatividad y ambiente de aprendizaje y, en segundo lugar, se podría unificar criterios para mejorar dichos ambientes de manera que repercutieran en un mejor desarrollo de la creatividad de los escolares.

En ese contexto, un padre de familia anotó que a ellos les parecía muy importante observar lo que hacían las docentes dentro y fuera del *aula* *“porque el problema estaba ahí”*. Otro padre de familia expresó: *“ustedes hablan muy bonito pero a nosotros las clases nos parecen otra cosa”*. Fue así como se propuso que también se debía realizar algunas observaciones y que con todo ello se elaborara un diagnóstico general sobre la situación problemática que los ocupaba.

Pues bien, en ese contexto los participantes llegamos a la conclusión que se debía realizar un diagnóstico que diera cuenta de lo que las docentes veníamos haciendo en el aula de grado cero y fuera de ella. Como resultado, la observación participativa brilló por sus buenos efectos y alcances en la autoobservación -en el caso de las docentes- y la participación de los padres de familia en dicho ejercicio.

A propósito de lo anterior escuchemos la voz de una docente: *“yo me veo muy preocupada por la responsabilidad personal en el desarrollo de los procesos educativos de los escolares a mi cargo y me percibo también muy influenciada por cuestiones estéticas y de manejo de técnicas.”*

Otra colega la complementa diciendo: *“En términos generales las tres docentes hemos relacionado lo creativo con lo bello, lo perfecto y lo visualmente atractivo.”*

”Una tercera docente se muestra consecuente con lo expresado y agrega: *“nosotras dos no la contradecimos porque ella tiene razón.”*

Una madre de familia expresa: *“bueno, ya sabiendo cómo es la cosa uno puede tener otra idea de lo que hacen ustedes tres y por qué los niños parece que solo estuvieran pasando el tiempo”*. Un padre de familia corrobora lo expresado por la madre: *“sí, uno va entendiendo más”*.

4.2. CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DEL DIAGNÓSTICO

En la elaboración del diagnóstico participamos todos los actores implicados en el proyecto. La reflexión y las elaboraciones a que estas dieron lugar se organizaron con base en la información obtenida a través de las entrevistas y la observación participativa realizada dentro y fuera del aula. Con ese propósito se dio lectura a las respuestas escritas de la entrevista a las docentes y algunos apartes de las observaciones de acuerdo con la dinámica de la reflexión que se generó.

Se partió de la respuesta a la pregunta *¿qué entiendes por creatividad?* Y los padres poco a poco fueron siendo más pertinentes en sus preguntas y respuestas a la vez que iban dejando brotar todo el malestar que habían acumulado en contra de las maestras. Por ejemplo, una madre de familia expresó que *“a nosotros no nos gusta emproblemar a los profesores de nuestros niños sin necesidad pero habíamos caído en cuenta que si ustedes no empezaban a*

enseñarles bien desde chiquitos era por eso que ellos crecían con ese desorden que no les deja prestar atención a nada". Una segunda madre de familia agregó "no es que nos disguste que nuestros hijos jueguen pero es que a la escuela ellos deben venir a hacer algo serio y no parece que ustedes hayan entendido lo que les queremos decir". La madre fue interrumpida por un padre de familia que expresó: "nosotros no tenemos problema con ustedes, se ve que saben, pero parece que quisieran hacer lo más fácil con los niños. Por eso le vuelvo a decir, seño, lo que queremos es que ustedes les pongan en la cabeza a los niños que tienen que ser mejores que nosotros y que los ayuden a llegar a eso. Pero jugando, y la indisciplina... y todo lo que uno ve... no es la mejor manera".

En este momento una docente toma la palabra para aclarar lo que se debe lograr con los niños en esa edad, estas son sus palabras: *Bueno, nosotras lo entendemos, por eso estamos aquí hablando, reflexionando, para encontrar soluciones. Pero déjenme que les comente que para los niños de grado cero el Ministerio de Educación, basándose en muchos estudios y experiencias, ha dado a las instituciones educativas unos lineamientos curriculares y ha establecido unas competencias que deben lograr los niños de acuerdo con el grado de escolaridad. Pues bien, al grado cero le corresponde "el desarrollo de competencias que permitan que los niños y las niñas interactúen consigo mismo, con sus pares, con los adultos y con el ambiente físico y social que los rodea" (MEN, 2009). Por tanto, a ese nivel, se habla de un espacio de formación necesario para el crecimiento personal y para el desarrollo de dichas competencias.*

La otra docente pide la palabra y dice lo siguiente: *“yo creo que es bueno que les comentemos qué es una competencia para que todos nos entendamos más sobre este asunto: El ministerio de educación Nacional define “las competencias como conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”.*

También (agrega otra docente) *queremos que ustedes sepan que al desarrollar la creatividad los niños pueden alcanzar más fácilmente y con mejores resultados las competencias correspondiente a su edad. Eso es lo que a nosotros nos preocupa. Ahora bien, en la edad de sus hijos, es decir los escolares de grado cero, aprenden jugando. El juego es lúdico, o sea que les agrada mucho a ellos. Así que uno puede enseñarle a un escolar de esa edad por medio de un juego a relacionarse con sus otros compañeritos en paz y ustedes saben que cuando hay paz las cosas son más fáciles. También puede enseñarles a resolver problemas propios de su edad jugando. ¿Ahora entienden por qué no podemos tenerlos sentados muy serios y quietos? Porque cuando uno juega está desarrollando alguna actividad. Generalmente las actividades también desarrollan la motricidad, el manejo de la lateralidad (arriba, abajo, al lado...)*

En este momento, un padre de familia interpela a la maestra para preguntar: *“seño, y eso del ma- me, mi, mo mu, y lo de aprender a contar y escribir los primeros números no les toca?*

La pregunta del padre la responde la maestra Silema con estas palabras: *“No exactamente, pero si jugamos rondas que los sensibilizan para el conteo de objetos. La profesora Miriam, la interrumpe para decir lo siguiente: “para esto del aprestamiento relacionado con el conteo jugamos con los niños muchas rondas como los elefantes, y también llegó la una, llegó las dos...” Eso de los números, como ustedes dicen, es más adelante. Por ejemplo, en primero, que es cuando se les empieza a enseñar para este aprendizaje.”*

Un padre pregunta: *¿los niños de transición cuántos años tienen? Y la docente Juana no le contesta directamente sino que dice a los padres, “no se preocupen nosotras vamos a hacer unas actividades con ustedes para que conozcan mejor cómo hacemos esto que les estamos comentando”*

Fue en ese contexto cuando se tomó la decisión de realizar una serie de talleres en los que participaran los padres, desde su elaboración, aplicación y por, supuesto, hasta la evaluación de los mismos.

4.2.1. Acerca de las concepciones de creatividad y de ambientes de aprendizaje

TABLA 2
MATRIZ DE ANÁLISIS PRELIMINAR

Análisis preliminar	Triangulación de información primaria
En las respuestas de los docentes resulta llamativo que la mayoría relaciona la creatividad con lo novedoso, la imaginación y con lo	<p>¿Qué entiendes por creatividad?</p> <p>P1: <i>Entiendo por creatividad la capacidad que tiene el niño de construir e innovar cosas</i></p>

<p>divertido. En los relatos de los maestros, la tendencia es asociar la creatividad con lo nuevo, lo espontáneo, la exploración, lo que no está muy alejado de lo que plantea Valero (2003) cuando define la creatividad como la combinación de la originalidad, la sensibilidad, la curiosidad y la inteligencia, que capacita para huir de caminos trillados, de lo habitual, originando secuencias productivas</p> <p>En este sentido, al contrastar las respuestas de las docentes, fue posible señalar que sus percepciones concuerdan con las teorías actuales sobre creatividad.</p>	<p><i>novedosas. Los niños y las niñas creativos dan ideas nuevas.</i></p> <p>P2: <i>Es la capacidad que tienen los niños y las niñas para que a través de su propio conocimiento e imaginación de hacer cosas nuevas con lo que ya tu les brindaste</i></p> <p>P3: <i>Entiendo por creatividad, creatividad es estar con ellos, haciendo actividades, haciendo dibujos, jugando con creyones, jugando rondas, ellos, pintan un paisaje pintan lo que ellos realmente quieren pintar y que quieren hacer de dibujos, que sean creativos, pintan un paisaje y ellos me dicen que ese paisaje, es su casa es el paisaje de la escuela, es, es su salón de clase, es los vecinos, los compañeritos.</i></p>
<p>Se observa aquí que se reducen las características de la persona creativa a tener habilidades artísticas, a saber pintar y a saber colorear. Lo que se queda corto frente a los planteamientos de Haan y Havighurst (1961) que indican que la creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo: puede ser una invención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística. Esto indica entonces que se pueden hacer propuestas creativas en los campos tecnológico, científico y artístico; lo importante, en términos educativos es que se ajusten al desarrollo evolutivo de los actores a quienes va dirigida.</p>	<p>¿Cómo defines a un niño creativo?</p> <p>P1: <i>Un niño creativo es aventajado, inteligente, participativo, le gusta las manualidades y la artística.</i></p> <p>P2: <i>Un niño creativo es un niño que es capaz de que con los materiales que usted le da hacer cosas nuevas y es un niño que es capaz de ser espontaneo.</i></p> <p>P3: <i>Yo defino un niño creativo cuando el niño está pendiente en cada momento en cada dimensión, en cada dimensión, participativo. Es un niño que en el momento de un caso de un tema por ejemplo o sea los esquemas corporales el niño está pendiente que sea derecha, izquierda eh arriba, abajo uniendo puntos, uniendo por ejemplo los colores, su profesora le esté explicando algo que el más o menos pueda entender y también colores que le llaman la atención o sea un niño creativo es cuando él está pendiente en cada momento de que su profesora le esté explicando algo que el</i></p>

	<p><i>más o menos pueda entender y también preguntas hace preguntas. Cuando le doy un tema por ejemplo de los colores le digo, yo cuando le doy el rojo o el amarillo red, yellow, entonces ellos se van al verde entonces ellos se vuelven creativos. Entonces por ejemplo cuando le digo palabras en inglés o los números en inglés.</i></p>
<p>Aquí sigue vigente la asociación de la creatividad con la innovación, con las cosas nuevas. Se extiende la creatividad a los docentes que proponen nuevas ideas a la hora de enfrentar las situaciones.</p> <p>Estas representaciones concuerdan con lo que señala Churba (2007) cuando afirma que la creatividad es la actitud y la aptitud para generar por un proceso creador nuevas ideas, para descubrir nuevos significados, para inventar nuevos productos, nuevos servicios.</p>	<p>UI: En tu concepción, ¿qué características tiene un docente creativo?</p> <p>P1: <i>Un docente creativo es innovador, soluciones problemas que se le presentan, tiene facilidad para inventar y crear cosas nuevas.</i></p> <p>P2: <i>Primero que todo un docente creativo debe ser un docente innovador, un docente que día a día debe estar capacitándose, un docente creativo es aquel docente que es capaz de innovar con lo que ya tiene y hacer cosas nuevas.</i></p> <p>.P3: <i>Bueno yo de decirte que está en disposición, sentirme en casi bien de mí mismo y dar lo mejor para ello, sentirme la misma alegría de ellos conmigo sentimos todos contentos y así adquirir yo que, sentir la alegría que ellos tengan y yo también la tengan, que sea alegre, sea como tolerante, respetuoso, colaborador.</i></p>
<p>Los docentes se definen como creativos tomando en consideración aspectos como la resolución rápida de problemas, la invención de historias, los juegos infantiles, las dinámicas, rondas, el trabajo con materiales orgánicos como maíz y arroz y el trabajo manual con lápices de colores y con crayones. Como puede</p>	<p>UI: ¿Se considera una docente creativa? Por qué?</p> <p>P1: <i>Si me considero una docente creativa porque resuelvo con facilidad problemas que se me presentan, porque disfruto de las creaciones de mis estudiantes, porque invento historias novedosas que le gustan a los niños y las niñas.</i></p>

<p>verse, la creatividad se define a partir de actividades que generen el goce y el disfrute de los niños y las niñas, o a partir de trabajos de orden artístico. De acuerdo con esto, se concibe la creatividad como un proceso eminentemente psíquico que tiene implicaciones fundamentalmente artísticas o que tienen a ser relacionado desde sus orígenes con el campo del arte.</p>	<p>P2: <i>Pues en nuestro contexto es necesario ser creativo, porque partiendo de lo que uno es, a ver uno es el motor para ellos. El soporte para los niños y las niñas, nosotros somos facilitadores. Y para tener un buen desarrollo pues hay que basarse en nuestras competencias. Entonces es necesario ser creativos para que nuestros niños sean.</i></p> <p>P3: <i>Pienso que soy creativa porque la verdad es que juego con los niños y las niñas, veo que piensan, o con ellos, me integro con ellos, hago dinámicas, bailo, hago la ronda, o sea el momento en que hay que pintar lo dejo que pinte, cuando tienen que trabajar con creyones los dejo que trabajen, cuando hay que trabajar con arcilla, cuando hay que pegar, cuando hay que hacer como es que, trabajos con granos, con arroz, entonces ellos más o menos me, pienso que yo soy creativa a la vez y que en cada momento yo estoy haciendo dinámicas, rondas para que ellos no se sientan presionados sino activos y estén con dinámicas.</i></p>
<p>Origen de la Creatividad</p> <p>En cuanto a los orígenes de la creatividad, la tendencia es a considerarla una capacidad innata. Es común, por ejemplo, entre los maestros la creencia de que sólo pocos individuos son creativos, considerando así que la creatividad es un don de individuos privilegiados, fuera de lo común (Lobo y Santos, 1998). Esta creencia influye en las prácticas de los docentes y los lleva a considerar que no es necesario motivar una</p>	<p>U1: ¿Piensa qué la creatividad es innata o adquirida? ¿Por qué?</p> <p>P1: <i>Es innata pero se debe desarrollar en todos los niños y las niñas los que la poseen se le debe cultivar y el que no se le debería desarrollar. Es decir ambas hipótesis son aceptadas</i></p> <p>P2: <i>Es innata y es adquirida. Es innata porque todos los seres tenemos la capacidad para crear y es adquirida porque ella se fundamenta en lo que uno como facilitador puede darle al niño.</i></p>

<p>facultad que es intrínseca al individuo y que, por tanto, no se desarrolla a partir de la influencia de factores externos.</p>	<p>P3: Bueno, la verdad innata, como decirte, hay niños que realmente, hay niños que pintan lo que realmente quieren pintar, hay otros que no pintan, ellos imaginan que hay una, que una bolita que un círculo es un pollitos, pintan que un palito es un árbol, hay otros que no, pues que no.</p>
<p>Es evidente que los docentes relacionan de inmediato la inteligencia con la creatividad. Consideran que una persona inteligente es una persona creativa y definen a los creativos como sujetos cognitivamente aventajados. A este respecto hay que señalar que diferentes autores concuerdan en señalar que las personas creativas se caracterizan por poseer un alto grado de capacidad intelectual. Se interesan profundamente por las cosas intelectuales y cognoscitivas (Esquivia, 2004). No obstante, no se puede considerar que el buen desarrollo cognitivo sea la condición única para determinar si un sujeto es o no creativo.</p>	<p>UI: ¿Crees que la creatividad está asociada con la inteligencia?</p> <p>P1: En algunas ocasiones sí en otras hay niños muy creativos que son poco aventajados cognitivamente</p> <p>P2: En gran medida sí, porque la inteligencia es esa persona que nosotros tenemos para realizar cosas nuevas, ser inteligente significa con lo que uno tiene que construir, entonces si tiene que ver mucho con inteligencia. Fundamentada en lo que se le pueda enseñar al niño. Una persona inteligente es una persona creativa.</p> <p>P3: Para mí sí. Porque... porque eh... como decirte, como decirte. Innata porque el niño se vuelve imaginario, se vuelve como investigativo, se vuelve... este, como decirte, piensa lo que va a hacer, lo que va a decir, está pendiente a un juego y sabe que está jugando.</p>
<p>Desarrollo de la creatividad</p> <p>En este punto, los docentes reconocen el valor de la edad preescolar en el desarrollo de la creatividad. El momento de mayor importancia, y en el que es fundamental el ambiente en el desarrollo de la creatividad es en la primera infancia.</p>	<p>UI: ¿Crees que es importante desarrollar la creatividad en los niños y las niñas de preescolar?</p> <p>P1: Si porque es en esta edad donde los niños y las niñas desarrollan más sus capacidades y habilidades.</p> <p>P2: A ver... el fundamento de un niño para la concepción de conocimiento es la base que debe ser el preescolar, entonces es necesario desplegar todos los potenciales que él tiene en</p>

	<p>la etapa del preescolar.</p> <p>P3: Para mí sí, porque...eh...cómo decirte, como decirte. Innata porque el niño se vuelve imaginario, se vuelve como investigativo, se vuelve este, como decirte, piensa lo que va a hacer, lo que va a decir, está pendiente a un juego y sabe que está jugando.</p>
<p>Proceso Creativo:</p> <p>La creatividad en el aula</p> <p>Dentro de las actividades que desarrollan la creatividad, los docentes incluyen el trabajo con material literario y actividades de lectura y escritura. Se observa cierta tendencia hacia aquellas actividades de carácter literario y se asume, por tanto, que la literatura es una de las actividades que más desarrolla la creatividad.</p> <p>Sin embargo, para otros lo más importante de desarrollar la creatividad es lograr mejorar los procesos de aprendizaje que permitan elevar el rendimiento académico y motivar en el niño su capacidad creadora. Para éstos la creatividad es una actividad que está íntimamente relacionada con los procesos cognoscitivos y se desarrolla en el aula como parte de tales procesos. En este sentido consideran entonces que la creatividad es una condición necesaria para lograr un buen rendimiento académico.</p>	<p>UI: ¿Qué actividades de las que realizas en el aula fomentan la creatividad?</p> <p>P1: Dentro de las actividades que realizo en el aula las que pienso que desarrollan la creatividad son: La narración de cuentos y luego cambiarle el título a la historia, problemas de la vida cotidiana para que le den posibles soluciones.</p> <p>P2: Bueno una actividad muy importante es hacerles lectura a los niños y las niñas en voz alta, eso le permite a los niños y las niñas desarrollar su parte creativa, otra actividad es trabajar con formas didácticas, trabajar con materiales como plastilina, crayola, pues también es muy importante la parte investigativa que también los ayuda a ser creativos.</p> <p>P3: Si es importante que sean creativos, para que ellos adquieran su conocimiento de aprendizaje más que todo, porque si no hay un niño que sea creativo el rendimiento académico no va a ser igual porque va a ser un niño que no sea creativo no va a tener expectativas, el niño no va a ser investigador, o sea es un niño que se va a quedar centrado allí solo, no va expulsar lo que el realmente quiere decir o quiere jugar o que quiere las cosas entonces eso debe ser más creativos. Por ejemplo si el niño quiere jugar o quiere imaginar que este en</p>

<p>Situación o ambiente creativo dentro del aula:</p> <p>Es preciso resaltar que muy pocas docentes relacionan la creatividad con actividades como el teatro y la música. Para la gran mayoría la creatividad se evidencia a través del dibujo y la pintura. Menchén (2006) señala que para muchos el terreno de la creatividad comprende el campo de la poética y la música, mientras para otros comprende básicamente campos como el dibujo y la pintura. En los relatos de los docentes es evidente que sus concepciones se orientan hacia el dibujo y la pintura.</p>	<p><i>una clase de ciencias naturales y diga que son los animales domésticos, él dice que las características de los animales salvaje, los animales que conviven con él, entonces si es realmente importante.</i></p>
	<p>UI: ¿Propone ideas novedosas al plantear actividades dentro del aula de clases?</p> <p>P1: Si propongo ideas novedosas dentro del aula de clases como por ejemplo. Escritura de cuentos a partir de una historia, lectura de imágenes, manualidades.</p> <p>P2: Es necesario pues ser creativo y ser novedoso para poder desplegar y para poder encontrar todas las potencialidades que tienen los niños y las niñas.</p> <p>– ¿Qué actividades realizas en ese tipo de innovación?</p> <p>Se me había olvidado decirte, que es muy importante para la creatividad, desplegar la parte musical en los niños y las niñas, entonces pues, siempre es bueno llevar cantos con instrumentos musicales, guitarra. Otra actividad puede ser utilizar mucho la parte teatral y bueno y ya una que es muy conocida por todo es la lectura en voz alta que eso infiere mucho para que ellos sean creativos.</p> <p>P3: Novedosas como para yo hago mi plan, veo lo que más o menos me puede tocar, eh por ejemplo en los niños y las niñas es más que todo en el salón, porque al trabajar con ellos hay mucho, mucho desorden no tienen en cuenta, no tienen en cuenta la limpieza del salón, cada vez que se trabaja con algún material, se vuelve, mucho reguero. Es lo que yo más o menos, entonces cuando son los granos, cuando son los papeles se hace de</p>

	todo, pero cuando es de organizar el salón Las actividades que realizo son con todos los recursos del medio otra cosa materiales también didácticos también.
--	--

TABLA 3. Concepto: Ambientes de aprendizaje

Análisis preliminar	Triangulación de información primaria
Los docentes definen el ambiente como un espacio o como un lugar. De sus comentarios hay que resaltar varios aspectos: primero, son espacios creados. Segundo, que es un lugar propicio o adecuado para desarrollar procesos de aprendizaje. Unos mantienen una idea tradicional del maestro como centro del proceso de formación porque consideran que los ambientes de aprendizaje los crea el docente	<p>UI: ¿Qué entiendes por ambientes de aprendizaje?</p> <p>P1: Lo que lo rodea al niño y la forma como yo se lo transmita. Son los espacios que crea el docente para desarrollar sus clases.</p> <p>P2: El lugar propicio donde el niño se ‘puede desenvolver libremente, se siente a gusto y cómodo con todo lo que lo rodea.</p> <p>P3: Es aquel espacio que está lleno de todos los medios posibles que permitan al estudiante a interactuar con los elementos, didácticos, culturales y experimentales que faciliten un aprendizaje conducido</p>
Los maestros reconocen la importancia del ambiente en el desarrollo de la creatividad. Saben que es preciso contar con los materiales necesarios para el desarrollo de ambientes creativos. El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social Duarte (2013). Dentro de los factores externos se incluyen todos los materiales necesarios para el desarrollo de los procesos cognitivos	<p>UI: ¿Cómo cree usted que los ambientes de aprendizaje favorecen la creatividad?</p> <p>P1: Yo digo que a través de que el niño tenga como un material suficiente para que él pueda dar a conocer lo que él sabe, para que explore, para que se divierta, para que él trabaje, para que sea capaz de dar lo bueno que él tiene.</p> <p>P2: Porque si el ambiente de aprendizaje es propicio o acorde al niño el allí se siente bien y va a desarrollar todas sus potencialidades ya sea lúdica, recreativa, científica y dentro de las potencialidades de un niño está la creatividad.</p> <p>P3: Si la creatividad necesita elementos que generan un imaginario que se crea a partir de elementos dirigidos que son obsequiados , y</p>

	eso se ve el ambiente de aprendizaje en el que se desenvuelve el niño
<p>Ambientes de aprendizaje propuestos por los docentes.</p> <p>Los docentes reconocen como espacio de aprendizaje cuestiones externas al aula. Para ellos los ambientes se construyen con actividades poco comunes, con proyectos de investigación y con salidas fuera del aula.</p>	<p>UI: ¿Cuál siente que ha sido su mejor propuesta de ambiente de aprendizaje? Descríbelo.</p> <p>P1: Mi mejor ambiente de aprendizaje fue cuando desarrollamos con los niños y las niñas el proyecto de la germinación. Los niños y las niñas observaron en láminas el proceso de germinación, observamos las plantitas y luego desarrollamos en el aula el proceso de germinación.</p> <p>P2: Puede ser cuando sacamos a los niños y las niñas al patio de la escuela a jugar juegos de roles.</p> <p>El salón de clases porque este es el lugar donde los niños y las niñas llegan todos los días interactúan con sus compañeros, con su maestra, se encuentran muchos materiales con los que ellos pueden enriquecer su aprendizaje.</p> <p>P3: Mi mejor experiencia con los niños es el contacto con la naturaleza al llevarlo a enfrentar su realidad natural, ellos encuentran en ellos la vivencia de los conceptos teóricos.</p>

ACERCA DEL COMPONENTE PSICOSOCIAL

MATRIZ DE ANALISIS PRELIMINAR

TABLA 4. GUÍA DE OBSERVACIÓN

CATEGORIA	INFORMACION
<p>MOTIVACION</p> <p>Los niños y las niñas no tienen la</p>	<p>D1: La docente intenta motivar a los niños y las niñas con</p>

<p>posibilidad de elegir ningún tipo de actividad. Este hecho influye directamente en el grado de motivación de los niños y las niñas. Así como hay estímulos muy diversos capaces de desencadenar una determinada motivación Artal (2005); hay otros que resulten desmotivantes porque inhiben la posibilidad de elegir y centran el proceso de enseñanza en la obediencia de instrucciones.</p>	<p>canciones y cuentos. Los niños y las niñas en su mayoría participan activamente, muy pocos se observan distraídos. Siguen las instrucciones de la profesora. Se presentan actividades en donde el niño debe seguir las orientaciones de la profesora. Las actividades son asignadas para que los niños y las niñas las realicen. Tienen libertad para elegir los tonos al momento de colorear o para cambiar de puesto cuando así lo desean.</p> <p>D2: La docente presenta material para que los niños y las niñas jueguen y después los utiliza para iniciar sus actividades de conteo y clasificación. Los niños y las niñas se muestran animados. Dentro del grupo hay niños desordenados y poco interesados en las actividades. Sólo en juego libre el niño elige la actividad de su predilección. Las actividades siguientes son propuestas por el docente.</p> <p>D3: Los niños y las niñas se observan motivados al entonar canciones y rondas que la docente propone. Durante el desarrollo de clase, salen al patio, realizan dinámicas de animación. La docente propone todas las actividades que se propone realizar durante la jornada de clases. Los niños y las niñas las realizan en forma organizada y preguntan sobre los aspectos que no comprenden.</p>
<p>RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD</p> <p>El docente responde a diferentes gustos, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Aunque de manera no planificada, intenta reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones e incluso la interacción de todos estos factores</p>	<p>D1: La docente explica la actividad en forma grupal, se dirige hacia algunos niños en particular y da orientaciones individuales. Al momento de evaluar, plantea planteada diversidad de actividades como: rondas, cuentos y manualidades y al momento de evaluar ella se da cuenta quien desarrollo mejor la actividad., pero no se le da a conocer la evaluación al niño.</p> <p>D2: Al iniciar la clase la profesora tiene el espacio del juego libre, allí puede observar cuáles son los gustos e inclinaciones de los niños y las niñas. Durante la clase puede demostrar que algunos niños requieren de</p>

<p>que influyen en el éxito o en fracaso de las tareas de aprendizaje (Lluch i Jesús y Catalá, 1996). Desde la formación inicial se debe reconocer la individualidad y la singularidad de los niños y las niñas en todos estos aspectos.</p>	<p>representaciones gráficas y ejemplos para comprender. Al utilizar plastilinas y materiales manuales, los niños y las niñas demuestran sus potencialidades en este campo.</p> <p>D3: La docente logra reconocer a los niños y las niñas por medio de estudios previos y de visitas domiciliarias que realiza desde inicio del año escolar. Durante la clase realiza actividades grupales e individuales que le permita al niño socializar. Emplea técnicas diferentes para el coloreado, la declamación poética, la narración de cuentos y la entonación de cantos y de rondas infantiles. Algunos niños demuestra ser más ágiles en las actividades; otros más lentos y necesitan indicaciones individuales.</p>
<p>INTERRACCIONES RECIPROCAS</p> <p>La relación profesor- alumno es unidireccional. El profesor propone las actividades y los estudiantes obedecen todas sus instrucciones. De la tradición pedagógica hemos heredado una visión reductora según la cual el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras el alumno tiene que obedecer ciegamente cualquier recomendación dada por un docente que posee el poder absoluto y cuyo proceder es incuestionable. Tiramonti y Montes (2008:57) señalan que “el principio de reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional”.</p>	<p>D1: El profesor propone la actividad. El niño interviene proponiendo expresando algunas opiniones cuando el docente pregunta. El niño realiza las actividades indicadas por el docente: juegos, trabajos en el cuaderno, salida el tablero, dictados.</p> <p>D2: Los niños y las niñas en su mayoría respetan a la docente, obedecen todas sus instrucciones; alguno se muestran rebeldes al realizar actividades y desean jugar pero la profesora insiste en que deben trabajar hasta que todos retoman sus actividades.</p> <p>D3: Los niños y las niñas son respetuosos con sus docentes y compañeros. Se mantienen dentro del salón la autoridad del docente, quien les demuestra su afecto pero al mismo tiempo les habla con autoridad y disciplina.</p>
<p>INSTALACION</p>	<p>D1:El docente si utiliza los espacios realiza actividades en</p>

<p>ARQUITECTONICA</p> <p>El aula cuenta con condiciones básicas de luz, sonido, temperatura. Se hace uso de los espacios extra-áulicos. Sin embargo, no se cuenta con los materiales suficientes y este hecho condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es relevante considerar el espacio, la distribución del mobiliario, ya que estos elementos contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales. (Universidad del Norte, s.f).</p>	<p>el patio de recreo, otras en el salón utilizando todo el espacio. Al momento de trabajar en los cuadernos, los niños y las niñas se sientan en sus sillas y mesas organizadas en forma hexagonal. Tienen acceso a los lápices, colores, tijeras, borradores y otros materiales en el pupitre del profesor. Las condiciones básicas son adecuadas, tiene buena luz y temperatura normal.</p> <p>D2: La mayoría de las actividades las realiza dentro del aula de clases. Los niños y las niñas ubicados en las mesas hexagonales en grupos de 6, la docente orienta la actividad en cada mesa. Cuenta con las condiciones necesarias de luz, sonido temperatura.</p> <p>D3: La docente aprovecha la naturaleza y el entorno para realizar las actividades que permitan desarrollar la temática programada, realiza en el patio rondas y canciones y los niños y las niñas trabajan dentro del aula las actividades grupales e individuales propuestas. Los niños y las niñas trabajan en grupos en mesas y sillas en condiciones regulares, la ventilación y la luz son suficientes ya que el salón cuenta con calados de ambos lados de las paredes.</p>
<p>AMBIENTES DISPUESTOS</p> <p>Uno de los asuntos que interesan al docente es la dotación de los materiales. La dotación es la tarea de seleccionar, reunir y hacer los materiales y el equipo y colocarlos en el entorno para que los niños y las niñas tengan acceso a ellos. Loughlin y Suina (1995). En estos espacios se observa que se cuenta con los materiales tradicionales como tablero, cuadernos y libros. La canasta</p>	<p>D1: El docente utiliza materiales que se encuentran dentro del aula de clases para que los niños y las niñas cuenten, agrupen. Utiliza el tablero para desarrollar actividades grupales y para realizar ejercicios y explicaciones de algunas actividades. Sale del salón de clases y clasifican objetos realizando conteo de secuencias.</p> <p>D2: La docente realiza actividades en el tablero y en el cuaderno de los niños que han organizado con anterioridad y que ellos deben realizar al ritmo de su aprendizaje bajo la orientación del docente.</p> <p>D3: La docente cuenta con una canasta CIDEP que aprovecha al máximo. Entre los materiales se encuentran: libros, juegos, muñecas, títeres, instrumentos musicales,</p>

CIDEP es aquí un material que si es bien usado, brinda la posibilidad de lograr nuevas actividades de aprendizaje.	loterías, rompecabezas, parques damas., tangram, dominós de diferentes motivos. Durante el desarrollo de la clase observada salió a los alrededores y describió la naturaleza, utilizó el tablero, los cuadernos de los niños y las niñas.
--	--

Tabla 4. Creación propia

El docente introduce la clase con canciones y cuentos. Los niños y las niñas participan activamente, aunque algunos están distraídos. Siguen las instrucciones de la profesora. Se presentan actividades únicas y preestablecidas en las que los niños y las niñas no tienen la posibilidad de elegir. Deben realizar las orientaciones de la profesora, quien entrega los cuadernos con las actividades asignadas para que los niños y las niñas las realicen bajo sus orientaciones. Tienen libertad para elegir los tonos al momento de colorear, o cambiar de puesto si lo desean.

En cuanto al reconocimiento de la diversidad de gustos, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje, la docente explica una actividad grupal, se dirige hacia algunos niños en particular y da orientaciones individuales. Al momento de evaluar la temática, la docente desarrolla actividades como rondas, cuentos y manualidades. En la evaluación se determina quién desarrolló mejor la actividad, pero no se realiza ninguna socialización con los estudiantes.

Aunque de manera no planificada, intenta reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones e incluso la interacción de todos estos factores que influyen en el éxito o en fracaso de las tareas de aprendizaje (Lluch i Jesús y Catalá, 1996). Desde la formación inicial se debe reconocer la individualidad y la singularidad de los niños y las niñas en todos estos aspectos.

La relación profesor- alumno es unidireccional. El profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer. El profesor propone la actividad, el niño sólo interviene dando algunas opiniones de lo que el docente pregunta. Lo cierto es que es el docente quien controla y quien decide qué se realiza y cómo se realiza.

Los niños y las niñas no tienen la posibilidad de elegir ningún tipo de actividad. Este hecho influye directamente en el grado de motivación de los niños y las niñas. Así como hay estímulos muy diversos capaces de desencadenar una determinada motivación (Artal, 2005); hay otros que resulten desmotivantes porque inhiben la posibilidad de elegir y centran el proceso de enseñanza en la obediencia de instrucciones.

De la tradición pedagógica hemos heredado una visión reductora según la cual el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer ciegamente cualquier recomendación dada por un docente que posee el poder absoluto y cuyo proceder es incuestionable. Tiramonti y Montes (2008:57) señalan que “el principio de reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional”.

En cuanto al aprovechamiento del espacio básico del entorno, el docente utiliza al máximo los espacios, realiza actividades en el patio de recreo o en el salón de clases. Al momento de trabajar en sus cuadernos, los niños y las niñas se sientan en sus sillas y mesas organizadas en forma hexagonal. Tienen acceso a lápices, colores, tijeras, borradores y demás materiales en el pupitre del docente.

Las condiciones básicas son adecuadas, hay luz suficiente y en el espacio se siente una temperatura normal.

Con respecto a los materiales de aprendizaje y su papel activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente hace uso de materiales como tableros, colores, marcadores, rompecabezas, armables, que se encuentran dentro del aula de clases para que los niños y las niñas aprendan, jueguen, cuenten, agrupen, armen y dibujen. Como material básico utiliza el tablero para desarrollar actividades grupales y para realizar ejercicios y explicaciones de iniciación.

La dotación es la tarea de seleccionar, reunir y hacer los materiales y el equipo y colocarlos en el entorno para que los niños y las niñas tengan acceso a ellos (Loughlin y Suina, 1995). En estos espacios se observa que se cuenta con los materiales tradicionales como tablero, cuadernos y libros. La canasta CIDEP es aquí un material que si es bien usado, brinda la posibilidad de lograr nuevas actividades de aprendizaje.

En las tablas se puede observar en las propias palabras de los docente entrevistados la confluencia de datos muy descriptivos sobre la creatividad dentro y fuera del aula, así como también el concepto que tienen sobre ambiente de aprendizaje y la manera en que lo operacionalizan. Con base en esta organización preliminar de la información, se procedió a profundizar en la reflexión sobre las concepciones sobre creatividad y la relación que guarda con esta el ambiente de aprendizaje. Igualmente fue el insumo para el trabajo mancomunado sobre la

propuesta de ambientes para el desarrollo de la creatividad, como se muestra a continuación.

ACERCA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El entorno físico del aprendizaje tiene dos elementos principales: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la adecuación del entorno de aprendizaje (Loughlin y Souna, 1995). Teniendo en cuenta la importancia del entorno físico para el desarrollo del aprendizaje, resulta indispensable caracterizar el ambiente escolar de la población objeto y sujeto de estudio, considerando los grados preescolares de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica.

Desde esta caracterización del ambiente escolar, y de acuerdo con los elementos planteados por Loughlin, en esta descripción se abordarán tres aspectos fundamentales: la delimitación de cada espacio, la descripción de materiales y la descripción de la relación de niños en cada una de las sedes de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica.

En cuanto a la delimitación de los espacios, en la sede principal de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica ubicada en la zona urbana del municipio de Lorica, de acuerdo con la información recolectada, las dimensiones de las dos aulas de grado cero son de 6.75 metros de largo por 6.50, equivalentes a 44 metros cuadrados. Estas dimensiones cumplen con las

normas de técnicas Colombianas NTC 4595 y NTC 4596 establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

También se encontró que las dimensiones de las aulas de Cerro las Mujeres, San Nicolás y Nuevo Campo Alegre, cumplen con las normas técnicas, La primera mide 4.45 metros x 9.37 metros, equivalentes a 41.69 metros cuadrados; La segunda mide 7.6 metros de largo por 6.5 de ancho, equivalentes a 49,4 metros cuadrados y la última mide 6.64 metros 6.68 metros equivalentes a 44.53 metros cuadrados.

Según Loughlin (1995:17), la delimitación de cada espacio y del entorno dispuesto por el profesor ejerce una influencia activa y penetrante en las vidas de los niños y las niñas a lo largo de todo su proceso escolar. Lo ideal sería que cada grado dispusiera de un aula particular; sin embargo, en la sede San Nicolás de Bari y El Cerro de las mujeres, los estudiantes del grado cero comparten con otros grados. En San Nicolás de Bari comparten el aula con primero y en el Cerro de las mujeres con primero y segundo.

En cuanto a los colores de las paredes de las aulas, Loughlin (1995) considera que es más fácil ver espacios como las áreas de pinturas o los lugares para lectura en grupo que han sido establecidos para actividades específicas. Hay que considerar entonces que hay áreas que son más visibles que otras. A este respecto, en la comunidad se evidencian problemas de visualización, ya que no existe una organización espacial relacionada con los colores de las paredes. En las sedes Central y El Cerro de las mujeres, las paredes se encuentran en un solo

tono, beis; en las de San Nicolás Azul, cielo; y en la de Nuevo Campo Alegre, verde pastel.

Las aulas observadas cuentan con un tablero acrílico que se encuentran ubicado en la parte de adelante, en frente de los niños y las niñas. La sede Cerro de las mujeres cuenta con dos tableros organizados uno para el grado cero y el otro para primero y segundo. Esta posición establece ya una lógica de organización. Es necesario que los niños y las niñas se ubiquen de frente mirando hacia el tablero y que demuestren estar concentrados y prestando atención.

En cuanto a la ventilación de las aulas, la sede central cuenta con cuatros abanicos en cada una de las aulas, y en la parte derecha de esta se ubica una reja a media pared y del otro lado una ventana de calados. Las sedes San Nicolás de Bari, Nuevo Campo Alegre y Cerro de las Mujeres presentan características semejantes en sus instalaciones, ya que las aulas cuentan con dos abanicos de techo, y en el lateral izquierdo y derecho del aula se encuentran ventanas de calados.

Es preciso recordar que, según Iglesias (2008), en una institución educativa

Las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración, en fin, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior.

En términos generales se observa que las aulas cuentan con piso pulido y techos de tejas de eternit. El aseo de muchas de los salones de clase es labor de

los docentes porque no se cuente con el suficiente personal de aseo. En la sede principal y en la sede de Nuevo Campo Alegre las aulas se encuentran decoradas con láminas y carteleras de colores e imágenes con dibujos animados. Allí se registran sus fechas de cumpleaños, los horarios de clases y los nombres de los niños y las niñas para que los visualicen y familiaricen con ellos. En la sede del Cerro de las mujeres y San Nicolás de Bari sólo se encuentran en una de sus paredes las vocales y los números.

En la decoración observada en las diferentes aulas de todas las sedes no existen intenciones pedagógicas definidas para cada uno de los elementos que los docentes proponen. Según Domènech y Viñas (2007), en el entorno escolar se requiere cuidar el conjunto de aspectos que conforman el diseño de la clase atendiendo a los colores, las decoraciones, la amplitud de espacios, la distribución general adecuada del mobiliario y la decoración general de la clase, procurando adecuar los objetos, el material y los diferentes elementos presentes en el aula a la edad y la personalidad de los alumnos, y favoreciendo la creatividad, la comunicación y la participación.

De acuerdo con lo expresado por el autor, aspectos como los colores de la pintura y la forma cómo se distribuyen los pupitres y los tableros deben hacerse teniendo en cuenta las características especiales de cada niño. No resulta procedente entonces ubicar todo los materiales de trabajo de forma invariable y ubicar a todos los niños y las niñas en una misma posición porque se estaría así motivando un comportamiento homogéneo.

Como se ha planteado hasta aquí, la disposición arquitectónica es el comienzo del ambiente de aprendizaje y forma el marco dentro del cual el profesor establece el entorno dispuesto. Por ello, es necesario dotar y organizar el espacio con los materiales propicios para que se gesten nuevas ideas. A este respecto hay que señalar la necesidad de que las aulas de nuestro contexto de estudio conviertan sus espacios físicos en verdaderos entornos dispuestos para el aprendizaje.

En cuanto a la descripción de los materiales, en las sedes Central, Nuevo Campo y San Nicolás en un escritorio están organizados los útiles escolares como los lápices, los colores, las plastilinas, los sacapuntas y los borradores que los niños y las niñas utilizan diariamente. Una vez finalizada la actividad, deben colocar cada material en el lugar asignado. Hay un estante con cuadernos y carpetas al que sólo accede el docente. Los niños y las niñas se llevan para la casa sólo el cuaderno de las actividades. El resto permanecen en el estante organizado por la docente. En La sede Cerro de las Mujeres, el material didáctico es escaso, los niños y las niñas carecen de libros, crayolas, juguetes, tijeras. Trabajan solo con copias que distribuye la profesora a medida que desarrolla las actividades.

Según Loughlin y Suina (1995: 35), “el uso de los materiales didácticos ofrece a los docentes la posibilidad de observar las variaciones individuales en los trabajos infantiles” [...]. El ambiente de los niños y las niñas consiste en los espacios que pueden ocupar, en los materiales que pueden ver y alcanzar”. Los materiales son fundamentales sobre todo durante la formación inicial. Por ello,

resulta complejo que los niños y las niñas no tengan materiales suficientes que puedan ver, alcanzar, manipular.

En la sede central, en la parte delantera izquierda se encuentra ubicado un estante con rompecabezas, loterías, arma todo, libros y material didáctico que el docente utiliza para el desarrollo de las actividades. Los estudiantes pueden tomar los libros para leer y realizar actividades iniciales, siempre y cuando pida la autorización del profesor. En la mayoría de las ocasiones los niños y las niñas no prestan los materiales y no hacen buen uso de ellos. Son descuidados, dejan tirados en el piso materiales como lápices, colores, sacapuntas, borradores.

La sede San Nicolás de Bari cuenta con un estante en el que están organizados los materiales suministrados por el Ministerio de Educación Nacional. Hay una canasta CIDEP (Círculos Integradores de Educación Preescolar) con rompecabezas, loterías, libros, juegos de damas, parques, dominós, títeres, titiritero, muñecas, muñecos, entre otros materiales didácticos, de los que sólo dispone el niño cuando el docente así lo ordena. El material se observa en excelente condiciones e incluso algunos paquetes todavía permanecen forrados.

En el aula de la sede Nuevo Campo Alegre hay un estante donde se encuentra organizados los materiales de la canasta CIDEP con su dotación de rompecabezas, loterías, libros, juegos de damas, parques, dominós, títeres, titiriteros, muñecas, muñecos, entre otros materiales didácticos que están disponibles para que los niños y las niñas los usen en la medida en la que vayan terminando las actividades asignadas. Los libros no son suficientes pero si

asequibles a los estudiantes para el desarrollo de las clases. Los materiales para el desarrollo de la motricidad son muy pocos. Sólo cuentan con 3 ula – ula y dos juguetes didácticos.

En lo referente al contexto de la escuela, Forneira (2008) considera que:

La dimensión relacional está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños y las niñas (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula

Con respecto a la relación entre los niños y las niñas y el contexto, se observa que inician la jornada escolar con actividades de juego libre en las que los niños y las niñas interactúan y desarrollan habilidades comunicativas. En las sedes principal y Nuevo Campo Alegre los niños y las niñas se organizan en grupos con mesas hexagonales y sillas pequeñas de maderas. En la sede principal se organizan cuatro grupos de seis niños cada uno. En la sede Nuevo Campo Alegre se organizan seis grupos: tres de 4 y tres de 3. En las sedes San

Nicolás de Bari y Cerro de las Mujeres, cada estudiante cuenta con una silla y una mesa infantiles.

Es lógico pensar que no se dan el mismo tipo de interacciones en un ambiente dispuesto permanentemente de una misma forma, donde los participantes deben asociarse de forma predeterminada; que en un ambiente que esté diseñado para la interacción. Cualquier ambiente de conducta que sitúa a las personas en torno de una mesa invita a la interacción social y al reconocimiento. Si la mesa se halla además abastecida, las personas se verán estimuladas a participar con aquellos materiales en alguna actividad en común (Loughlin y Suina, 1995: 62).

En este sentido Loughlin y Suina (1995: 22) plantea que “el conocimiento de las relaciones entre el marco físico y las acciones es un instrumento práctico que el docente puede emplear con diferentes propósitos. Los profesores pueden prever la conducta en entornos de clases”. La manera cómo están distribuidas las sillas y las mesas suponen ya ciertas posiciones, cierto tipo de agrupaciones y cierto tipo de conductas.

En la sede central la mayoría de los padres de familia llevan a los niños y las niñas a la escuela, lo que permite una constante comunicación entre la familia y el cuerpo docente. Los niños y las niñas disfrutan de su descanso en el patio de recreo. Este es un espacio reducido para tantos niños, que además está diseñado exclusivamente para desarrollar actividades como correr, brincar, saltar. En San

Nicolás de Bari, durante el descanso los niños y las niñas recorren las calles del corregimiento porque el patio es muy reducido.

La profesora atiende simultáneamente los grados cero y primero de primaria, lo que no le permite dedicarse a atender las necesidades específicas de cada niño. Como estrategia de manejo de grupo, la docente recurre a dinámicas grupales, actividades generales de copia y dictado. La docente es autoritaria, lo que impide que los niños y las niñas se expresen espontánea y libremente.

Las instalaciones físicas de la institución se encuentran en el centro del corregimiento, lo que permite el fácil acceso a la escuela a todos los niños y las niñas. Los padres y las madres envían a los niños y las niñas a las clases. En la sede Cerro de las Mujeres, los niños y las niñas tienen delimitada su área, distribuida en mesas pegadas a la pared. Este hecho coarta la libertad de los niños y las niñas y limita la acción del docente que se ve obligado a trabajar fuera del aula para atender a todos los grupos que tiene bajo su cargo.

En la sede Nuevo Campo Alegre los niños y las niñas en el descanso se integran con niños de otros grados. No hay un lugar diseñado específicamente para ellos. El espacio no es suficiente para la cantidad de estudiantes de esta sede educativa. La mayoría de las sedes tienen vías de fácil acceso. Cuenta con aulas que le permiten que cada grado se mantenga en su propio espacio.

En términos generales podríamos decir que aunque las aulas posean las medidas necesarias para la atención de los estudiantes, no cuentan con una adecuada distribución y carecen de los materiales necesarios para el desarrollo

de habilidades y destrezas necesarias en formación inicial. Dentro de los materiales que no se observan en ninguna de las sedes están disfraces, espejos, materiales para ejercicios de motricidad y utensilios de aseo.

El material existente no es suficiente para cubrir las necesidades del grupo, y en algunas ocasiones se presentan dificultades de manejo y distribución. Se encuentra desorganizado en los estantes, en posiciones inadecuadas y en el escritorio del profesor. Pocos son los docentes que seleccionan, reúnen y elaboran los materiales y los colocan en el entorno para que los niños y las niñas tengan acceso directo a ellos. Teniendo en cuenta que los materiales que más disfrutan son los juegos didácticos como rompecabezas, loterías. Los menos llamativos son los libros y láminas. A los niños y las niñas les interesa la narración de cuentos por el docente y la presentación de imágenes, pero al momento de leer no están lo suficientemente motivados para iniciar la lectura de imágenes o para proponer posibles episodios o escenas de la narración.

Los niños y las niñas en algunas ocasiones se ven condicionados por la limitación del espacio. Es importante que el espacio le permita concentrarse y adquirir la atención necesaria para poder desarrollar de aprendizaje que estimulen el desarrollo de la creatividad. Se infiere de todo lo anterior que en las sedes mencionadas donde se manejan más de un grado no están aptas para ofrecer una educación que fomente la creatividad de los niños y las niñas.

4.2.2. El diagnóstico.

En cuanto al diagnóstico estas fueron las principales elaboraciones:

1.- Los padres están preocupados por la manera en que las docentes les están enseñando a los niños de grado cero. Para ellos es muy importante que desde esa edad se les discipline y se les empiece a “enseñar cosas serias como los números” “las letras” y el silabeo.

2. No reconocen la importancia de desarrollar la creatividad porque no la asocian con los aprendizajes flexibles, lúdicos y espontáneos característicos de esta etapa evolutiva.

3. Los padres de familia señalan a las docentes de grado cero por su “actitud relajada” cuando están con los niños en el aula y fuera de ella. En general, asocian la actitud de las docentes con el facilismo.

4. Las docentes, a pesar de tener clara la importancia de la creatividad en el logro de las competencias del grado cero, y la relación que esta guarda con los ambientes de aprendizaje, aceptan que han caído en rutinas de clase muy rígidas por “*andar complaciendo a los directivos docentes que están preocupados por los señalamientos que vienen haciendo los padres de familia*”, en otras palabras consideran que están perdiendo autonomía para hacer lo adecuado.

5. Las docentes son conscientes que para transformar las prácticas pedagógicas en grado cero deben trabajar más en los ambientes correspondientes.

6. Todos los participantes son del parecer que si estas transformaciones no son participativas los desencuentros pueden continuar. Tampoco podrán colaborar en los procesos formativos de sus hijos por no saber cómo hacerlo.

4.3.RELACIONES DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE CREATIVIDAD Y AMBIENTES DE APRENDIZAJES PARA GRADO CERO CON LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJES^{0 7} CORRESPONDIENTES A ESE CICLO EVOLUTIVO.

Tal como se infiere en el diagnostico las concepciones de los padres de familia difieren de las concepciones de los docentes, sin embargo el trabajo de reflexión conjunta sobre esta conclusión permitió que se unificaran los puntos de vistas de estos actores escolares. En ese sentido se trae a colación las palabras de una madre: *“Aquí lo importante es que ahora entendemos el trabajo que ustedes hacen con nuestros hijos”*. Por su parte las docentes reconocen: *“Podemos mejorar nuestras prácticas pedagógicas, consideramos que los espacios que este proyecto nos ha concedido son importante en ese sentido pero también son importantes porque ahora ustedes conocen como pueden apoyar nuestra labor y como ayudar a sus hijos en casa”*

Una docente aclara: *“Recuerdan cuando estábamos analizando las respuestas que nosotras dimos en la entrevista y ustedes deseaban saber que era lo que los niños de grado cero necesitan saber. Pues bien en grado cero los niños aprenden a convivir con sus compañeros, a interactuar en su entorno, ubicarse en el espacio, desarrollar su autonomía, desarrollan sus dimensiones socio afectiva, comunicativa, cognitiva, estética, espiritual, corporal y ética, que permitan al niño desarrollarse integralmente para vivir en sociedad”*. Los padres de familia

casi simultáneamente preguntan *¿De qué nos están hablando?* La profesora contesta: *En cuanto aprender a convivir los niños deben relacionarse con sus compañeros solidariamente, pacíficamente, armónicamente, a la vez que regulan sus propios actos, es decir la aprenden a controlar sus emociones, especialmente la ira, el odio, etc. Aquí el juego cooperativo entre ellos ocupa un papel relevante porque la interacción de niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles favorece el desarrollo de la personalidad, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio.*

En cuanto al desarrollo cognitivo en el preescolar, hay que centrarse en lo que éste sabe y hace en cada momento, su relación y acción con los objetos del mundo y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar, escolar y comunitario para el logro de conocimientos en una interacción en donde se pone en juego el punto de vista propio y el de los otros, se llega a acuerdos, se adecúan lenguajes y se posibilita el ascenso hacia nuevas zonas de desarrollo. Como ustedes pueden ver en grado cero todo los aprendizajes se orientan a la interacción con el entorno, la familia con sus amiguitos y consigo mismo.

¡Ah! Por eso será que ustedes se la pasan jugando con los niños. Me parece bien entonces. Una madre replica: “entonces parece que ustedes tienen razón”.

Un padre dice: *Puede explicarme mejor eso de la creatividad, por qué es tan importante si el ministerio ya decidió lo que los niños deben aprender.* Una docente pide aclarar la duda del padre de familia y para ello lee el siguiente fragmento del marco teórico de la presente investigación: La formación inicial debe

ser concebida como un espacio de apoyo para que los niños y las niñas sean capaces de decidir de forma independiente y responsable formas de estimular su curiosidad, creatividad y su deseo de saber, en función de sus capacidades e intereses. Si ustedes lo piensan con detenimiento el desarrollo de la creatividad es importante porque tiene que ver con las decisiones autónomas y responsables que toman los niños de grado cero.

Una madre pregunta: *puede decirnos cómo se desarrolla la creatividad y nosotros como podemos ayudar para que nuestros niños sean creativos.* Un padre de familia se adelanta a la respuesta de la docente y expresa: *pero si de eso es que estamos hablando ya las profesoras nos han dicho que esos juegos que hacen los niños en el aula y fuera de ella los ayudan a ser creativos. Yo he entendido la creatividad como la inteligencia de uno para hacer las cosas y que resulten bien. ¿No es así profesora?* Las tres docentes asentimos y una de nosotras vuelve a recordar que al hacer los talleres de los que ya se han hablado ellos van a comprender mejor este proceso. De alguna manera a este nivel de las reflexiones se ha logrado unificar criterios entre los padres de familia y los docentes sobre la importancia del desarrollo de la creatividad y la relación que tiene con los ambientes de aprendizajes, tal como se muestra en la siguiente sección.

4.4 ACCIONES Y PROCEDIMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE LOS ESCOLARES DE GRADO CERO.

La reflexión con los padres de familia nos llevó a plantearles varias opciones para realizar una clase a nuestros estudiantes de grado cero, fue así como nació la idea de elaborar una serie de talleres que garantizaran el desarrollo del pensamiento creativo de los niños, por ende su creatividad. La profesora Miriam propuso realizar una jornada lúdica pedagógica pero los padres no estuvieron de acuerdo porque ellos preferían actividades donde se planeara una serie de clases en las que ellos pudieran participar activamente. Fue así como surgió la idea de realizar una secuencia de tres talleres que se desarrollaron en diferentes días de acuerdo con el siguiente orden:

Primer taller (Ver anexo1) se planeó para ser ejecutado durante 3 horas de una jornada con el objetivo de fomentar el desarrollo de la creatividad de los escolares mediante un ambiente dispuesto que consistía en rincones donde se habían ubicado disfraces representativos de personajes, oficios y héroes, así como también cajas de colores, de plastilinas, juguetes diversos, colección de libros infantiles, papeles de dibujo, y materiales reciclables para trabajar manualidades. Procesos se registran en la siguiente matriz

**TABLA 5. PRIMER TALLER
DESARROLLO MI POTENCIALIDAD**

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE
<p>CREATIVIDAD:</p> <p>Habilidad para explorar, experimentar, fantasear, imaginar e interactuar con los otros.</p> <p>EL PROCESO CREATIVO:</p> <p>Ideación.</p> <p>Explicitación de ideas</p> <p>.</p> <p>Situación o ambiente creativo</p>	<p>Con este primer taller se ofreció un espacio para la actuación (se dispuso estratégicamente juguetes, disfraces, y otros accesorios) un espacio para la literatura y un espacio para la pintura. Cada niño eligió la actividad que más lo motivó. Exploraron el lugar realizando una observación de los materiales y objetos encontraron dentro del salón de clases, los niños en su gran mayoría se acercaron al rincón de los disfraces donde con la ayuda de los docentes y los padres le ayudaron a disfrazarse. Los escolares se mostraron muy animados a la hora de utilizar estos materiales y compartirlos con sus compañeros, no hubo ninguna dificultad en la escogencia de sus vestuarios, al utilizar los disfraces se ideaban ese mundo lleno de fantasía y magia. Los docentes y padres los fueron guiando.</p> <p>Los niños y las niñas demostraron su inclinación por la parte de la actuación y los juegos de roles. Se animaron a crear historias colectivas. Los escolares inventan historias basadas en tópicos de cuentos tradicionales con la orientación de preguntas que funcionaron mejor al organizarse en colectivo. Esto se evidencia en la creación de personajes como hadas, princesas, príncipes, brujas y en frases como “abra calabra, patas de cabras”.</p> <p>A este respecto hay que señalar que los niños y las niñas inventan historias basadas en tópicos de cuentos tradicionales que conocen porque</p>

	<p>hacen parte del imaginario colectivo y que han sido transmitidos de generación en generación. Las hadas, las princesas y los príncipes evidencian el gusto de los niños y las niñas por los cuentos y relatos fantásticos, y la relación de éstos con el desarrollo de la creatividad.</p> <p>En el proceso creativo es necesario el dialogo del grupo. En los niños y las niñas se promovió un ambiente de diálogo que permitiera que todos participaran e interactuaran de forma abierta.</p> <p>El ambiente propuesto estuvo organizado por rincones donde los niños tenían acceso directo al material, adecuados para su edad y sus intereses, al ser distribuido lo hicieron con respeto y orden. Se mostraron muy interesados por los disfraces les parecieron llamativos y los motivaron a realizar actividades como narración de cuentos, dibujos y descripciones de los mismos.</p>
<p>Producto creativo</p> <p>Originalidad</p> <p>Valioso</p> <p>Adecuado</p>	<p>Al realizar la reflexión el grupo determinó que estos espacios permitieron promover la libertad de elección de cada niño esto se observó cuando voluntaria y espontáneamente se acercaron al rincón de disfraces y se vincularon con entusiasmo a la actividad y teniendo la necesidad de desarrollar su propia personalidad, y se observa que pocos niños se inclinan por actividades de carácter literario y otros por juegos de roles.</p>
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> <p>Factores internos: La motivación, estímulos.</p>	<p>La motivación estuvo en el ambiente presentado por los docentes y padres, los niños expresaban gestos de alegría, felicidad, gozo, vivían el personaje que había escogido al inicio para su actuación, En el espacio para la literatura el docente le oriente la lectura de imágenes lo que permitió que inventarán</p>

	nuevas historias de las imagen observadas y un espacio para la pintura.
<p>FACTORES EXTERNOS</p> <p>RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD</p> <p>RELACIONES RECIPROCAS.</p>	<p>Uno de los aspectos evaluados por el grupo fue como las actividades libres motivaron a los niños entre los comentarios de los padres estuvieron: “Como está animado”, “miren que no necesitan que lo dirijan para organizar las representaciones”, “Los niños no discutieron como tampoco pelearon los materiales”.</p> <p>Los padres se dieron cuenta del valor de tener en cuenta los materiales al momento de realizar la actividad porque fue propicio para sus intereses y algunos comentaron “mi hijo nunca se había disfrazado”, “ no sabía que quería ser policía cuando grande”.</p>
<p>COMPONENTES FÍSICOS</p> <p>La instalación arquitectónica.</p> <p>La disposición del ambiente:</p> <p>Relaciones entre entornos físicos y conducta.</p> <p>Relaciones entre las disposiciones ambientales y el aprendizaje</p>	<p>Se ambientó el aula con disfraces, juguetes (muñecas, balones, loterías), libros de literatura infantil y de manualidades, pinturas, cartulinas, hojas y lápices, maquillaje y elementos de escenografía como cocinas móviles y elementos de ambientación, que los niños fueron utilizando con relación a sus intereses, dando lugar a las producciones creativas acordes a su edad, como lo son las narraciones sencillas, los dibujos, la representación de roles, entre otros.</p>

DESARROLLO MI POTENCIALIDAD

Según Loughlin y Suina (1995), el maestro tiene dos tareas, entre otras, a la hora de adecuar el entorno de aprendizaje. Primero, la disposición de los materiales: debe decidir en dónde colocar las dotaciones del ambiente y cómo combinarlas y exhibirlas. Y segundo, la organización para propósitos especiales:

debe disponer todo el entorno para promover los fines educativos. Mediante el empleo de todos los principios disponibles para el diseño de un ambiente eficaz el profesor opta por aquellos arreglos que atienden a las necesidades de los niños y las niñas y a los propósitos especiales del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, dentro de la dinámica de la IAP, estas tareas de ambientación no son exclusivas del docente. Como uno de los objetivos de este estudio señala la necesidad de trabajar participativamente, G-CREYAA en conjunto asumió sus tareas de disponer de los materiales y organizar el aula para propósitos especiales. En las siguientes imágenes se observa cómo quedaron dispuestos algunos espacios.



Figura 1. Disposición de materiales

De acuerdo con lo anterior, la escuela como espacio de formación debe reflejar un ambiente de apertura en el cual se reconozca que el ser humano tanto por su constitución como por su desarrollo evolutivo es diverso. Estos espacios se abrieron con el objetivo de promover la libertad de elección de cada niño y su necesidad de desarrollar su propia personalidad, y se observa que efectivamente

unos niños se inclinan por actividades de carácter literario y otros por juegos de roles.

El reconocimiento de la diversidad implica reconocer diferentes ritmos de aprendizajes, motivaciones, intereses e incluso la interacción de todos estos factores que influyen en el éxito o en fracaso de las tareas de aprendizaje (Lluchi Jesús y Catalá, 1996). Desde la formación inicial se debe reconocer la individualidad y la singularidad de los niños y las niñas en todos estos aspectos.



Figura 2. Niños y niñas disfrazados



Figura 3. Niño narrando una historia

Se observa que hay un mayor grado de motivación por aquellas actividades colectivas. Alcaraz y Gumá (2001) afirman que la motivación se puede manipular por ser un factor detonante que lleva a iniciar el comportamiento, a sostenerlo, a adquirir ciertas respuestas y a activar respuestas aprendidas antes. En este sentido, hay que considerar entonces que los niños que parten de experiencias anteriores con las actividades colectivas. De hecho, al momento de crear una historia, se animaron a crearla entre todos. Los niños y las niñas inventan historias basadas en tópicos de cuentos tradicionales. Esto se evidencia en la creación de personajes como hadas, princesas, príncipes, brujas y en frases como “abra calabra, patas de cabras”. Al inicio se mostraron un poco tímidos en la construcción de la historia, pero poco a poco se animaron a inventar nuevas historias, a partir de los personajes de sus disfraces.

Pocos niños se mostraron interesados en la literatura y en la pintura. Los niños y las niñas que se acercaron al rincón literario hojearon los cuentos. Sólo uno realizó la lectura de imágenes con algunos cuentos que le permitieron crear una nueva historia en la que narraba lo observado en las imágenes. Las pinturas la realizaron con pincel a mano alzada. Se observa que son imágenes relacionadas con su entorno específicamente con la naturaleza.



Figura 4. Niño pintando



Figura 5. Niño leyendo los libros

Esta actividad le permitió al docente el reconocimiento de las diferencias en cuanto a gustos, motivaciones, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas al momento de elegir y realizar la actividad libremente ya sea por los juegos de roles, la actuación, la literatura o la pintura. Y le permitió observar que los niños y las niñas al ofrecerles múltiples actividades se inclinaron más por la representación de roles y la actuación, motivados por los disfraces y los juguetes que fueron los que más captaron su atención.

La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse solo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deben aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas posibilidades para aprender (Muntaner, 2000). Como ya se había señalado en el marco teórico aquí la motivación se asumió desde dos perspectivas: como diversidad de procedencia cultural, de clase social, de lenguaje; y como diversidad de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones e intereses (Ibíd.).

Además del respeto entre compañeros, fue necesario promover relaciones reciprocas entre los niños, las niñas y la docente. En la construcción del aprendizaje colaborativo desde una perspectiva contemporánea la realización de la actividad se distribuye entre estudiantes y profesores. Ambos actores cumplen un rol activo en la construcción del aprendizaje y la función principal del docente es generar espacios que permitan fortalecer las competencias en los estudiantes. (Cabrera, 2008).

Se podría señalar entonces que el desarrollo de las relaciones reciprocas en el aula es uno de los grandes logros de trabajar la IAP. Sandín (2003: 161) señala que la IAP pretende, esencialmente, “propiciar al cambio social, transformar la realidad y lograr que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. En este sentido, no resulta lógico reproducir prácticas tradicionales en las que el docente es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que el docente genere los espacios y que los estudiantes asuman así su rol.

El trabajo con todas actividades de juegos de roles, de actuación, de literatura y de pintura permitió comprobar que a través de la generación de este tipo de espacios se puede desarrollar la creatividad en los niños y las niñas de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lórica. Es claro entonces que cuando en el aula se promueven actividades diversas, se dinamizan los procesos creativos.

JORNADA DE REFLEXION PARA LA EVALUACION DEL TALLER

Competencias que reflejaban un pensamiento creativo por parte de los escolares.

Flexibilidad: Las actitudes y las acciones de los escolares al utilizar los disfraces y aceptar roles por petición de sus compañeros.

Autonomía: La toma de decisiones por optar por un juego o por otro por una u otra actividad, reflejaron en todo momento autonomía por parte de los escolares. Fue así como se hizo visible la ideación y la explicitación de las ideas a través de los juegos que realizaron, las pinturas y narraciones.

En cuanto a la interacción con sus pares se puede decir que fue fluida durante la mayor parte del tiempo. Además tomaron con naturalidad la presencia de los padres de familia, con excepción de una niña que quería permanecer a lado de su madre y por momentos se excluía de la compañía de sus pares.

En conclusión, luego de estas reflexiones, padres de familias y docentes evaluamos positivamente la jornada. En este contexto se tomó la decisión un escenario distinto para el próximo taller.

JORNADA DE ACCION: REALIZACIÓN DEL SEGUNDO TALLER PRIMERA SESION.

Previa reflexión sobre las novedades que se incluiría en el segundo taller se ejecutó con el acuerdo de los participantes en tres sesiones cada una de estas en fechas diferentes, con el objetivo de desarrollar la creatividad a partir del manejo de la diversidad a través de cuentos, bailes y rondas infantiles. La primera sesión se desarrolló con el siguiente resultado:

**TABLA 6. SEGUNDA SESIÓN: RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD,
DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD PRIMERA SESION**

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO
<p>CREATIVIDAD: PERSONA CREATIVA Habilidad para explorar, experimentar, fantasear, imaginar e interactuar con los otros.</p>	<p>En la segunda sesión de este taller se les propuso a los niños un ambiente que los ayudara a fantasear e imaginar interactuando con sus pares. Los niños cantan varias rondas y seleccionan 2 para ser dramatizadas. Durante este proceso se muestran activos y proponer la manera en que serían dramatización, se reparten personajes, acciones, interactúan entre ellos e imaginan la manera en se vestirían los personajes. Los niños realizaban gestos,</p>

	mímicas acorde con cada situación y escena representada, demostrando sus habilidades actorales, de la misma manera que los compañeritos que no desearon participar los acompañaban con su interpretación.
PROCESO CREATIVO Ideación Explicitación de ideas.	La ronda escogida por los niños tienen sus propias características: tienen un estilo especial para vestir, caminan de forma especial y actúan de manera única en vez de sapos, pavo, toro, compra, perro, pollo y león. Surgen muchas ideas por parte de los niños
AMBIENTE CREATIVO Factores internos: La motivación, estímulos.	Esta segunda sesión se desarrolló fuera del aula de clases, esto produjo en los niños gran motivación. Convirtieron esta actividad en espacios de recreación y sus actuaciones fueron de manera espontánea aunque estuviera determinada los roles para cada niño.
PRODUCTO CREATIVO Original Valioso Adecuado	Los niños a través de este taller dan origen a la representación de rondas que parten de su estilo, sus intereses. El resultado da cuenta que los niños al mantenerse fuera del aula exploran el entorno, usan el espacio como escenario de recreación en este caso la ronda. Realizan de manera adecuada la representación de las rondas presentando cualidades extraordinarias en los personajes.
AMBIENTES DE APRENDIZAJE MOTIVACIÓN Motivación Estímulos	Durante esta sesión los escolares muestran gran motivación, les llama mucho la atención la interpretación de personajes, el sonido de la música. Se adecua un lugar fuera del aula de clases para crear un ambiente necesario para desarrollar las rondas, se le proporcionan a los niños materiales, disfraces, necesarios para la interpretación de estos.
	Para desarrollar esta segunda sección se

<p>ENTORNO DISPUESTO</p> <p>La instalación arquitectónica</p> <p>Disposición del ambiente.</p>	<p>adecuó el escenario y los materiales que se utilizarían, al aire libre en un espacio suficientemente amplio para organizar la escenografía de las dramatizaciones.</p>
--	---

Después de entonar rondas infantiles durante varios días, los niños y las niñas decidieron representar dos rondas muy reconocidas: La Tía Clementina y Pinocho. En conjunto organizaron el escenario y los materiales que utilizarían en esta actividad. Para adecuar el entorno es necesario disponer de materiales de aprendizaje porque éstos desempeñen un papel activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, en este caso relacionados con la amplitud y la profundidad del aprendizaje (Loughlin y Suina, 1995).

Entre todos organizaron el vestuario adecuado para cada una de las rondas y cada niño escogió voluntariamente su personaje predilecto. Este hecho demuestra que hay estímulos muy diversos capaces de desencadenar una determinada motivación (Alcaraz, V & Gumá, E., 2001). Al momento de dramatizar las rondas, los niños y las niñas se mostraron animados y motivados. Algunos de los que en ocasiones se muestran desinteresados se mostraron muy atentos y se integraron activamente a esta actividad. La música actuó como uno de esos estímulos que activó en los niños y las niñas el deseo de interactuar y de aprender.

Este tipo de dinámicas son propias de la IAP, ya que ésta implica necesariamente la total colaboración de los participantes. El grupo participó tanto

en la adecuación del ambiente como en el desarrollo de todas las actividades. Es interesante notar que aquellos niños y niñas que durante las clases se muestran distraídos y desinteresados lograron comprometerse con el proyecto y participar activamente en cada una de las actividades que se propusieron.



Figura 6. Niños representando la obra de Pinocho



Figura 7. Niños representando la obra la tía Clementina

La actividad se realizó al aire libre en un espacio suficientemente como para organizar las escenografías de las obras de teatro: la de La Tía Clementina y Pinocho. Los niños y las niñas asumieron su papel con responsabilidad y respeto. Apoyaron a sus compañeros en sus representaciones. Es evidente que disfrutaron muchísimo con cada una de las rondas. Interactuaron con el grupo mostrando respeto por los espacios y por las opiniones y gusto de los otros. Estuvieron atentos a las intervenciones de cada uno de los personajes, realizaban gestos y mímicas acorde con cada situación o escena representada, demostrando sus habilidades actorales. Los niños y las niñas que no participaron en la dramatización de la ronda estuvieron entretenidos y animados observando a sus compañeros y entonando la ronda.

Estos son espacios en los que se evidencia la creatividad infantil. El niño no se limita en sus juegos a reproducir experiencias vividas o a realizar una copia fiel de las narraciones: las reelabora creativamente combinándolas entre sí y construyendo con ellas nuevas realidades de acuerdo con sus gustos y necesidades (Del Rio, y Álvarez, 2007). La Tía Clementina que han construido los niños y las niñas tiene sus propias características: tiene un estilo especial para vestir, camina de forma especial y actúa de manera única (en vez de sapos, pavo y toro, compra perro, pollo y león). Esta actividad dio como fruto un gran producto creativo: dos obra de teatro que reconstruyeron niños y niñas a partir de sus experiencias y sus contextos.

El trabajo con rondas infantiles permitió comprobar que a través de la generación de este tipo de espacios se puede lograr que los niños y las niñas de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica sean cada vez más creativos. Las rondas y a la actividad hacen a los niños y las niñas desarrollar más la creatividad porque incluyen diversos estímulos que permiten más combinaciones, como son los juegos con música, con versos, con danzas (Del Rio y Álvarez, 2007). Es claro entonces que cuando en el aula se promueven actividades lúdicas, se forma niños y niñas más creativos. Como señala Csikszentmihalyi (1998), la actitud lúdicamente alegre es considerada como típica de las personas creativas.

JORNADA DE REFLEXION PARA LA EVALUACION DEL TALLER.

Actitudes que manifiestan el desarrollo de la creatividad por parte de los escolares.

Flexibilidad: los intereses de los escolares fueron expuestos en sus gestos y ademanes realizados para la realización de las rondas infantiles. Algunos estudiantes desean ejecutar dos personajes de la ronda, demostrando así su entrega y dedicación, los padres, se mostraron integrados y una madre de familia le dijo a otra que llegó tarde: *“Te perdiste de la bueno “hubieses visto como los niños disfrutaron la actividad”. Se imaginaban otros lugares.*

Autonomía: Los niños al representar los personajes de las rondas infantiles, demostraron su gestualidad. Se agruparon por iniciativa propia para realizar trabajos colectivos como lo fueron las rondas. Desarrollaron ideas que se vieron explícitas en la elección de los personajes la representar las rondas, cambiaron algunos los personajes de la ronda de mi tía Clementina.

Con respecto a las relaciones recíprocas los niños tuvieron un comportamiento adecuado, respetando los espacios, los niños que no participaron en la representación de la ronda se animaron entonando la letra y el ritmo de la canción.

JORNADA DE ACCION: REALIZACIÓN DEL SEGUNDO TALLER

SESION SEGUNDA

Segundo taller, segunda sección (ver anexo2). Se planteó para ser ejecutado en dos periodos de clases con el objetivo de desarrollar la creatividad a partir del manejo de la diversidad en cantos a través de karaoke.

TABLA 7. SEGUNDO TALLER: RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD,
DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD, SEGUNDA SESION

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO
<p style="text-align: center;">CREATIVIDAD: PERSONA CREATIVA</p> <p>Habilidad para explorar, experimentar, fantasear, imaginar e interactuar con los otros.</p>	<p>En este taller los niños desarrollaron la creatividad a través de la diversidad en cantos, rondas y dibujos. Durante las tres secciones los niños asumieron una actitud activa que les permitía desarrollar al máximo cada una de las actividades. En el primer encuentro al ponerlos a escuchar cantos muestran gran interés por las rondas infantiles, más que por vallenatos, reguetón, entre otros. Muchos niños iniciaron movimientos al ritmo de la música y escogían a través de las proyecciones sus canciones favoritas. Posteriormente en el orden que se mostraban se ponían al frente de sus compañeros y escogiendo su canción, la cantaban y creaban coreografía en torno a ella imaginando sus pasos, uniéndose por grupos teniendo en cuenta el interés de cada uno, armaron nuevas e innovadoras coreografías. En su gran mayoría los niños se mostraron muy alegres y entusiastas, se colaboraban entre sí, los participantes del grupo G- CREYYA ofrecían acompañamiento y en ocasiones hasta se</p>

	<p>hicieron parte de dichas coreografías, los padres asumían una actitud de escucha y observación, se notaban atentos a cada una de las acciones de sus hijos y expresaban...”como les gusta cantar y bailar”. Pero... “como se mueven”...” y como siguen el ritmo de la música”. En su gran mayoría los niños se hicieron partícipes de la actividad y disfrutaban al máximo de ella. De esta manera se concluye esta primera sesión con los niños de regreso a sus casas.</p>
<p>PROCESO CREATIVO</p> <p>Ideación</p> <p>Explicitación de ideas.</p>	<p>Los niños al cantar y bailar idearon nuevas maneras de hacerlo, diferentes a las presentadas. Explicaban paso por paso sus coreografías y lo demostraban a través de sus movimientos.</p>
<p>AMBIENTE CREATIVO</p> <p>El contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa: soluciones recreativas, lúdicas, vivenciales, espontáneas.</p>	<p>El taller se llevó a cabo en el aula múltiple de la institución, un espacio amplio, con escenario que favoreció la producción creativa de niños y niñas. Los escolares aprovechan este ambiente para crear situaciones libres que lo lleven a vivenciar, jugar y cantar hasta crear situaciones lúdicas y espontáneas.</p>
<p>PRODUCTO CREATIVO</p> <p>Original</p> <p>Valioso</p> <p>Adecuado</p>	<p>El resultado final de este taller da muestras de lo original que fueron los niños al crear nuevas maneras de interpretar y bailar las canciones, aunque sus ritmos permanezcan ajustados a un modelo se salen de ellos para hacer nuevas creaciones. Esto resulta interesante y valioso ya que evidencia una gran motivación dando muestra del desarrollo del proceso creativo.</p>
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p>	<p>La música actuó como uno de esos estímulos</p>

MOTIVACIÓN Motivación Estímulos	que activó en los niños y las niñas el deseo de bailar, cantar, interactuar y aprender. Cada niño escogió voluntariamente su canción y motivados por las imágenes y el sonido de la música demostraban sus habilidades.
ENTORNO DISPUESTO	Para el desarrollo de esta actividad, la docente y los miembros del grupo G- CREEYA, dispusieron de los materiales necesarios como video beam, micrófonos, parlantes y CD de música infantil.

Tabla 7. Creación propia

El rincón de la canción

Una de las sesiones fue dedicada a pruebas de karaoke en las que se afianzaron diversos ritmos populares. Se emplearon básicamente rondas infantiles y canciones tradicionales. Al iniciar la actividad, la docente dio algunas instrucciones para llevar a cabo el taller y explicó las recomendaciones para participar en la actividad.

En este taller los niños y las niñas se mostraron muy emocionados, disfrutaron de las rondas infantiles, demostraron sus emociones y sentimientos, y manifestaron confianza en sí mismos. Una de las ventajas de motivar la música en la infancia es que los niños y las niñas se sienten comprendidos al compartir canciones, e inmersos en un clima de ayuda permanente, colaboración y respeto mutuo. Los juegos con música, con versos, con danzas estimulan la creatividad en la infancia (Del Rio y Álvarez, 2007).

Los niños y las niñas se comprometieron con estas actividades que aunque a veces se desarrollan en el aula, no siempre tienen un objetivo claro y bien

definido. Los docentes les enseñan a los niños canciones y rondas pero no siempre con una intencionalidad sino más bien como una forma de entretenimiento o de distracción. En esta ocasión fue distinto: los niños y las niñas entonaron canciones como *Un elefante se balanceaba*, *¡Que llueva, que llueva!*, *Cucú....cucú... cantaba la rana*, *La vaca lechera*, *Cumpleaños feliz*, *El granito de mostaza*, entre otras, con el objetivo de desarrollar su pensamiento creativo.



Figura 8. Niños Cantando Karaoke

Malagarriga y Valls (2003: 11) afirman que “el sonido rodea al niño desde los primeros momentos de la vida, ya sea porque él mismo lo produce, ya sea porque surge en su entorno, y el interés que demuestra hacia el mundo sonoro indica hasta qué punto los sonidos desarrollan una función básica en los inicios de la comunicación humana”. Motivar la música es entonces darles a los niños y a las niñas la posibilidad de que amplíen su panorama comunicativo.

Se observa que las canciones que más captan la atención de los niños y las niñas son *La vaca lechera* y *Cucú... cantaba la rana*. Niños y niñas estuvieron

concentrados y dispusieron su atención para entonar las canciones. Hay que señalar que aunque al iniciar la actividad estaban estáticos y un poco tímidos, poco a poco empezaron a moverse al ritmo de la música. La dinámica misma de las actividades permitió que niños y niñas decidieran a participar voluntariamente en las canciones infantiles. Esa disposición voluntaria para participar en las actividades es una condición indispensable para desarrollar la IAP.

La dinámica de la actividad estaba centrada en la intervención de todos los niños y las niñas. Se presentaron los videos de las canciones que cada niño iba a interpretar. El niño participante se ubicaba al frente de sus compañeros y con confianza en sí mismo, iniciaba su interpretación. Mientras un niño cantaba, los demás atendían respetuosamente y ayudaban con el coro de la canción.

Para el desarrollo de estas actividades, el maestro dispuso de los materiales necesarios como video beam, micrófonos, parlantes y CD de música infantil. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje (Loughlin y Suina, 1995). Es improbable que los niños se animen a participar en actividades de canto y karaoke si no cuentan con los materiales didácticos necesarios en este tipo de espacios.

Aunque para crear esto espacios es fundamental la labor del docente, es necesario que haya un comprometimiento por parte de toda la comunidad en cuanto a la disposición del entorno. Los útiles para el aprendizaje tienen que ser considerados en términos de las cualidades que crean un potencial para

actividades múltiples que apoyan una variedad de aprendizajes (Loughlin y Suina, 1995).

JORNADA DE REFLEXION PARA LA EVALUACION DEL TALLER

Competencias que reflejan un pensamiento creativo por parte de sus compañeros.

Flexibilidad: los estudiantes se muestran muy interesados por el desarrollo del karaoke, escogen sus canciones favoritas y se empodera de ella.

Autonomía: los niños libremente escogían sus rondas y en todo momento dispusieron de la manera en que querían desarrollar la actividad. Aquí la ideación se refleja en la forma en que arman coreografías individuales y colectivas y la explicitación de las ideas a través de sus variadas demostraciones.

En cuanto a la interacción con sus compañeritos se mantuvo de esta manera, los pares mantenían comunicación recíproca.

En conclusión, luego de continuar con las reflexiones, padres de familia y docentes evalúan la sección y expresan... *para que cantar, eso no es necesario.*

Una profesora le respondió, *cree usted que es solo cantar, no, lo creativo está en la manera tan libre en que lo hace, su nueva coreografía.*

**JORNADA DE ACCION: REALIZACIÓN DEL SEGUNDO TALLER
SESION TERCERA.**

Segundo taller, tercera sección (ver anexo 2). Se planteó para ser desarrollado en 3 horas de una jornada, con el objetivo de desarrollar la creatividad a partir del manejo de la diversidad a partir de pinturas y narraciones

**TABLA 8. SEGUNDA SESIÓN: RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD,
DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD TERCERA SESION**

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO
<p align="center">CREATIVIDAD:</p> <p align="center">PERSONA CREATIVA</p> <p>Habilidad para explorar, experimentar, fantasear, imaginar e interactuar con los otros.</p>	<p>En esta tercera sesión los miembros del grupo G-CREYYA, plantean para los niños actividades que les permita desarrollar su potencial creativo a través de la expresión de dibujo hechos con pintura, colores o marcadores. Durante el desarrollo de la actividad los escolares imaginan y plasman en el papel dibujos de su vida cotidiana, historias de sus casas, barrios, entre otros. Interactúan con sus compañeros para que entre ellos resulten historias nuevas e interesantes.</p>

<p>PROCESO CREATIVO</p> <p>Ideación</p> <p>Explicitación de ideas.</p>	<p>En cada momento del desarrollo de la sección, los niños crean imágenes e historias nuevas a través de sus dibujos, le dan vida a cada uno de los personajes que hacen parte de ellos, utilizan formas definidas e indefinidas creando en si seres imaginarios y reales, de esa manera ponen en juego su máximo nivel de creatividad.</p> <p>Exponen sus trabajos a través de narraciones cortas que resultan de sus representaciones.</p>
<p>AMBIENTE CREATIVO</p> <p>El contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa: soluciones recreativas, lúdicas, vivenciales, espontáneas.</p>	
<p>PRODUCTO CREATIVO</p> <p>Original</p> <p>Valioso</p> <p>Adecuado</p>	<p>De la sección resultan trabajos sumamente creativos, originales, llenos de belleza, color, formas, y lo más importante es que fueron logrados de forma espontánea. En su gran mayoría los escolares muestran agrado al llevar a cabo la actividad.</p>
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> <p>MOTIVACIÓN</p> <p>Motivación</p> <p>Estímulos</p>	<p>Los niños se mostraron motivados durante todo el encuentro, se les anima a crear dibujos haciendo uso de su imaginación, reciben estímulos por parte de los integrantes del grupo G- CREYYA, quienes les proponen exponer cada uno de sus trabajos ante el grupo.</p>

<p>ENTORNO DISPUESTO</p> <p>La instalación arquitectónica</p> <p>Disposición del ambiente.</p>	<p>El espacio que se adecuó para llevar a cabo la sección fue el aula de clase, se dispusieron rincones con materiales específicos para dibujar, colorear y pintar. Se dispuso de todo el espacio para que los niños escogieran el lugar donde desearan ubicarse.</p>
--	---

El rincón de las turas: pintura y literatura

Durante el desarrollo del taller de pintura, la docente estimula las habilidades de los niños y las niñas a través de la pintura. Cada estudiante realizó su dibujo con lápices y pinturas. Este es un ejercicio enriquecedor para motivar la creatividad, si se tiene en cuenta que el dibujo es, a través de los distintos estadios por los que pasan todos los niños y las niñas a sus primeros años, la creación típica de la primera edad (Del Rio y Álvarez, 2007). Cuando un niño concentra en el dibujo su capacidad creadora viene motivado precisamente porque el dibujo le ofrece, a esa edad, la posibilidad de expresar más fácilmente lo que predomina en su interior (Del Rio y Álvarez, 2007).

Los niños y las niñas acompañaron sus dibujos con cuentos. En sus relatos expresan sus emociones y sentimientos. Uno de los aspectos más llamativos de estos relatos es la influencia del contexto sociocultural en la elaboración del producto creativo. Hay relatos como *un cangrejo jugando en el mar y estaba lloviendo y se mojó, un día una mamá y un papá estaban jugando fútbol y el papá*

metió muchos goles y ganó, Jennifer va entrando a la casa porque estaba viendo una tortuga en el monte, en un pueblo estaba mi casa y la de mi tía Kelly y había un camino muy largo.



Un cangrejo jugando en el mar y estaba lloviendo y se mojó. ((Pamela)



Un día una mamá y un papá estaban jugando fútbol y el papa metió muchos goles y gano. (Cristian)



Jhimfer va entrando a la casa porque estaba viendo una tortuga en el monte. (Jhimfer)

En un pueblo estaba mi casa y la de mi tía Kelly y había un camino muy largo. (Santiago).

En estos relatos, los niños y las niñas se refieren a *los juegos de fútbol, el monte, las tortugas, el pueblo, las casas y los caminos*. Cada una de las narraciones se sustenta en hechos situados en el contexto inmediato de cada niño. Todos los relatos están situados en el contexto sociocultural en el que se inscriben los escritores. Los niños y las niñas recrean el contexto rural en el que están inscritos.

Unos niños hacen referencia a situaciones como sus padres, sus familiares, sus viviendas, sus animales; expresando a través de sus relatos, situaciones que día a día viven en sus hogares. Este hecho demuestra que evidentemente para “crear” el niño no parte de la nada; parte de estímulos que ha recibido a través de palpar los objetos y sentir su forma, tamaño, temperatura o lejanía. A combinar

esas sensaciones y hacer composiciones es a lo que se llama creación. (Del Rio y Álvarez, 2007).

Una de las mejores formas de potenciar el pensamiento creativo durante la formación inicial es a través de la creación literaria. La edad inicial es un periodo del desarrollo humano en el que resulta mucho más fértil la creación de mundos posibles y la recreación de realidades fantásticas; por ello, de entre todas las formas de creación, la literaria es la más característica de la edad escolar (Del Rio y Álvarez, 2007).

La docente y padres reconocen y valora los gustos, las habilidades y los intereses de cada niño y toma en consideración el ritmo de aprendizaje en cada uno de ellos. Al finalizar la actividad el grupo G- CREYYA motiva a los niños y las niñas a socializar de manera clara cada una de sus representaciones posibilitando nuevas posturas a cada una de las situaciones que en términos generales se basan en historias reales, siendo ellos los protagonistas.

El trabajo con la literatura permitió comprobar que a través de la generación de este tipo de espacios se puede lograr que los niños y las niñas de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica sean cada vez más creativos. Hay que señalar que de entre todas las formas de creación, la literaria es no sólo la más característica de la edad escolar (Del Rio y Álvarez, 2007), sino la más productiva para desarrollar el potencial creativo que niños y niñas poseen.

JORNADA DE REFLEXION PARA LA EVALUACION DEL TALLERES

Competencias que reflejan un pensamiento por parte de los escolares.

Flexibilidad: se presenta en el momento en que los niños se expresan a través de sus dibujos y sus caracterizaciones.

Autonomía: se evidencia cuando los niños dan respuestas personales a algunas situaciones de su cotidianidad, expresándolas en imágenes.

En cuanto a la interacción. Fue constante, los niños conversaban y en libertad expresaban sus ideas. Uno de los padres que observaba dijo: *“Pero... los niños siguen haciendo lo mismo que hacen en la casa, hacer dibujos libres. Una profesora le respondió, no es solo mirar la acción que en este caso es dibujar, es mirar que hay detrás de eso, niños que ponen a volar su imaginación a través de sus dibujos que les permite recordar el lugar donde viven.*

JORNADA DE ACCION: REALIZACIÓN DEL TERCER TALLER: Fue planeado para ser desarrollado en 3 horas de clases con el objetivo de desarrollar la creatividad a partir del manejo de la diversidad a través de pinturas y narraciones. Con el objetivo de fomentar el desarrollo de la creatividad, a través de un ambiente de aprendizaje basado en la oralidad de los escolares

TERCERA SESIÓN

CONTAMOS UN CUENTO, CANTAMOS UN CANTO.

TABLA 9. ANÁLISIS TERCERA SESIÓN

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO
<p>CREATIVIDAD:</p> <p>Habilidad para explorar, experimentar, fantasear, imaginar e interactuar con los otros.</p>	<p>La profesora introduce la sesión explicándoles a los niños y las niñas aspectos relacionados con la lateralidad y el uso de las manos. Después les muestra láminas y los niños y las niñas muy animados responden a cada una de las preguntas que ella les realiza (las preguntas están relacionadas con asuntos como el tamaño, la forma, el color, la lateralidad, el adentro y el afuera de animales y objetos. En las láminas se presentaron situaciones en las que los niños y las niñas narraban lo ocurrido. La profesora le entrega a cada uno una ficha que contiene la figura de un animal, con la que cada uno creará un cuento. Los niños y las niñas narran cuentos como: <i>un gallo y una gallina se asustaron muchísimo. Una iguana los asusta porque se subió en el árbol. El pato en el agua nadando y después salió y se hundió y casi se ahoga. No regresó nunca más al mar porque casi se ahoga y se asustó muchísimo, pero un día regreso al mar y se hundió y no salió nunca más; había una vez un lindo choncho que estaba jugando en el lodo con su amiguito y cuando su amiguito se fue el choncho se durmió pero se despertó para buscar comida y encontró a una amiga mariposa y fueron amigos felices y para siempre.</i></p> <p>Además de la creación de cuentos, inventan</p>

	<p><i>canciones como El león estaba buscando comida, no encontraba y se encontró un chonchito. Se comió una culebrita chiquitica y vio un conchito y se lo comió; una gallinita estaba buscando comida, después se durmió...</i></p>
<p>EL PROCESO CREATIVO</p> <p>Original</p> <p>Valioso</p> <p>Adecuado</p>	<p>En estos relatos sigue presente la literatura como forma típica de creación, de invención, de creatividad. Se evidencia cómo los niños y las niñas crean a partir de lo que conocen. Para “crear” el niño no parte de la nada; parte de estímulos que ha recibido a través de palpar los objetos y sentir su forma, tamaño, temperatura o lejanía (Del Rio y Álvarez, 2007).</p> <p>En este sentido, se comprende por qué los niños y las niñas relatan acerca de animales como <i>gallos, gallinas, patos, chonchos y mariposas</i>. Todos estos personajes hacen parte de sus contextos inmediatos y por eso constituyen sus referentes a la hora de <i>crear</i>.</p>
<p>AMBIENTE CREATIVO</p> <p>Factores internos: La motivación, estímulos.</p>	<p>La motivación planeada en el taller por el grupo de investigación, las láminas, los materiales propuestos motivo a los niños a inventar sus historias cortas y significativas, donde trabajaron individualmente en sus mesas colectivas. Cada uno motivado y otros con la orientación del grupo de investigación realizaron su producción.</p>
<p>PRODUCTO CREATIVO</p> <p>Original</p> <p>Valioso</p> <p>Adecuado</p>	<p>Las creaciones literarias constituyen aquí un producto creativo que ha tomado fuerza entre los niños y las niñas durante el desarrollo de todas las sesiones. Sigue evidenciándose que para “crear” el niño no parte de la nada (Del Rio y Álvarez, 2007); parte de sus experiencias pasadas o inmediatas, de sus conocimientos acerca del mundo real e imaginario que lo</p>

	rodea y en general de todo cuando se inscribe en su contexto sociocultural
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> <p>Factores internos</p> <p>Motivación estímulos.</p>	<p>El grado de motivación de los niños y las niñas se evidencia en sus comentarios. Dijeron que la actividad había sido muy divertida. Dijeron cosas como <i>“me gustó mucho, en mi casa hay muchos animales, juego mucho con ellos, hay perro, gato; “mi perra tuvo perritos seño”; “seño...me gusto contarle mi cuento a mis compañeritos y mis dibujos me quedaron ¡lindos!”; “yo me puse muy triste cuando la ballena se comió al pescadito”; “seño yo invento muchas cosas, las cosas de mi cuento pasaron de verdad”, “los pescaos cuando mueren no viven más”, “yo no quería contar nada pero me dieron ganas”, “Seño el cuento de pamelita era como aburrido”; de esta manera la gran mayoría expresaban lo que sentían.</i></p> <p>Como puede evidenciarse en los relatos de los niños y las niñas, estos ejercicios lograron mantener la motivación de los niños y las niñas. La motivación se mantuvo además gracias al dinamismo que la docente mostró durante toda la actividad. Resultó muy significativa la creación de historias en las que los niños y las niñas de manera imaginaria les daban vida a personajes.</p>
<p>FACTORES EXTERNOS</p> <p>DIVERSIDAD</p> <p>INTERACCIONES RECÍPROCAS</p>	<p>Los niños y las niñas tuvieron un papel activo y participaron de forma equitativa en el desarrollo de las actividades. Las interacciones recíprocas se dieron tanto entre compañeros como entre estudiantes y docentes. Con estos ejercicios de creación se logró descentralizar el poder que tradicionalmente se le ha dado al docente. Ellos pedían a las docentes y padres orientaciones <i>“Seño así está bonito”</i></p>

	<p>comentaban sus relatos “<i>Seño el choncho esta grande y bonito</i>”.</p> <p>Se evidencia en el grupo una actitud de respeto mutuo en cuanto al uso adecuado de la palabra y de los turnos de habla. Estos hechos permitieron que durante la creación de las narraciones se lograra una distribución equitativa de los poderes en el aula.</p>
<p>COMPONENTE FISICO</p> <p>LA INSTALACION ARQUITECTONICA.</p> <p>LA DISPOSICIÓN DEL AMBIENTE</p>	<p>Durante el desarrollo de la actividad, la docente ambientó el espacio con libros, láminas de imágenes, fichas de animales, hojas de block, lápices de colores y marcadores que llevaron a los niños y las niñas a desarrollar su potencialidad a través de dibujos y representaciones gráficas.</p> <p>El espacio utilizado para el desarrollo de la actividad se distribuyó de la siguiente manera: los niños y las niñas se organizaron en sus mesas por grupos y con las mesas formaron círculos. Estos espacios se forman con el objetivo de generar un lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje (Louglin y Suina, 1995).</p> <p>Las profesoras y padres de familia caminaba alrededor de ellos, les preguntaban y les explicaban constantemente, generando un ambiente divertido y participativo.</p> <p>Estos espacios se forman con el objetivo de generar un lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje (Louglin y Suina, 1995). En estos espacios existe un ambiente de libertad para que el niño desarrolle su potencial creativo.</p>

En la tercera sesión, *Contamos un cuento, cantamos un canto* se estableció como objetivo general desarrollar la creatividad de los estudiantes a partir de la creación de espacios de interacciones recíprocas. Por ello, fue necesario que los niños y las niñas tuviesen un papel activo y participaran de forma equitativa en el desarrollo de las actividades. Es preciso resaltar aquí el ambiente de respeto mutuo que se evidenció en el aula. Fue necesario que todos se dispusieran a trabajar centrados en la reciprocidad, demostrándose respeto mutuo (Moreno, 2006).

Las interacciones recíprocas se dieron tanto entre compañeros como entre estudiantes y docentes. Con estos ejercicios de creación se logró descentralizar el poder que tradicionalmente se le ha dado al docente. En la construcción del aprendizaje colaborativo desde una perspectiva contemporánea los poderes se distribuyen entre estudiantes y profesores. Ambos actores cumplen un rol activo en la construcción del aprendizaje. La función principal del docente es generar espacios que permitan fortalecer las competencias en los estudiantes. (Cabrera, 2008).

La docente realizó una actividad de dotación que consistió en seleccionar, reunir y hacer los materiales y el equipo, y colocarlos en el entorno para que los niños y las niñas tengan acceso directo a ellos (Loughlin y Suina, 1995). Durante el desarrollo de la actividad, la docente ambientó el espacio con libros, láminas de imágenes, fichas de animales, hojas de block, lápices de colores y marcadores que llevaron a los niños y las niñas a desarrollar su potencialidad a través de dibujos y representaciones gráficas. Debe complementarse con el

trabajo continuo, la dotación y organización del espacio o de los materiales para los que aprenden en respuesta a su desarrollo (Louglin y Suina, 1995).



Figura 9. La docente cuenta Historias



Figura 10. La docente orienta a los niños

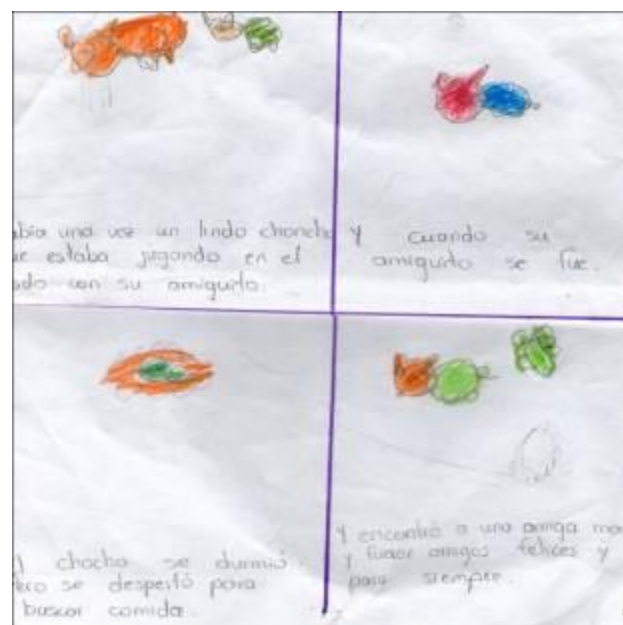


Un gallo y una gallina se asustaron muchísimo. Una iguana los asusta porque se subió en el árbol. El gallo y la gallina desaparecen en la montaña y luego aparecieron protegidos por un escudo. Deiver.

La mariposa se reventó con un árbol y no pudo volar, se cayó al suelo y la iban a rescatar. La mamá la vio en el suelo y se puso a llorar y su papá llegó a ver y se puso guapo. Papa y mama rescataron a la mariposa y regresaron a casa y se fueron para donde el médico.



El pato en el agua nadando y después salió y se hundió y casi se ahoga, no regreso nunca más al mar porque casi se ahoga y se asustó muchísimo, pero un día regreso al mar y se hundió y no salió nunca más



Había una vez un lindo choncho que estaba jugando en el lodo con su amiguito y cuando su amiguito se fue el choncho se durmió pero se despertó para buscar comida y encontró a una amiga mariposa y fueron amigos felices y para siempre.

De esta manera, cada niño construyó su propio relato de forma gráfica u oral. Al terminar los cuentos, algunos niños lograron inventar una canción con base en su propia narración. Se evidencia en el grupo una actitud de respeto mutuo en cuanto al uso adecuado de la palabra y de los turnos de habla. Estos hechos permitieron que durante la creación de las narraciones se lograra una distribución equitativa de los poderes en el aula. Fue preciso que todos se dispusieran a trabajar centrados en la reciprocidad, demostrándose respeto mutuo (Moreno, 2006).



Figura 11. Niños escribiendo cuentos

Esta actividad de valoración hecha por los niños y las niñas hace parte de esa evaluación que se propuso desde el principio del estudio. Como puede evidenciarse en los relatos de los niños y las niñas, estos ejercicios lograron mantener su motivación. Los niños centran su evaluación en aspectos específicos que llamaron su atención o que les gustaron mucho. Para los niños y las niñas resultó muy significativa la creación de historias en las que los niños y las niñas de manera imaginaria les daban vida a personajes.

JORNADA DE REFLEXION PARA LA EVALUCIÓN DEL TALLER.

Flexibilidad: Los padres y las docentes reflexionamos acerca de cómo todos los niños trabajaron interesadamente, se amoldaron a situaciones desconocidas que les permitió hacer una interpretación de la realidad inmediata e iniciar la narración de su pintura.

Autonomía: Los participantes orientaron las actividades con las láminas que entregó la docente lo que permitió que los niños no se expresaran tan libremente porque estaban limitados a la ficha entregada inicialmente, sin embargo algunos niños por iniciativa propia se acercaron y preguntaron ¿Puedo cambiar mi ficha? A lo que se accedió y el niño con un animal más conocido le permitió desarrollar mejor la actividad.

En cuanto a la interacción los niños se integraron en la creación de las canciones a partir del cuento. En estos se demuestra la valoración de su entorno por medio de la dimensión estética.

4.5. EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE LOS ESCOLARES DE GRADO CERO EN LA PERSPECTIVA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE.

De acuerdo con el decreto 2247 de septiembre 11 de 1997, artículo 13, durante la formación inicial debe promoverse, por un lado, la generación de situaciones recreativas, vivenciales y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, comprender el mundo que los rodea y disfrutar de la naturaleza y la sociedad. Una vez que los participantes reflexionamos sobre este aparte tomamos conciencia sobre la evaluación de cada uno de las acciones, procedimientos, actitudes y ambientes que se logró generar durante la etapa de aplicación de los talleres. Se encontró que los elementos que hacen parte de la creatividad, como la curiosidad, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la confianza en sí mismo, la originalidad y la capacidad de

perfección, se hizo patente en más de una oportunidad a través de las actividades que los escolares realizaron. Traemos a colación un caso en que la curiosidad y flexibilidad se destacaron en las actuaciones de los niños:

“Seño yo quiero ser soldado, pero un soldado importante” la profesora le pregunta *“¿Cómo es un soldado importante?”* El niño responde: *en el uniforme, seño, tiene medallas, pero este uniforme no las tiene, ¿podemos pintirlas? Claro,* responde la docente, *aquí tienes temperas y cartulinas ¿Puedes hacerla?.*

El niño vuelve con varias “medallas” y un padre de familia se las cose en las hombreras. A continuación el niño pregunta: *y ahora dónde voy a ser soldado?* La profesora no comprende pero antes de darle una respuesta al niño el mismo responde: *ya se, voy a patrullar....*

El relato anterior fue evaluado por los participantes como “muy creativo” en la medida en que denotaba por parte del niño curiosidad, flexibilidad, exploración e ingenio al resolver de manera aceptada el rol por el que había optado: ser un policía, pero no cualquier policía. Se infiere que para el niño policía importante es aquel que se ha destacado hasta el punto de obtener condecoraciones. A propósito de esto se resalta la forma en que fue solucionando los retos que el rol implicaba: Elaborar las medallas y encontrar el escenario propicio para fungir como “policía importante”. De otra parte también puede inferirse que el niño hace uso de sus conocimientos previos como se dedujo de otras expresiones formulado por el niño durante su actuación de patrullaje. Igualmente en la actuación del niño

fue evidente como puso en juego la originalidad y la confianza en el mismo para lograr la perfección del rol que deseaba representar.

Si bien los participantes llegamos a la conclusión que un buen número de niños no reflejaron en sus actitudes un pensamiento creativo, estuvimos de acuerdo en destacar el entusiasmo y la motivación que mantuvieron los escolares durante las tres horas que generalmente duraban los talleres. Se puso en evidencia la flexibilidad de todos ellos para pasar de un ambiente a otro y la facilidad con la que se incorporaban a grupos de niños diferentes atraídos por la curiosidad que les despertaba lo que estaban realizando.

La evaluación de la jornada permitió reflexionar sobre la ausencia de las pequeñas disputas que son usuales durante las clases. Los participantes atribuimos a la diversidad de los ambientes propuestos este logro.

Lina y Alex, dos estudiantes inquietos e indisciplinados sorprendieron al equipo de las docentes por la concentración, la participación y la constancia durante el desarrollo de los talleres. En ese sentido los padres de familia, un poco con un tono recriminatorio y otro poco con actitud comprensiva expresaron en estos términos sus apreciaciones: *fíjense profesora que si influye preparar las actividades de manera que los estudiantes se entusiasmen con lo que hacen.* Una madre en ese mismo sentido hizo la pregunta: *¿Quién podría pasar por aquí y no estar contento con lo que ve?* Y agregó *esto es lo que queremos, como que a las cosas se les vea su importancia.* Una de las docentes le pide que *“aclare un poco más lo último”* y la madre responde, *“bueno, el salón, lo que entre todos*

trajimos para los niños, la atención de ustedes... de todos nosotros hace pensar que a los niños se les está prestando atención.

En términos generales algunos de estos relatos al ser socializados con la comunidad completa (padre, madre de grado cero, docentes directivos) suscitaron unas relaciones más sinérgicas entre todos. No hubo temor para expresar los pensamientos propios sobre el fenómeno; por ejemplo, en los relatos de los docentes resulta llamativo que relacionen la creatividad con lo novedoso, la imaginación y con lo divertido. A propósito de lo cual cabe traer a colación que Valero (2003) define la creatividad como la combinación de la originalidad, la sensibilidad, la curiosidad y la inteligencia, que capacita para huir de caminos trillados, de lo habitual, originando secuencias productivas. De igual manera, es posible señalar que las reflexiones de los docentes concuerdan con propuestas teóricas actuales y con las concepciones vigentes sobre creatividad. En cuanto a los padres de familia, al tornarse más expresivos, empezaron a sustituir poco a poco sus señalamientos con sugerencias cada vez más acertadas.

Algunas conclusiones llevaron a los participantes a relacionar la inteligencia con la creatividad, y a destacar la importancia que tiene el ambiente y el acompañamiento de los escolares para desarrollarla. A este respecto hay que señalar que algunos autores concuerdan en señalar que las personas creativas se caracterizan por poseer un alto grado de capacidad intelectual y se interesan profundamente por las actividades intelectuales y cognoscitivas (Esquivia, 2004).

Dentro de las actividades que desarrollan la creatividad, los docentes incluyen el trabajo con material literario y actividades de lectura y escritura. Para otros, lo más importante de desarrollar la creatividad es lograr mejorar los procesos de aprendizaje que permitan mejorar el rendimiento académico y motiven en el niño su capacidad creadora. Esto se debe quizás a que mientras unos en sus prácticas tradicionales promueven actividades relacionadas con la creación y recreación de historias y relatos fantásticos; los otros relacionan directamente la creatividad con el desarrollo cognitivo y el buen desempeño académico. Habría que situar hasta qué punto estos últimos relacionan la creatividad con la inteligencia, que no se mide a partir del rendimiento propiamente académico.

Es preciso resaltar que muy pocos docentes relacionan la creatividad con actividades como el teatro y la música. Para la gran mayoría la creatividad se evidencia a través del dibujo y la pintura. Menchén (2006) señala que para muchos el terreno de la creatividad comprende el campo de la poética y la música, mientras para otros comprende básicamente campos como el dibujo y la pintura. En los relatos de los docentes es evidente que sus concepciones se orientan hacia el dibujo y la pintura.

En cuantos a sus concepciones de aprendizaje, se puede afirmar que los docentes definen el ambiente como un espacio o como un lugar. De sus comentarios hay que resaltar varios aspectos: primero, que los conciben como espacios creados. Segundo, que consideran que es un lugar propicio o adecuado para desarrollar procesos de aprendizaje. Unos mantienen una idea tradicional del

maestro como centro del proceso de formación porque consideran que los ambientes de aprendizaje dependen exclusivamente del docente.

Los maestros reconocen la importancia del ambiente en el desarrollo de la creatividad. Saben que es preciso contar con los materiales necesarios para el desarrollo de ambientes creativos. El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social (Duarte, 2013). Dentro de los factores externos se incluyen todos los materiales necesarios para el desarrollo de los procesos cognitivos.

CAPITULO 5

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. RESULTADOS

Esta investigación ofrece aportes a la línea de investigación “Psicopedagogía y educación infantil” de la Maestría en educación², porque un plan de intervención pedagógica para el desarrollo de la creatividad, consistente en una serie de talleres elaborados participativamente por los padres de familias y las docentes de los grados cero del ITAL, los resultados mostraron que el desarrollo de la creatividad de los escolares se vio afectado positivamente, lo que se tradujo en un pensamiento creativo para asumir roles, diversificar la funcionalidad de algunos objetos, como prendas de vestir, juguetes, entre otros. También fue evidente el desarrollo del pensamiento creativo de los escolares a partir de la manera en que utilizaran los rincones del aula y algunos sitios por fuera de ella.

De otra parte, los Padres de familias y docentes unificaron sus percepciones y puntos de vistas relacionados con la importancia de desarrollar el pensamiento creativo y la manera en que este se relaciona con las competencias que debe lograr el niño en grado cero. A propósito de esto último la reflexión participativa y los consensos para la toma de decisiones hicieron posible que los padres de familia tomaran conciencia que las exigencias que estaban planteando a las docentes no corresponden al nivel de escolaridad de sus hijos.

² Maestría en Educación del SUECARIBE (Sistema de Universidades Estatales del Caribe colombiano).

Los docentes hicieron consiente a los padres de familia que en todo proceso de aprendizaje la creatividad juega un papel determinante, que solo el desarrollo del pensamiento creativo genera mejores niveles de creatividad. En ese sentido se logró la claridad por parte de todos sobre la importancia de fomentar no precisamente la creatividad, sino el pensamiento creativo de los escolares, porque un pensamiento creativo conduce a la creatividad y la creatividad genera productos, comportamientos exitosos y facilita, en últimas, la solución de problemas.

Uno de los resultados más valiosos de la presente investigación consiste en la serie de reflexiones que llevó a los participantes a concluir que, al desarrollar participativamente un plan de intervención pedagógica en torno a los ambientes de aprendizaje de los niños y las niñas de grado cero en la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica, se dinamizaron no solo los procesos creativos de los escolares sino, básicamente se desarrolló el pensamiento creativo. El constructivismo concibe la educación como una acción sobre el pensamiento que requiere examinar los preconceptos del aprendiz y sus referentes culturales, en un intento por aproximar el contexto del aprendiz y sus demandas lógicas con las demandas del pensamiento de los sujetos sometidos a procesos de aprendizaje. En ese sentido Polya (Citado por Castro y castro, 2014), plantea que el profesor debe estimular en el alumno la curiosidad propiciando ambientes que favorezcan la investigación y el descubrimiento en un rango amplio de situaciones, lo cual se logra demostrar en la presente investigación.

Tal como plantea Piaget en la teoría del desarrollo, la capacidad cognoscitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligada al medio social (Castro y Castro, 2014); el presente proyecto valida tal planteamiento a partir de los ambientes generados en el contexto de los diversos talleres aplicados, encontrándose que los escolares dramatizaron situaciones del contexto local y asumieron juegos de roles que reflejaban la vida y obra de personajes del medio.

Con la creación de los ambientes de aprendizaje se demostró que para formar niños y niñas creativos es necesario abrir dentro y fuera del aula espacios de respeto mutuo, de reconocimiento de la individualidad de cada quien, de reciprocidad y de motivación intrínseca. Por lo que, parafraseando a Castro y Castro(2014), podemos reconocer que un buen número de aprendizaje involucra las acciones que se establecen mediante proximidad con otras personas, por lo tanto a los escolares de grado cero no se les puede mantener sentados en sus puestos muy disciplinados; por el contrario, es preciso facilitarles la interacción con sus pares y con el entorno, lo que se logró plenamente en cada uno de los talleres.

La utilización de la IAP arroja un balance de trascendencia en la presente investigación cuyo resultado se revela en la concertación de decisiones, la reflexión permanente y productiva, que hizo posible el empoderamiento de los padres de familia en el momento de construir los talleres para intervenir los ambientes de aprendizaje de los niños y niñas del grado cero. Teóricamente esto corrobora se valida el planteamiento de Selener (1997, 17), quien propone que la IAP es un proceso por el cual los miembros de un grupo o una comunidad,

colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones sociales”.

5.2. CONCLUSIONES

Del estudio resultaron las siguientes conclusiones: primero, que el reconocimiento de las diferencias en cuanto a gustos, motivaciones, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, al ser tenidas en cuentas para intervenir los ambientes de aprendizajes desencadenó la motivación en ellos, lo que influyó en el desarrollo de su pensamiento creativo.

Segundo, que uno de los aspectos que más influye en el desarrollo de la creatividad es la dotación de los materiales; la tarea de seleccionar, reunir y hacer los materiales y colocarlos en el entorno para que los niños tengan acceso a ellos influyó significativamente en el desarrollo de la creatividad, en la medida en que creó un ambiente de aprendizaje estimulante y novedoso. Es claro entonces que los materiales que los docentes ponen a disposición de los niños y las niñas permiten recrear un ambiente de aprendizaje cada vez más creativo. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula (Loughlin y Suina, 1995), y pudo verse que uno de los aspectos que más requiere de este tipo de disposición es el evento creativo.

Una precisión de las conclusiones con base en los objetivos de la presente investigación permite hacer el siguiente balance:

Al describir las concepciones de los docentes y padres de familia sobre creatividad y los ambientes de aprendizajes para el grado cero, se encontró que algunos manifestaron que la creatividad es innata por tanto no entendían los argumentos de las profesoras que justificaban el trabajo que estaban haciendo, para el desarrollo de la creatividad, *“que con eso se nacía”*. Las profesoras, por su parte tenían claro que la creatividad es susceptible de ser desarrollada mediante ambientes significativos, motivadores y flexibles, pero que no estaban actuando en consecuencia con ello presionadas por los señalamientos de los padres y la preocupación de los directivos docentes que, de alguna manera, le daban la razón a los padres.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje las percepciones de las docentes apuntaban a generar ambientes lúdicos, recreativos, flexibles, variados (dentro y fuera del aula), pero las concepciones de los padres de familia rotulaban mal estas dinámicas asimilándolas a una actitud facilista por parte de las docentes, un relajo por parte de los niños y condenaban todo el proceso cuando argüían *“que para eso era mejor dejarlos en la casa”*. En este caso los resultados no pueden ser mejores en la medida en que se logró que los padres de familia comprendieran que la lúdica no podía asimilarse al relajo, ni al facilismo; por el contrario, se espera que en el nivel de escolaridad de grado cero la puesta en escena de la clase y los correspondientes escenarios dispuestos deben ser lúdicos.

Respecto al objetivo que estipulaba: concertar acciones y procedimientos que enriquezcan los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad en los niños y las niñas de grado cero de la Institución Educativa Instituto Técnico

Agrícola de Lórica, los resultados del proyecto no pueden ser más dicentes y acertados, pues, sencillamente si se logró lo que se pretendía con este objetivo; prueba de ello es las relaciones sinérgicas que hoy se manejan entre padres y docentes, con la satisfacción de los directivos docentes. Además, para las docentes lo imposible se hizo posible: los padres de familia, lograron la comprensión suficiente y necesaria para participar activamente en la elaboración de los diversos talleres que se llevaron a cabo y fueron acompañantes permanentes y dinámicos durante todo el proceso de aplicación.

En cuanto al último objetivo: Evaluar el desarrollo de la creatividad de los escolares del grado cero de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de acuerdo con los ambientes de aprendizajes propuestos, el resultado se tradujo en los valiosos aportes de los padres de familia para reconocer el desarrollo del pensamiento creativo de los niños a partir de los talleres propuestos. Estas comprensiones fueron muy visibles a la hora de cumplirles a todos los padres de familia el compromiso de socializar los resultados del proyecto, constituyéndose sus voces en el mejor argumento de apoyo a la labor de las profesoras. Por ejemplo: *“esto valió la pena”, “lástima que ustedes no hubiesen tenido tiempo para participar”, “hoy tenemos consciencia de la importancia del juego, por eso yo les recomiendo que no regañen a sus hijos cuando juegan, solo tenemos que cuidarlos mientras juegan, porque son muy pequeños”.*

La serie de talleres aplicados para generar los ambientes de aprendizaje en grado cero del ITAL se orienta por el constructivismo y se propone como objetivo que los ambientes no excedan el nivel operatorio de estos.

5.3. RECOMENDACIONES

Este estudio puede tomarse como un primer informe de lo que a futuro pueden convertirse en políticas institucionales. Es necesario darle continuidad a este proyecto tanto desde el punto de vista teórico como desde la práctica que desarrollan día a día los docentes de preescolar de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lorica.

Concertar, antes que controvertir, con los padres de familia sobre situaciones que por las divergencias relacionadas con las concepciones de estos actores puedan generar desencuentros con los docentes.

La lúdica no está asociada a nivel de grado cero con el desgreño de los ambientes ni con la indisciplina de los niños, por el contrario, es cuestión de mantener un ambiente de respeto mutuo, creado dentro y fuera del aula, como un principio fundamental para lograr desarrollar el pensamiento creativo de los escolares y en consecuencia procesos y productos creativos.

Se recomienda una capacitación permanente a docentes y padres de familia de grado cero que les permita comprender por qué no es deseable que los ambientes, en este nivel evolutivo de los escolares, exceda el nivel operatorio.

Finalmente, es preciso recomendar que este informe se convierta en un referente para el PEI de la Institución Educativa Instituto Técnico Agrícola de Lórica (Córdoba

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, V y Gumá, E. (2001) Texto de neurociencia cognitivas. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, en:

<http://books.google.com.co/books?id=AJI4OW6yySkC&pg=PA52&dq=motivacion+concepto&hl=es&sa=X&ei=IM1hUqHGOKre2AWn7oHADw&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=motivacion%20concepto&f=false>

Alsina, P. Diaz, M. Giraldez, Ibarretxe, G. (s.f). El aprendizaje creativo. Editorial Graó.

Alvarado, M. Fomento del pensamiento creativo en niños y niñas entre los 6 y 7 años a partir de la propuesta de Edward de Bono. 2012. Recuperado el día 5 de septiembre, en:

<http://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/13/articulos/fomento-del-pensamiento-creativo-en-ninos-y-ninas-entre-los-6-y-7-anos-a-partir-de-la-propuesta-de-edward-de-bono.pdf>

Artal, M. dirección de ventas:

http://books.google.com.co/books?id=hkR6qDH6T9QC&pg=PA341&dq=motivacion+concepto&hl=es&sa=X&ei=TthhUu_wF6WZ2QX8zICwDg&ved=0CFQQ6AEwBw#v=onepage&q=motivacion%20concepto&f=false.

Azzerboni, D (2007). La creatividad en la educación infantil. Recuperado el 28 de marzo de 2014, en:

http://ieseclestone.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Azzerboni.pdf

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Recuperado el día 30 de junio de 2013.

http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_L ECTURE_2/6/1.Balcazar.pdf

Ballesteros, M y García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación (número 26/ Diciembre).

Brown, R. (1989). Creativity: What are we to Measure?. En: Glover, J.A.; Ronning, R.y Reynolds, C.R. (Eds.). Handbook of Creativity. New York: Plenum.

Cabrera (2008). El desarrollo de la capacidad creativa en el nivel preescolar. Un estudio comparativo entre México-Japón. Recuperado el 23 de octubre de 2013, en

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1623.pdf

Cabrera, E. (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno.

Recuperado el 12 de noviembre de 2013, en :

http://books.google.com.co/books?id=Brvbn9Kiq_UC&pg=PA73&lpg=PA73&dq=El+aprendizaje+colaborativo+es+un+terreno+f%C3%A9rtil+para+que+se+produzcan+intercambios+y+que+los+estudiantes+empiecen+a+sentirse+responsables+de+s u+propio+aprendizaje+y+el+de+sus+compa%C3%B1eros&source=bl&ots=MvortE yKV1&sig=AOwHbALFjcMC1AcpQocYr8lXTn0&hl=es&sa=X&ei=Zv5hUobCHorK9 gTitoFg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=El%20aprendizaje%20colaborativo %20es%20un%20terreno%20f%C3%A9rtil%20para%20que%20se%20produzcan %20intercambios%20y%20que%20los%20estudiantes%20empiecen%20a%20sen

tirse%20responsables%20de%20su%20propio%20aprendizaje%20y%20el%20de
%20sus%20compa%C3%B1eros&f=false

Castejon, J y Navas, L (2009). Aprendizaje, desarrollo y disfunciones.

Implicaciones para la enseñanza secundaria. Recuperado el 20 de marzo
de 2013, en:

http://books.google.com.co/books?id=VRG1Wug9DjwC&pg=PA133&dq=Sin+embargo,+uno+de+los+principales+problemas+con+que+nos+encontramos+cuando+iniciamos+el+estudio+de+la+motivaci%C3%B3n+es+la+cantidad+de+significados+que+se+le+asignan.+As%C3%AD,+se+ha+asociado+a+constructos+tan+diversos+como+impulsos,+incentivos,+expectativas,+volici%C3%B3n,+intereses,+metas+o+atribuciones+causales&hl=es&sa=X&ei=B0_AUpqeNoTWkQe3t4H4DA&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Sin%20embargo%2C%20uno%20de%20los%20principales%20problemas%20con%20que%20nos%20encontramos%20cuando%20iniciamos%20el%20estudio%20de%20la%20motivaci%C3%B3n%20es%20la%20cantidad%20de%20significados%20que%20se%20le%20asignan.%20As%C3%AD%2C%20se%20ha%20asociado%20a%20constructos%20tan%20diversos%20como%20impulsos%2C%20incentivos%2C%20expectativas%2C%20volici%C3%B3n%2C%20intereses%2C%20metas%20o%20atribuciones%20causales&f=false

Castro y Castro. 2014. Algebra de una perspectiva didáctica. Ecoe Ediciones. Bogotá.

Chacón, Y. Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.

http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/creatividad.pdf

Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación infantil. Perspectiva constructivista. 2008. Recuperado el día 5 de septiembre.

<http://www.creatividadysociedad.com/articulos/12/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Desarrollo%20de%20la%20creatividad%20en%20Educacion%20Infantil.pdf>

Churba, C. (2007) – La Creatividad. Bs. As. Dunken. 6ta. Edición.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona, Paidós.

Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, I. (2004) Características generales de la metodología cualitativa. A R. Bisquerra (Coord.) Metodología de la investigación educativa. Col. Manuales de Metodología de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

Decreto 1002 de Abril 24 de 1984 (1984). Recuperado el 20 de noviembre de 2012, en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103663.html>

Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Recuperado el 12 de octubre de 2012, en:

<https://www.google.com.co/search?q=resumen+del+decreto+2247+de+septiembre>

+11+de+1997&oq=Decreto+2247+de+septiembre+11+de+1997&aqs=chrome.1.69
i57j0l2.5157j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8

De Haan, R. F., y Havighurst, R. J. (1961). Educating gifted children. Chicago: The University of Chicago Press.

Del Rio, P; Álvarez, A. (2007). Escritos sobre arte y educación creativa de lev S. Vygotsky. Recuperado el 22 de noviembre de 2013, en <http://books.google.com.co/books?id=h35cstjRi0C&pg=PA23&dq=Creatividad+en+la+infancia&hl=es&sa=X&ei=oleyUrrJHYuqkAfb64CgBw&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=Creatividad%20en%20la%20infancia&f=false>

DeWalt, Kathleen M. &DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMiraPress.

Doménech , J y Viñas, J. (1997).La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Editorial GRAO, de IRIF, SL, Barcelona. Recuperado el día 26 de agosto.

<http://books.google.com.co/books?id=O54lVgUi6xkC&pg=PA29&dq=importancia+del+tablero+en+el+aula+de+clases%7D&hl=es&sa=X&ei=6Z3UcHcJL88QSSkYQCQC&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=importancia%20del%20tablero%20en%20el%20aula%20de%20clases%7D&f=false>

Esquivias Serrano, M. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Recuperado el 2 de noviembre de 2012, en http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf.

Fernández, R & Peralta, F. (s.f). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. Recuperado el 23 de noviembre de 2013 en:

<https://www.google.com.co/search?q=Dentro+de+las+caracter%C3%ADsticas+de+la+persona+creativa%2C+se+toman+como+referencia+aspectos+relacionados+con+componentes+cognitivos%2C+conocimiento+base%2C+dominio+de+ciertas+materias%2C+rasgos+de+personalidad%2C+intereses+y+motivaci%C3%B3n&oeq=Dentro+de+las+caracter%C3%ADsticas+de+la+persona+creativa>

Gardner, H. (1998). LE Las inteligencias múltiples. Barcelona: editorial Paidós.
Gervilla, A. (2003). “Ambiente para el desarrollo de la creatividad”. En Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Madrid: Dykinson.

Ghiso, A (s.f). El taller investigativo en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporaneas, vol. V. Universidad de Colima México. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, en: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Herrera, M (2004). Disponible en Revista Iberoamericana de Educación, <http://www.redkipus.org/aad/images/recursos/32-1326Herrera.pdf>

Huidobro Salas, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Recuperado el 17 de septiembre de 2012 de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25705.pdf>.

Iglesias, L (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. Recuperado el día 24 de agosto. <http://www.rieoei.org/rie47a03.htm>

Íñiguez, Montenegro M. y Montenegro (2006). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona: Editorial Grao.

Iriarte; Núñez, R; Gallego, J; Suárez, R. (2008) Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. Recuperado el día 24 de septiembre del 2013, en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n22/n22a07.pdf>.

Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método para la recolección de datos. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

Ley 27 de 1974 (1974). Recuperado el 12 de marzo de 2012, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10580>

Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Lobos y Santos (1998) Psicología del aprendizaje. Teoría, problemas y orientaciones educativas. Universidad Santo Tomas.

Loughlin, C y Suina, J. (1995). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Editorial Morata, S.L. Madrid.

Lluch, X y Catalá, J (1996). La diversidad cultural en la práctica educativa.

Materiales para la formación del profesorado en formación intercultural.

Recuperado el 2 de noviembre de 2013, en:

<http://books.google.com.co/books?id=B0CUJ95BrZkC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Llu ch+i+Jes%C3%BAs+y+Catal%C3%A1&source=bl&ots=mZQzALIHxl&sig=7guufjLYWQdnPsBJV6AavrQgguc&hl=es&sa=X&ei=kVQ5U6ijMPPHsAS6yoDgCw&ved=0CDQQ6AEwAQ#v=onepage&q=Lluch%20i%20Jes%C3%BAs%20y%20Catal%C3%A1&f=false>

Malagarriga, T. y Valls, A. (2003). La Educación Musical en Educación Infantil. Barcelona: CEAC.

Martín, M. (2011). Creatividad y aprendizaje. Asumir riesgos para innovar. En Martín, L (2011). Publicación, innovación y conocimiento. Recuperado el 20 de marzo de 2013, en:

http://books.google.com.co/books?id=IPSZWTz6TiMC&pg=PA22&dq=la+creatividad+como+una+actividad+mental+que+se+desarrolla+en+situaciones+donde+se+plantean+y+resuelven+problemas+con+el+resultado+de+invenciones+art%C3%ADsticas+o+t%C3%A9cnicas&hl=es&sa=X&ei=YD_AUsvXE5CikQfVmYDoDw&ved=0CDgQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20creatividad%20como%20una%20actividad%20mental%20que%20se%20desarrolla%20en%20situaciones%20donde%20se%20plantean%20y%20resuelven%20problemas%20con%20el%20resultado%20de%20invenciones%20art%C3%ADsticas%20o%20t%C3%A9cnicas&f=false

Martínez-Otero, V (2005). Rumbos y desafíos en Psicopedagogía de la Creatividad. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, en <https://www.google.com.co/search?q=rumbos+y+desafíos+en+psicopedagogía+de>

+la+creatividad&oq=Rumbos+y+desafíos+en+Psicopedagogía+de+la+Creatividad.
&aqs=chrome.1.69j57j0&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8

Menchén, F. (2009). La creatividad y las nuevas tecnologías en las organizaciones modernas. Recuperado el día 18 de octubre del 2013, en:
<http://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479788971.pdf>

Menchén, F. (2001). Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

Mooney, R.(1963). A Conceptual Model for Integrating four Approaches to the Identification of Creative Talent. En: Taylor, C.W. y Barron, F. (Eds.). *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. New York: Wiley.

Moreno, A (2006). La disrupción en las aulas: problemas y soluciones. Recuperado el 20 de diciembre de 2013, en:
<http://books.google.com.co/books?id=DULoJcdx5IYC&pg=PA96&dq=RECIPROCi dad+en+el+aula&hl=es&sa=X&ei=xRZiUukIJCG9QSwtYCAAQ&ved=0CE4Q6AEw Bg#v=onepage&q=RECIPROCiudad%20en%20el%20aula&f=false>

Muntaner, J. (2000). Igualdad de oportunidad en la escuela de la diversidad. Recuperado el 20 de diciembre de 2013, en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Murias, T. Ricoy, M. (s.f). La atención a la diversidad en el aula: estrategias y recursos.<http://www.uned.es/andresbello/documentos/diversidad-tiberio.pdf>

Navas Leandro. Castejón, Juan Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria. Editorial Club universitario.2009.

Ocampo, J., Tapia J., Espinosa G., Rubio J., (2005) Creación de ambientes de aprendizajes.

Olena Klimenko desarrolló el estudio Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en la educación preescolar. 2010. Recuperado el día 12 de Septiembre
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INICIALEINFANCIA/R_0045_Klimenko.pdf

Piaget, (1979). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral.
Pulido, Ballen, Zúñiga (2007) Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías procesos y técnicas.

Rodriguez, M; Ketcxhum (1995). Creatividad en los juegos y juguetes. Recuperado el 30 de octubre de 2013, en
<http://books.google.com.co/books?id=r6gj0M1hyCUC&printsec=frontcover&dq=creatividad+en+los+juegos+y+juguetes+mauro+rodriguez+estrada&hl=es&sa=X&ei=1VY5U7HZHengASgsYGgCg&ved=0CDcQ6AEwAg#v=onepage&q=creatividad%20en%20los%20juegos%20y%20juguetes%20mauro%20rodriguez%20estrada&f=false>

Romero, H (1997). *Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación*. Bogotá, citado por: Duarte, J. Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estud. pedagóg., Valdivia*, 29. Recuperado el 23 de marzo de 2013, en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052003000100007&lng=es&nrm=iso>.

Rhodes, M. (1961). *An Analysis of Creativity*. Phi Delta Kappan.

Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil*. Recuperado el 5 de diciembre de 2013, en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618#sthash.V5OIDJ6L.dpuf>

Sandín Esteban, M^a Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.

Tiramonti G, & Montes, N. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial SRL.

Torrence. (1979). *La enseñanza creativa*. Santilla. Madrid. España.

Torres, L. (2003). *Creatividad en el aula*. Torres Soler Luis Carlos. Editorial universidad Nacional de Colombia. Primera Edición 2011.

Trigo, E., y otros. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Trigo, E. y de la Piñera, S. (2000). Manifestaciones de la motricidad. Barcelona: INDE Publicaciones.

Universidad del Norte. (s.f). Planta física a Nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, en: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

Valero, J. (2003). La escuela que yo quiero.

http://books.google.com.co/books?id=dkP_UQOw2YwC&pg=PA122&lpg=PA122&dq=Debemos+entender+por+creatividad+la+capacidad+de+producir+resultados+de+pensamiento+de+cualquier+%C3%ADndole+que+sea,+cuando+estos+son+esencialmente+nuevos.&source=bl&ots=pPAJX3tmPv&sig=jh0DzSVJM0pBIHn_zAXZC932mVw&hl=es&sa=X&ei=neHJUeXUGo3O9ATNrYDYCw&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=Debemos%20entender%20por%20creatividad%20la%20capacidad%20de%20producir%20resultados%20de%20pensamiento%20de%20cualquier%20%C3%ADndole%20que%20sea%2C%20cuando%20estos%20son%20esencialmente%20nuevos.&f=false

ANEXOS

ANEXO 1

PRIMER TALLER

DESARROLLO MI POTENCIALIDAD

OBJETIVO: Fomentar el desarrollo de la creatividad, a través de un ambiente de aprendizaje.

ACTIVIDADES: Los escolares ingresan al aula y le les permite dirigirse a cualquier rincón del ambiente dispuesto. Los docentes y padres de familias se distribuyen estratégicamente en el aula, dispuestos a orientar y apoyar a los escolares, por solicitud expresa de ellos. Es claro que los participantes mencionados también velaran por la seguridad de los niños si es necesario.

A continuación se motiva a los escolares para realizar lo que deseen con lo escogido.

La jornada finaliza con la evaluación de la jornada cuando los niños se han marchado a sus casas. . En esta parte los docentes y los padres del grupo G-CREYAA evalúan el desarrollo de la creatividad propiciado por el ambiente de aprendizaje propuesto, con base en el flujo de interacciones de los escolares, la motivación durante la jornada y la utilización de los escenarios.

AMBIENTES DISPUESTO: Ambientación del aula como espacio de aprendizaje y como espacio para fomentar la creatividad, lo que implica dotar el aula con materiales para dibujar, jugar y realizar juegos de roles. Cada niño tendrá la posibilidad de elegir y desarrollar la actividad que desee

MATERIALES

Disfraces representativos de personajes, oficios y héroes, cajas de colores, de plastilinas, juguetes diversos, colección de libros infantiles, papeles de dibujo, y materiales reciclables para trabajar manualidades.

ANEXO 2

SEGUNDO TALLER

RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD, DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD

OBJETIVO: Desarrollar la creatividad a partir del manejo de la diversidad a través de cuentos, bailes y rondas infantiles.

INSTRUCTIVO

Esta actividad fue concebida para que los escolares demostraran sus habilidades de manera creativa. A la vez se buscaba que interactuaran lúdicamente y desarrollaran lazos de amistad y solidaridad mediante el juego.

En la segunda sesión de este mismo taller se cambió la actividad a desarrollar. En esta oportunidad se les propuso a los niños que dramatizaran las rondas infantiles que conocían.

Una tercera jornada de este mismo taller consistió en embellecer el aula de clases. Con ese propósito se preparó el aula con materiales consistentes en temperas, papel, materiales del medio (Hojas secas, palitos, piedras, aserrín...), marcadores, lápices de colores, crayola, plastilina, cartón paja.

Al concluir la planeación de este taller que se realizó en tres jornadas distintas se llevó a cabo una jornada de reflexión que permitió evaluar las sesiones y tomar nuevas decisiones para la siguiente propuesta.

ACTIVIDADES:

- ¿Qué quieres hacer cuando escuches lo siguiente?

Se proyectan videos de karaoke, ritmo de reggaetón, vallenato, y rondas infantiles.

Representación de rondas infantiles (debes elegir dos rondas infantiles).y ofertarlas para que los niños y las niñas las escojan)

Muestra de obras de dibujo y de pintura hechas por cada niño. Se planeó planear actividades previas al evento para que cada niño desarrolle su obra artística.

MATERIALES

Escenografía. Cada grupo podía contar con el vestuario, el decorado y los accesorios necesarios para dramatizar cada ronda infantil. Con ese propósito se ubicó estratégicamente vestuario, pelucas, calzados, máscaras, maquillaje, muñecos de peluche, juguetes de diversa índole.

Cajas de colores. Cajas de plastilinas, material fomi, plastilina, cartulina, colores, algodón, lana, temperas, materiales reciclables, etc.

Grabadoras, audios, computadores, CD, DVD, micrófono.

ANEXO 3

TERCER TALLER

CONTAMOS UN CUENTO, CANTAMOS UN CANTO

OBJETIVO: Fomentar el desarrollo de la creatividad, a través de un ambiente de aprendizaje basado en la oralidad de los escolares.

ACTIVIDADES

Exposición sobre la ruta metodológica de la sesión a los escolares.

-Presentación de las fichas narrativas consistentes en dibujos de animales, láminas en las que se mostraba un antes y después de una situación.

- Desarrollo de la actividad de producción. Cada niño debe construir un relato propio que puede ser oral, gráfico, escrito o musicalizado dependiendo de su creatividad.

- Con todos los cuentos se intentará escribir una historia única.

- Socialización y presentación de cuentos y canciones.

MATERIALES

Cajas de colores. Cajas de plastilinas. Colección de libros infantiles. Si es posible se puede adecuar una pequeña biblioteca infantil. Materiales y papeles de dibujo.

ANEXO 4

GUIA DE OBSERVACION A LOS DOCENTES

Nombre de Institución Educativa:

Fecha:

Docente:

Hora:

Observadores:

Curso:

1. Descripción acerca de cómo logra el docente motivar el aprendizaje en los niños y las niñas. Señalar si realmente se les ve motivado o si sólo trabajan porque les toca hacer lo que la profe dice. La clase es dinámica o estática. Existe o no la posibilidad de que el niño elija el tipo de arte que más se adapte _____ a _____ su _____ perfil potencial_____

2. Descripción acerca de cómo logra el docente reconocer las diversidades de gustos, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

3. Descripción acerca de cómo se da la relación profesor- alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer)".

4. Aprovecha o no el docente el espacio básico del entorno a organizar, a fin de lograr tener acceso a los espacios externos y a los recursos y materiales de aprendizaje. Cuenta con condiciones básicas de luz, sonido, temperatura, de la intrusión o la separación entre grupos de personas?

5. Descripción acerca de materiales de aprendizaje y su papel activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJES

Caracterización del ambiente: Descripción de la delimitación de cada espacio. Determinar si hay o no un espacio suficiente en el aula. Analizar cómo está distribuido el salón?

Descripción de materiales. Analizar si los niños y las niñas tienen o no acceso a los libros, a los espacios y demás materiales de trabajo. Determinar si los útiles de escritorio están almacenados fuera a la vista de los niños y las niñas.

-Descripción de la relación niños- contexto: Determinar cómo interactúan los niños y las niñas en el aula. Determinar si se les ve libre o se ven condicionados por limitaciones espaciales.

ANEXO 6

ENTREVISTA A DOCENTES

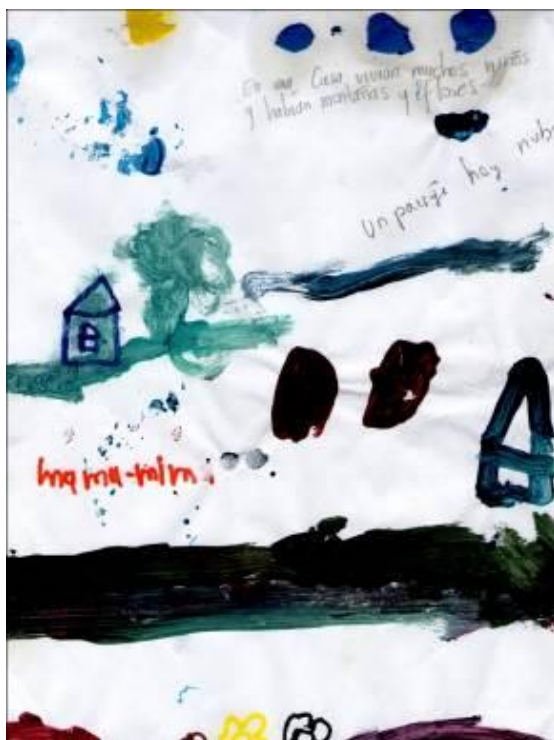
Transcripción entrevista

Preguntas

1. Qué entiendes por creatividad.
2. Piensa que la creatividad es innata o adquirida? Por qué?
3. Crees que la creatividad esta asociada con inteligencia? Por qué?
4. Qué actividades de las que desarrollas en el aula fomentan la creatividad?
5. Cómo define a un niño creativo?
6. Se considera una docente creativa? Por qué?
7. En tu concepción qué características tiene un docente creativo?
8. Crees que es importante desarrollar la creatividad en los niños y las niñas de preschool?
9. Propone ideas novedosas al plantear actividades dentro del aula de clases?
10. ¿Qué entiendes por ambientes de aprendizajes?
11. ¿Cómo cree usted que los ambientes de aprendizajes favorecen la creatividad?
12. ¿Cuál siente que ha sido su mejor ambiente de aprendizaje? Describelo.

ANEXO 7

CREACIONES TALLER DESARROLLO MI POTENCIALIDAD.





ANEXO 8

CREACIONES TALLER RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD, DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD.





ANEXO 9

CREACIONES TALLER CONTAMOS UN CUENTO, CANTAMOS UN CANTO







ANEXO 10

PRIMER TALLER



ANEXO 11
SEGUNDO TALLER
PRIMERA SESIÓN



SEGUNDA SESIÓN



TERCERA SESIÓN



SESIÓN SOCIALIZACIÓN





ANEXO 12

TERCER TALLER



ANEXO 13

DISPOSICIÓN ARQUITECTONICA DEL AULA



SEDE CENTRAL.

TRANSICION A.



SEDE CENTRAL
GRADO B



SEDE CERRO DE LAS MUJERES.





SEDE NUEVO CAMPO ALEGRE.





ANEXO 14

VÍDEOS

1. RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD 1

http://www.youtube.com/watch?v=qYf_hd9KiA8

2. DESAROLLO MI POTENCIALIDAD

http://www.youtube.com/watch?v=tGOZMy_nou4

3. SOCIALIZACION- RECONOZCAMOS LA DIVERSIDAD DESARROLLEMOS NUESTRA CREATIVIDAD

http://www.youtube.com/watch?v=pNCdF_72rQo

4. CONTAMOS UN CUENTO CANTAMOS UN CANTO

<http://www.youtube.com/watch?v=0VQXJk7oF0s>