



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



**EVALUACIÓN PARA LA CREATIVIDAD EN NIÑOS DE NIVEL TRANSICIÓN:
APROXIMACIONES DESDE EL RELATO DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS DE
COLEGIOS PARTICULARES DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.**

Tesis presentada para optar al grado académico de
MAGÍSTER EN EDUCACION MENCIÓN EVALUACION EDUCATIVA

Estudiante: EDITH ALEJANDRA SANTIBÁÑEZ MAYNE
Profesora guía: DRA. MARÍA LEONOR CONEJEROS SOLAR

AGRADECIMIENTOS

Tiempo de dar...

Mis sinceros agradecimientos, a quienes permitieron el desarrollo y finalización de ésta tesis. Destaco entre aquellas personas, a la Profesora Leonor Conejeros, quien desde el primer momento otorgó el apoyo necesario para el estudio, mientras escuchaba mis relatos personales, con entrega y empatía.

También agradezco, a Camila y a Sofía, por el tiempo que me prestaron de sus vidas y por comprender mis ausencias, para que pudiera crecer como Educadora, y por qué no decirlo, como persona.

Agradezco igualmente a Celso, por la confianza, ánimo y apoyo para el logro de esta meta, a pesar de las miles de razones que la vida entregó para no hacerlo; igualmente a mis padres y hermana, quienes siempre anhelan y se gratifican en mis progresos...

Infinitas gracias a Dios, que permite que llegue hasta aquí, no siendo merecedora de sus favores, pero sí de su misericordia.

A todos, mi entera gratitud

RESUMEN

La Creatividad ha despertado creciente interés en el ámbito educativo, como respuesta a las múltiples demandas del hombre, y a un mundo que requiere soluciones, transformaciones, adaptaciones y nuevas ideas; y que espera por medio del desarrollo creativo de los educandos, poder satisfacer.

Lo anterior ha generado que planteles educativos impulsen en sus proyectos educativos institucionales, el desarrollo de la Creatividad, como un aspecto deseable de alcanzar. Al ser así, podría o debiese considerarse su evaluación. Surge por tanto, el interés investigativo sobre la comprensión de estos conceptos, Evaluación y Creatividad, en los Educadores, al enfrentar su práctica pedagógica y evaluativa.

Frente a lo anterior, se indaga en el problema a investigar: conocer cómo desarrollan y evalúan la Creatividad de sus alumnos, Educadoras de Párvulos de colegios particulares pagados, de Viña del Mar, que se desempeñan en cursos de nivel transición, que anuncian el desarrollo de la Creatividad de los alumnos, a través de sus proyectos Institucionales. Se establece para ello, objetivos que develen las experiencias realizadas, instrumentos y técnicas utilizadas para su evaluación, concordancia entre los conceptos a investigar, y las prácticas evaluativas de las Educadoras.

El presente estudio, como respuesta a lo anterior, es una investigación cualitativa, que nace de los relatos de las profesionales, por medio de dos entrevistas, para cada participante, la primera con el propósito de conocer aspectos generales de los conceptos en estudio y la segunda para obtener el procedimiento evaluativo, al realizar una experiencia creativa con los alumnos, obteniéndose un producto. Además, se considera el aporte de la literatura especializada, para lograr el análisis de la información obtenida.

Los resultados, demuestran poco conocimiento de ambos constructos estudiados, dificultad al evaluar, y la observación de la Creatividad como un objetivo transversal, con tendencia a una visión de formación personal y social de la misma. Emergen además la sobrescolarización de los párvulos y la incongruencia entre la declaración de los proyectos institucionales y las prácticas de las docentes.

Como conclusión, se promulga una Evaluación *para* la Creatividad, que permita una reorientación de la función de la Evaluación, en favor de la Creatividad de los niños, como a su vez, una revisión a la formación teórico- práctica de las educadoras a nivel evaluativo y su conocimiento sobre Creatividad.

Palabras Claves: Creatividad, Evaluación, Prácticas Evaluativas, Educadoras de Párvulos.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE.....	3
Índice de Tablas Figuras.....	7
I.INTRODUCCIÓN.....	8
II.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
2.1. Objetivo General.....	15
2.2. Objetivos Específicos.....	15
III. MARCO TEÓRICO.....	16
CREATIVIDAD	
3.1. Breve Reseña Histórica de la Creatividad.....	16
3.1.1. Definición Conceptual.....	17
3.2. Componentes de Creatividad y sus Clasificaciones.....	19
3.3. Mitos Referentes a la Creatividad.....	20
3.3.1. Creatividad e Inteligencia.....	21
3.4. Importancia de Desarrollar la Creatividad en Educación.....	22
3.5. Factores que Inciden en el Desarrollo de la Creatividad.....	23
3.5.1. Características Individuales o de Personalidad.....	24
3.5.2. El Ambiente Familiar.....	25
3.5.3. El Docente.....	25
3.5.4. La Motivación.....	26
3.5.5. El Clima de Aula.....	26
3.6. Fases o Etapas del Proceso Creativo.....	27
3.7. Modelos de la Creatividad.....	29
3.7.1. Modelo de Urban.....	30
3.7.2. Modelo Teoría de la Inversión.....	31
3.7.3. Modelo Teoría Componencial de Amabile.....	32
3.8. Síntesis del Apartado de Creatividad.....	34

EVALUACIÓN

3.9. Breve Reseña Histórica de la Evaluación.....	35
3.9.1. Definición Conceptual.....	36
3.10. Componentes de la Evaluación Educativa.....	38
3.11. Tipología de Evaluación.....	39
3.11.1. Según su Función Diagnóstica, Formativa y Sumativa.....	39
3.11.2. Según los Agentes Evaluadores.....	41
3.12. Técnicas e Instrumentos Evaluativos.....	41
3.13. Prácticas Evaluativas de los Docentes.....	43
3.14. Evaluación de la Creatividad.....	44
3.15. ¿Evaluación de la Creatividad o para la Creatividad?.....	50
3.16. Indicadores para Evaluar la Creatividad.....	52
3.17. Síntesis del Apartado de Evaluación.....	54

EDUCACIÓN PARVULARIA

3.18. Currículum en Educación Parvularia.....	55
3.19. El Educador de Párvulos.....	55
3.19.1. El Educador de Párvulos y su Práctica Pedagógica.....	55
3.19.2. El Educador de Párvulos y el Fomento de la Creatividad.....	56
3.19.3. El Educador de Párvulos y su Formación a Nivel Evaluativo.....	57
3.20. El Párvulo y el Desarrollo de la Creatividad.....	58
3.20.1. Periodos Evolutivos y Creatividad.....	58
3.20.2. El Párvulo, Creatividad y Juego.....	59
3.20.3. El Párvulo y las Prácticas Evaluativas del Educador.....	59
3.20.4. El Párvulo y su Sobrescolarización.....	61
3.21. Síntesis del apartado de Educación Parvularia.....	63
3.22. Comentarios Finales del Marco Teórico.....	64

IV. METODOLOGIA DE INVESTIGACION

4.1. El Investigador.....	66
4.2. Paradigma de Investigación.....	66
4.3. Estrategia y Diseño de Investigación.....	67
4.3.1. Tipo de investigación.....	68

4.3.2. Participantes.....	68
4.3.3. Formación Profesional de las Partidpantes.....	69
4.3.4. Criterios de Selección de las Participantes.....	69
4.4. Métodos de Recolección y Análisis de Datos.....	71
4.4.1. Instrumentos y Técnicas.....	71
4.4.2. Procedimiento de las Entrevistas.....	71
V. ANALISIS Y RESULTADOS.....	73
5.1. Análisis de los Datos.....	73
5.1.1. Procedimiento.....	73
5.2. Núcleo Creatividad-Categoría Concepciones y Asociaciones.....	77
5.2.1. Subcategoría: Tipos de pensamiento.....	77
5.2.2. Subcategoría: Vinculaciones.....	78
5.2.3. Subcategoría: Formación Teórico Práctica de la Educadora de Párvulos.....	82
5.3. Núcleo Creatividad-Categoría Experiencias para el Desarrollo de la Creatividad.....	83
5.3.1. Subcategoría: Benefidios.....	83
5.3.2. Subcategoría: Dificultades para Desarrollar la Creatividad.....	88
5.3.3. Subcategoría: Criterios de Selección de Actividades o Experiencias de aprendizaje.....	93
5.3.4. Subcategoría: Estrategias para Desarrollar la Creatividad.....	97
5.4. Núcleo Evaluación -Categoría Prácticas Evaluativas.....	99
5.4.1. Subcategoría: Concepciones sobre Evaluación.....	99
5.4.2. Subcategoría: Instrumentos Técnicas y Procedimientos.....	101
5.4.3. Subcategoría: Tipología de la Evaluación.....	103
5.4.4. Subcategoría: Dificultades en la Evaluación.....	105
5.5. Núcleo Evaluación Categoría- Factores determinantes.....	108
5.5.1. Subcategoría: Sobrescolarización.....	108
5.5.2. Subcategoría: Proyecto Educativo Institucional.....	110
5.6. Núcleo Evaluación - Categoría Evaluación de la Creatividad.....	111
5.6.1. Subcategoría Evaluación de un Producto.....	113
5.7. Discusión de Hallazgos.....	119
5.7.1. Núcleo Creatividad.....	119
5.7.2. Núcleo Evaluación.....	121
VI.CONCLUSIONES.....	126

6.1. Limitaciones.....	131
6.2. Proyecciones.....	131
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
VIII.ANEXOS (índice).....	150

INDICE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Clasificación propia de definiciones de autores, de acuerdo a Esquivias (2001).....	20
Tabla 2. Guía para el seguimiento del proceso creativo de Menchén (2008).....	28
Tabla 3. Componentes y subcomponentes de la Creatividad, del modelo de Urban (1990).....	31
Tabla 4. Recursos que intervienen en Creatividad, modelo de Sternberg y Lubart (1993).....	32
Tabla 5. Evolución del concepto de Evaluación de Castillo y Cabrerizo (2003).....	37
Tabla 6. Clasificación de qué es evaluar adaptada por Esquivias (2009).....	47
Tabla 7. Clasificación Características personas creativas tomada de Proctor y Burnett (2004).....	53
Tabla 8. Resumen de datos de Educadoras de Párvulos participantes.....	71
Tabla 9. Informe Proceso de Categorización.....	74
Tabla 10. Experiencias de aprendizaje Seleccionadas por las Entrevistadas y sus Evaluaciones.....	118

Figuras

Figura 1. Modelo componencial de Amabile (1996), tomado de Starko (2014)	33
Figura 2. Matriz circular para Evaluación de la Creatividad tomada de Lucas, et al. (2013).....	46
Figura 3. Ejemplo de Árbol Categorial.....	75
Figura 4. Núcleo Creatividad.....	76
Figura 5. Núcleo Evaluación.....	98

INTRODUCCIÓN

“La Evaluación de la Creatividad sólo tiene valor, si consideramos que los niños pueden aprender a ser más creativos” (Lucas, Claxton & Spencer, 2013, p.14).

Tanto Creatividad como Evaluación, son temáticas que en forma independiente, han sido ampliamente abordadas por la literatura especializada, no sólo en el campo de la educación, que es el que se pretende abordar, sino que además, en otros muy distintos a ésta, como es por ejemplo, el mundo financiero o de la publicidad.

Ha existido un creciente interés en las últimas décadas por la Evaluación y por el desarrollo de la Creatividad (Dadamia, 2001). No obstante, al relacionar ambos conceptos, de acuerdo a lo que señalan Lucas et al. (2013) pareciera haber discrepancia, desconocimiento o ambigüedades, en torno a si se debe realizar una Evaluación de la Creatividad, y de ser así, cómo ésta debería ser.

La tarea de cómo evaluar la Creatividad, recae principalmente en los docentes, independiente del nivel escolar en el que se desempeñen, quienes deben en su papel de educadores, facilitadores de los aprendizajes y principalmente evaluadores, ofrecer las instancias para el desarrollo de la Creatividad en los educandos y el establecimiento de juicios que vayan acorde a una Evaluación formativa que propicie un proceso metacognitivo en los alumnos.

Cabe destacar, que cada establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que subyacen orientaciones, metodología, objetivos, y en definitiva, directrices fundamentales. Para cada educador, esto no es desconocido, comprendiéndose adherencia y compromiso al mismo. Esto implica que aquel establecimiento que promulga la Creatividad de sus alumnos, debiese generar las instancias para procurar desarrollarla.

Sin embargo, podría ser en la práctica de los educadores, un aspecto que varíe en su concepción y propósito, siendo orientada, conforme a valoraciones propias, que inciden finalmente en lo que diariamente aprenden los niños y cómo son evaluados (Prieto & Contreras, 2008).

A partir de lo mencionado, se presenta una investigación de tipo cualitativa que devela las prácticas evaluativas de las Educadoras de Párvulos de nivel transición, de colegios particulares pagados que declaran en sus PEI el desarrollo de un perfil Creativo, para lo cual, se indaga en aspectos conceptuales y valorativos en tomo a la Creatividad, como además su posible Evaluación.

Se pretende además, obtener información de las profesionales por medio de la descripción sobre la realización y evaluación de un producto generado por los alumnos.

En este contexto, la presente investigación se organiza, en primer lugar, dando a conocer la problemática a investigar, como a su vez, los objetivos a lograr, que en definitiva describen las “prácticas evaluativas” de las Educadoras, entendiendo por esto, las formas cómo los sujetos perciben, definen o conceptualizan, su quehacer pedagógico y evaluativo (Prieto & Contreras, 2008).

A continuación, se presenta un marco teórico, que contiene los conceptos que dan forma a la investigación, estableciéndose, tanto para Creatividad como para Evaluación, una breve reseña histórica, definiciones, componentes y características propias de cada uno, considerando que ambos conceptos mencionados, pese a ser absolutamente distintos en su significado, son particularmente similares respecto de su amplitud de definiciones, ya que al ser complejos de abordar y con una visión histórica que marca su desarrollo, equiparan su valor en el corpus de ésta investigación, siendo imposible el estudio de un concepto, sin el otro.

Posteriormente, y luego de establecer cada uno de estos, se procede a vincularlos en: Evaluación de la Creatividad y con mayor precisión, “Evaluación para la Creatividad” (Starko, 2014), una propuesta diferente de abordar la Evaluación, en función de favorecer la Creatividad de los alumnos.

Otro apartado desarrollado dentro del marco teórico, corresponde al de Educación Parvularia, desde el cual, se pretende abarcar los alcances de cobertura de este nivel y sus características, como también a los agentes intervinientes directos: los Educadores de Párvulos, como mayores responsables del quehacer pedagógico en el aula.

Asimismo, se presenta al párvulo con sus necesidades propias, en relación a experiencias de aprendizaje que comprometen una educación creativa y a la vez su Evaluación, entendida esta última, como parte del mismo aprendizaje y no apartada de él.

Es preciso señalar que la literatura existente respecto de estos temas mencionados, es amplia y diversa, no así lo medular, como es, Evaluación de la Creatividad en el ámbito escolar, la cual es escasa y reciente.

Posterior al fundamento teórico, se presenta una investigación desde el paradigma interpretativo, que busca profundizar en los relatos por medio de entrevistas semiestructuradas, a cinco Educadoras de

Párvulos (participantes del estudio), las que como se ha mencionado, se desempeñan en colegios particulares pagados de Viña del Mar, con orientación al desarrollo de la Creatividad en sus alumnos, declarado en el PEI.

Todas las participantes, con experiencia laboral en niveles de Transición (Prekinder y Kinder), como aspecto de homogeneidad, sin embargo con percepciones diversas respecto a la Creatividad y la Evaluación, teñidas por sus subjetividades, enriqueciendo así, la presente investigación.

Las entrevistas, se realizan en dos momentos y bajo requerimientos distintos, en la primera, se invita a las docentes a dar respuesta a interrogantes respecto de la Creatividad y la Evaluación en función de su experiencia pedagógica y práctica evaluativa, en la segunda, se les solicita evidenciar y comentar, un producto realizado por los niños, requerido con anterioridad y considerado por éstas, como creativo, por medio de una experiencia de aprendizaje.

Se detallan en el posterior apartado, la categorización respectiva y discusión a partir del análisis cualitativo, en una doble hermenéutica, que permite indagar en la información provista por el insumo de las participantes y por otro, el aporte de los diferentes autores seleccionados.

Finalmente se concluye dando énfasis a las limitantes y proyecciones de la presente investigación, como a su vez, dando respuesta a las interrogantes y objetivos planteados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se puede afirmar que la Creatividad es un concepto que ha sido utilizado comúnmente para valorar un objeto o idea con características singulares, que sobresalen de lo común o conocido, teniendo una mayor vinculación o asociación al ámbito artístico, frecuentemente ligada a determinadas personas que contarían o carecerían de este atributo. Sin embargo, y conforme se investiga, nos situamos frente a un concepto más especializado desde diferentes perspectivas, bajo distintas teorías, propósitos y fundamentos. Amabile (1983); Boden (1994); Sternberg y Lubart (1997); Csikzentmihalyi (1998) y De La Torre (2003), son algunos de los investigadores que conceptualizan la Creatividad como un fenómeno que puede ser reproducido a nivel social, mediante un diseño de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de éstas, bien sea mediante su proceso o un producto.

Desde una postura o visión de recursos, se asocia la Creatividad al desarrollo de capital humano, que soluciona y en definitiva permite avanzar al hombre tanto social como culturalmente. Klimenko (2008 p.194) sostiene que “la Creatividad adquiere doble importancia y significado: como un valor cultural que permite generar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas y como una necesidad del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar una calidad de vida mayor”.

Este compromiso social va creciendo vertiginosamente, de acuerdo con una sociedad que demanda tanto invención como innovación, respondiendo principalmente a la resolución de problemas del hombre actual, en el desarrollo de lo tecnológico, de las ciencias y el arte. Aunque es sin duda, dentro del campo de la Educación, donde se sitúa con el mayor reto y desafío, a la luz de una Educación de futuro que responda a las necesidades sociales y culturales modernas.

“La Creatividad no está en el individuo, sino en la interacción entre sus capacidades y el medio social y cultural en el que se desarrolla. De este modo, la institución educativa es el lugar de formación del profesorado, al tiempo que organización potenciadora o inhibidora de la Creatividad”. (De La Torre, 2005, p.246)

Se puede fundamentar, en base a lo sostenido por algunos autores como De La Torre (2005); Jiménez y Muñoz (2012); De Bono (2011) y a investigaciones como las realizadas por Plucker y Renzulli (1999) que es relevante el desarrollo de ésta en los estudiantes. Sin embargo, si las metodologías, las estrategias, los

materiales, los recursos y la Evaluación misma utilizada, no presentan elementos creativos que permitan generarla, será un trabajo desierto.

Misma relevancia le atribuye Robinson (2015), para quien la Creatividad en la actualidad, debiese tener la misma importancia que la alfabetización al interior de las escuelas. Para este autor, el enseñar a leer y a escribir es una tarea sencilla, que pareciera que sabemos abordar, pero desconocemos cómo enseñar a ser creativos en nuestros planteles educativos. Es por ello, que recalca que los educadores debiesen aumentar el tiempo de preparación de una clase en beneficio de la Creatividad de los alumnos y bajar lo que se podría considerar “la productividad” de lo que se espera que aprendan, sosteniendo que cuánto más se piense, más creativos seremos y afirmando que si los docentes son creativos, esto facilitaría desarrollar Creatividad en las aulas, independientemente, de las materias que se impartan a los alumnos.

Sin embargo, se debiese considerar antes de plantear este ideal creativo en el estudiante, el responder a interrogantes como ¿qué significa la Creatividad para los docentes a cargo?, ¿cómo se logra el desarrollo de ésta?, ¿Cómo se podría evaluar la Creatividad?

En la literatura existente, es posible encontrar múltiples definiciones de los conceptos, Evaluación y Creatividad, lo que acerca en ambos casos, a constructos que han ido evolucionando y redefiniéndose constantemente; no obstante, cuando se llegan a relacionar Creatividad con Evaluación, se enfrenta a una dinámica que De La Torre (2006) presenta con claridad:

“Evaluar la Creatividad, dos términos que más allá de su aparente coherencia y normalidad generan discrepancia, discusión y conflicto. ¿Por qué? ¿Qué tienen de diferente estos términos? En esta sencilla expresión de Evaluar la Creatividad confluyen dos conceptos de sentido contrapuesto: el de planificación e imprevisión, el de criterio previo y ausencia del mismo, el de exigencia y el de dificultad. Mientras que la Evaluación es un elemento sustantivo del proceso educativo, lo creativo se caracteriza por ser un proceso abierto e imprevisible”. (De La Torre, 2006, p.5)

Además, buscando resolver interrogantes, el mismo autor, consultó a docentes respecto de la posibilidad de evaluar la Creatividad, obteniendo como respuesta argumentos diversos, algunos de estos en contra, como por ejemplo, que lo que es creativo para unos, puede que no lo sea para otros, por lo cual no puede ser evaluado objetivamente, o que, no puede medirse aquello que es personal e intransferible por naturaleza, opinando que el proceso creativo es particular en cada persona, por lo

que no sería posible hablar de patrones comunes. Sin embargo, también se encontraron argumentos a favor, como que puede formularse como objetivo, y por lo tanto, se podría evaluar, para saber si se ha conseguido y en qué medida. Otros referían, que evaluar y medir son conceptos distintos y el hecho de que no pueda medirse, no niega su Evaluación. El autor es directo al señalar que “si conceptos complejos como personalidad, sistema educativo, organizaciones, teorías, de los que forma parte la Creatividad, son objeto de Evaluación ¿por qué no ha de poder aplicarse a la Creatividad, concepto igualmente complejo?” (De La Torre, 2006, p.5).

De La Torre (2006), no sólo sostiene la factibilidad de la Evaluación de la Creatividad, sino que la promueve. Por otra parte, Dadamia (2001) y Menchén (2008), también realizan aportes en esta área y la fomentan, a través de diseños de modelos o instrumentos para detectar puntos fuertes y débiles del proceso creativo, dirigido a todos los agentes implicados en el aula, al igual que otros autores, que presentan la Evaluación, considerando indicadores observables destacando y perfeccionando los aportes de Torrance (1974), quien describió cuatro componentes con los que la Creatividad individual podría ser evaluada: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración.

Entendiendo por tanto, la Creatividad y su proceso, como un aspecto deseable de alcanzar y evaluar formativamente y en los productos de los alumnos, parece fundamental el privilegiarla desde una edad temprana, tarea que es directamente atribuida a los Educadores de Párvulos y a su concepción, percepción y creencias sobre la misma.

En este sentido, el nivel de Educación Parvularia, es el que presenta mayor flexibilidad en el currículum. Esto, debido a la edad de los niños y sus características, al hecho de no ser exigida como obligatoria en la educación formal y por ser concebida a través de principios pedagógicos como son entre otros, el juego, la actividad, la unidad y el bienestar, que daramente exigen las Bases Curriculares que rigen la Educación Parvularia en Chile, a través de sus planes y programas. Es por esto, que se comprende que a este nivel educativo se le permitan experiencias de aprendizaje para incrementar el pensamiento creativo, ya que dentro de sus objetivos está el “Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los diferentes ámbitos de aprendizaje” Ministerio de Educación (MINEDUC, 2002, p.23). Sumado a lo anterior, se puede aseverar que el nivel inicial, exento de pruebas nacionales e internacionales vigentes que lo limiten, otorga mayor libertad y amplitud en la planificación a los Educadores de Párvulos. Así mismo, el contar con alumnos que destacan por su plasticidad y capacidad

creadora; propias de la ductilidad en la que se encuentran, son aspectos que favorecen la Creatividad. “El niño ve las cosas desde una perspectiva poco frecuente, y entonces, el pensamiento es capaz de romper muchos estereotipos que existen a nuestro alrededor” (Menchén, 2008, p.90).

Por su parte, la Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP (2010) se pronunció a favor de los derechos que tienen los niños de aprender de acuerdo a sus intereses, del juego, del movimiento, la Creatividad y la expresión de emociones, lo cual compromete a los Educadores, a una práctica pedagógica acorde a la edad del educando.

Respetando estos derechos, la Educación Inicial, se debe posicionar socialmente, y resguardar el aprendizaje bajo lineamientos propios, distintos a otros niveles educativos, en lo que se refiere a metodologías, evaluaciones, materiales, espacios y tiempos de juego. De acuerdo a lo que sostiene Dacey (1989), es el momento privilegiado para llevar a cabo la formación de “mentes creativas”, pues se trata de una etapa donde se produce el mayor desarrollo neuronal del ser humano y donde los párvulos, ansían experimentar, probar, indagar y resolver problemas por sí mismos; en definitiva, supone crear. Otros autores declaran la ductilidad de esta etapa como una oportunidad de desarrollo: “Los datos procedentes de diferentes estudios longitudinales demuestran que las prácticas creativas durante los años preescolares, influyen en el desarrollo del potencial creativo, que más tarde mostrarán los alumnos durante la Educación Secundaria” (Prieto, López, Bermejo, Renzulli, & Castejón, 2002, p.41).

Pese a lo conduyente de esto, Alezones (2013) sostiene que valores fundamentales como la imaginación, una mentalidad abierta y la expresión artística en todas sus formas, se están perdiendo por fortalecer otras materias como serían el cálculo o la lectoescritura.

Es por esto, que se podría afirmar, que un sobre énfasis de estos contenidos, afectan directa o indirectamente a los alumnos, ya sea a través de prácticas pedagógicas centradas en logros académicos, que generan la pérdida de actividades de estimulación sensorio motriz, como a través de prácticas evaluativas centradas en los resultados más que en los procesos.

Debido a lo anterior, es que la presente investigación busca conocer el relato de Educadoras de Párvulos que se desempeñan en colegios particulares pagados, que dedaran en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) favorecer la Creatividad o manifiestan educar hacia un perfil de alumno creativo, dentro de la comuna de Viña del Mar.

Considerando a éstas profesionales de la Educación, responsables de generar una didáctica acorde a lo planteado en cada PEI, Lanza declara:

“parece que la clave para el desarrollo de la Creatividad descansaría no sólo en el diseño de materiales y tareas con los que ensayar una variedad de maneras de expresar el potencial creativo del alumno, sino también en el grado de implicación del maestro en su labor docente, ya que es él, el agente encargado en proporcionar el espacio educativo apropiado para el desarrollo de la Creatividad”. (Lanza, 2012, p. 3)

De acuerdo a lo anterior, es que se pretende dar respuesta a la Pregunta de investigación, la cual presenta como interrogante:

¿Cómo evalúan la Creatividad de sus alumnos, las Educadoras de Párvulos de Nivel Transición de Colegios particulares pagados, de la comuna de Viña del Mar, que postulan en sus proyectos educativos, el desarrollo de la Creatividad en sus estudiantes?

Para dar respuesta a esta pregunta, se seleccionan los siguientes Objetivos

2.1. Objetivo General:

El objetivo principal que se pretende desarrollar en la presente investigación es:

Analizar las Prácticas Evaluativas de las Educadoras de Párvulos del Primer y Segundo Nivel Transición en el desarrollo de la Creatividad de sus alumnos.

2.2. Objetivos Específicos:

1. Describir la valoración que las Educadoras le asignan al desarrollo y Evaluación de la Creatividad en sus alumnos.
2. Describir las actividades que las Educadoras planifican para desarrollar la Creatividad en los párvulos.
3. Identificar y describir los procedimientos evaluativos a través de métodos y/o técnicas e instrumentos que utilizan para Evaluar la Creatividad.
4. Identificar y describir las dificultades y facilitadores que se le presentan a las Educadoras para evaluar la Creatividad.

MARCO TEORICO

Creatividad

3.1. Breve Reseña Histórica de la Creatividad

Lo primero que se debe establecer, es respecto al origen del concepto Creatividad. De dónde nace esta idea o noción, y cómo se va elaborando en el tiempo, ante lo cual, Ruiz (2010) afirma que se trata de un término polisémico, en el sentido de “tener múltiples definiciones y que a su vez no puede abordarse desde la simplicidad” Ruiz (2010, p. 32).

Por su parte, Tatarkiewicz (1993); López (1995); Esquivias (2004) y Ruiz (2010) refieren sobre la historia de la Creatividad, señalando periodos de tiempo que van determinando aspectos de relevancia, que permiten aproximarse al término. Estos corresponden a los siguientes:

- Un primer momento, donde el concepto Creatividad, no existe en filosofía, teología, ni arte, para la cultura de los griegos; sí en cambio, para los romanos, aunque no se aplica a ninguna de estas disciplinas, sino que se considera como un término genérico.
- Posteriormente, “la Creatividad” se utiliza exclusivamente en teología, hasta después de la Ilustración. La cual estaba asociada a lo divino, a un Dios creador, a un ser capaz de crear todo cuanto existe y lejano a lo que el hombre, dentro de sus capacidades finitas, podía lograr realizar.
- A continuación, en el siglo XIX, la Creatividad, se incorpora a las artes, utilizándose los términos creativo y Creatividad en ésta disciplina. El término por tanto, se arraiga y asocia constantemente a lo artístico, ahora con una visión cercana a la capacidad humana, alcanzable.
- A mediados del siglo XX, Guilford, clarifica que Creatividad e inteligencia no serían lo mismo, sino habilidades concebidas en forma diferente. Para este teórico, la Creatividad, estaría asociada a un “pensamiento” de tipo divergente, considerado opuesto al pensamiento convergente, que tradicionalmente se buscaba obtener en los test de inteligencia. Guilford aporta para el desarrollo del concepto, por tanto, la distinción entre el pensamiento convergente y el divergente.

López (1995), señala además otros tipos de pensamientos, como es el pensamiento lateral, acuñado por Edward De Bono en 1974, el cual genera ideas a partir de una estructuración, en la cual se destruyen los esquemas, desde donde se busca mirar diferentes perspectivas, estableciendo nuevas asociaciones, entrando en lo desconocido y novedoso. Y otro tipo de pensamiento, el de bisociación, propuesto por Arthur Koestler (1964) interconectando, y vinculando ideas existentes, pero que no se han relacionado previamente, generando lo nuevo, a partir de una asociación.

El concepto se va enriqueciendo y ampliando, por los aportes de numerosos autores que van sumando diferentes percepciones, entre ellas, Starko (2014), quien identifica diferencias de percepción de la Creatividad, considerando la cultura de origen que posee cada individuo, como un determinante en el cómo se puede comprender la Creatividad, es decir sostiene que la subjetividad de cada cultura, incidiría en cómo se percibe la Creatividad finalmente.

De esta forma, los autores que pretenden su definición, van generando nuevas aristas y campos. A continuación se identifican algunos de esos aportes (ver anexo1).

3.1.1. Definición Conceptual

Los investigadores Blamires y Peterson (2014), sostienen que para comenzar a comprender los procesos involucrados en la Creatividad, es lógico observar sus definiciones, que surgen bajo las diferentes observaciones o acentos de sus autores. Señalando además, que la literatura sobre Creatividad en educación, afirma que el concepto de Creatividad no es claro y como tal, permite una variedad de interpretaciones. Por lo mismo, Csikszentmihalyi (1998) manifiesta la diversidad de realidades que reúne el concepto y la falta de claridad del mismo.

Uno de los autores destacados en este campo ha sido Guilford (1983) quien ha señalado que la Creatividad, se orienta a aptitudes o condiciones como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.

Otra autora que destaca por sus aportes a la Creatividad ha sido Amabile (1983), quien ha elaborado a su vez, un modelo sobre ésta, en el cual, destaca la motivación intrínseca, resaltando su factor motivacional. Las investigaciones actuales de esta autora, plantean los factores socioambientales y su influencia sobre la Creatividad.

Otras de las definiciones existentes, la aportan Feldhulsen y Goh (1995), quienes la señalan como la capacidad de tener ideas propias y de manifestarlas, partiendo de la transformación personal que se hace de la información. Influenciada por condiciones intrínsecas, actitudes, intereses, motivaciones, y de condiciones extrínsecas como las ambientales, familiares y escolares. Favorecida por actividades cognitivas relacionadas, tales como la toma de decisiones, pensamiento crítico, y la metacognición.

Para Csikszentmihalyi (1998), por su parte, la Creatividad significa presentar ideas nuevas, cambiar lo tradicional, logrando enriquecer la cultura, y en consecuencia, mejorar la calidad de vida humana. Afirma en su relato que estamos hechos de dos estructuras, una de ahorro de energía y conformismo, y otra de curiosidad y riesgo, en ésta última, se situaría la Creatividad. Por lo cual, los alumnos debiesen ser educados no sólo para ser competentes, sino también originales.

Esquivias (2004) menciona que a pesar de las diferentes posturas y diversidad de asociaciones, en las últimas décadas, la literatura especializada ha destacado sus beneficios, considerándola como una de las habilidades a desarrollar en el siglo veintiuno.

En este sentido, autores como Menchén (2008), desarrollan una perspectiva de Creatividad bajo la mirada del aula y su estimulación en la primera infancia, afirmando que,

“la Creatividad hay que concebirla de manera amplia... no es suficiente con conocer las técnicas, procedimientos y estrategias para estimular la Creatividad de los alumnos, es impredecible vivir con un estilo de vida donde el docente sea capaz de construir, reflexionar, buscar alternativas, crear, imaginar”. (Menchén 2008, p.17)

Sosteniendo además, que la Creatividad tiene el poder de transformar la realidad a través del proceso educativo, el cual debiese ser en autonomía y respeto. A su vez agrega que la imaginación es un elemento clave, como además el uso de los sentidos, los cuales debiesen ejercitarse de manera inusual, para generar nuevos significados de reinención y redescubrimiento.

En esta misma línea, Iglesias (1999) define Creatividad como una capacidad a través de la cual el ser humano une, combina, asocia imágenes e ideas, independientemente de su voluntad, y de este modo consigue resultados extraordinarios, y trabajos creativos.

Utilizando como insumo los aportes de los autores expuestos, se puede obtener una definición de Creatividad para el presente estudio como: Capacidad o habilidad de generar ideas o productos nuevos

o novedosos, para uso individual o social, utilizando diversas asociaciones y combinaciones, y que emerge con mayor fluidez, bajo condiciones de desarrollo y estimulación personal y ambiental, favorables.

3.2. Componentes de la Creatividad y sus Clasificaciones

Frente a la diversidad del constructo Creatividad, es que se ponen de manifiesto, cuatro categorías que la clasifican de acuerdo a su orientación o inclinación investigativa. López (1995) y Menchén (2008), mencionan a Ross Money (1957), como gestor de estas cuatro categorías, destinadas a ofrecer un orden al incremento de los aspectos teóricos que paulatinamente emergían del concepto Creatividad. Las categorías diseñadas fueron persona, proceso, producto y ambiente. Dentro de las cuatro categorías, López (1995), señala:

- La categoría Persona, se refiere a las características del individuo creativo, sus factores afectivos y cognitivos, incluyendo la personalidad y la motivación.
- La categoría Proceso, se refiere a las etapas o pasos, incluyéndose las estrategias, métodos y técnicas del desarrollo, que representa la Creatividad.
- La categoría Producto, considera los criterios que hacen que una idea, objeto u otro, sea evaluado como creativo, para ello podrían establecerse niveles de Creatividad.
- En la categoría Ambiente, se incluyen las variables de contexto que pueden facilitar o bloquear la Creatividad.

Como ejemplo de lo señalado anteriormente, se presenta una tabla, donde se organizan diversos autores de acuerdo a las categorías en las cuales centran principalmente su desarrollo investigativo. Los autores fueron tomados de definiciones seleccionadas por Esquivias (2001).

CATEGORIA	AUTOR/AÑO
Persona	Weithermer (1945), Guilford (1952), Osborn (1953), Barron (1955), Fromm (1959), Mac Kinnon (1960), Ausubel (1963), Freud (1963), Bruner (1963), Drevdahl (1964), Stein (1964), Piaget (1964), Mednick (1964), Fernández (1968), Barron (1969), Sillamy (1973), De Bono (1974), Dudek (1974), Grinberg(1976), Arieti (1976), Gardner (1999), Goleman, Kaufman y Ray (2000), Matisse (s. f.), Gagné (s. f.), Acuña (s. f.).
Producto	Flanagan (1958), Getzels y Jackson (1962), Parnes (1962), Oerter (1971), Guilford (1971), Aznar (1973), Gervilla (1992), López y Recio (1998), Rodríguez (1999).
Ambiente	May (1959), Gutman (1967), Ulmann (1972), Pereira (1997), Csikszentmihalyi (1996).
Proceso	Torrance (1965), Pesut (1990), Davis y Scott (1992) y Esquivias (1997).

Tabla n°1: Clasificación propia obtenida de cuadro de definiciones de autores de Creatividad según Esquivias (2001, pp. 2-7).

3.3. Mitos Referentes a la Creatividad

Así como existen las diversas definiciones y categorías que el hombre ha elaborado con el propósito de comprender y profundizar respecto de la Creatividad, también se han gestado mitos entorno a ésta, que han sido traspasados a través de diversas culturas, para explicar situaciones muchas veces desconocidas o difíciles de entender, así lo expresa Burkus (2014), quien establece mitos entorno a la Creatividad, que demuestran las ideas preconcebidas que se pueden tener al respecto. Algunos de estos son:

- El mito Eureka, este es el mito de que las nuevas ideas aparecen de la nada; como si fuera casualidad o inspiración mágica, sin embargo, los estudios al respecto demuestran que en realidad son la culminación de trabajar previamente en una idea o problema, antes de aparecer al estilo ¡Eureka!.
- El mito de los genes, popularmente se ha pensado que la Creatividad es una cualidad que se hereda genéticamente, de acuerdo a las investigaciones, no existe tal predisposición, en sí misma, la autoconfianza y el trabajo persistente en un problema, son las condiciones que tienen mayor incidencia en una solución creativa.
- El mito de la originalidad, generalmente se piensa que una idea creativa pertenece a la persona que la pensó, sin embargo se ha demostrado que las nuevas ideas generalmente son asociaciones de antiguas ideas y que socializar y compartir ayuda a generar nuevas ideas.

- El mito del creador solitario, la Creatividad comúnmente es producto de un trabajo en equipo, en vez de trabajos particulares e individuales.

Sharp (2004), por su parte, menciona otros mitos sobre la Creatividad en Educación, que permiten de algún modo definir y esclarecer aspectos del concepto, que se han entendido erróneamente, como por ejemplo:

- La Creatividad no se puede limitar tan sólo al campo de las artes y la cultura, sino que puede abarcar cualquier ámbito en el que el hombre desee realizarse para mejorar su vida.
- La Creatividad no es sinónimo de entretención.
- La Creatividad no es rasgo o condición de una elite o grupo, por tanto, no está restringida a unos pocos individuos.
- La Creatividad no puede ser proporcionada mediante juegos y actividades inconexas con lo que se desea enseñar, por el contrario, debe ser muy bien planificada.
- La Creatividad no requiere de un alto nivel de conocimiento del tema, por el contrario, se debiesen conocer los indicadores y sus componentes.
- La Creatividad es sinónimo de inteligencia. Es decir, mientras más inteligente, más creativo se podría llegar a ser. Esto sería un error, ya que serían independientes. Como se ampliará en el apartado siguiente.

3.3.1. Creatividad e Inteligencia

Respondiendo a la interrogante respecto de la asociación de inteligencia y Creatividad, se puede mencionar a autores como Torrance (1974) y Sternberg (2005), que sostienen sus atributos en forma independiente la una de la otra.

Guilera (2011) por su lado, menciona que paleontólogos y antropólogos han sugerido que el hombre fue creativo antes que racional; afirmando:

“Pero tener inteligencia no garantiza la capacidad creativa. Es condición necesaria pero no suficiente puesto que la Creatividad depende no tan sólo de las aptitudes sino también de las actitudes...Los sujetos con coeficiente intelectual más alto no siempre son los más creativos”.
(Guilera, 2011, p. 52)

El autor expone claramente que el indicador principal que distingue a una persona creativa, en relación a otra inteligente, es su fluidez mental, es decir, la capacidad que tiene ésta de generar múltiples alternativas o soluciones a una situación, por otro lado, el indicador principal que distingue a una persona que se podría considerar inteligente, es la capacidad de ésta, de elegir la mejor alternativa entre todas, independiente de quien la genere.

3.4. Importancia de Desarrollar la Creatividad en Educación

Starko (2014) sostiene que la Creatividad en sí es esencial, ya que sin ésta, no tendríamos arte, literatura, ciencia, innovación, resolución de problemas, ni tampoco progreso. Por lo cual, la incluye como una de las habilidades necesarias y fundamentales que requieren los alumnos del siglo veintiuno.

Por otro lado, los autores Cachia, Ferrari, Ala-Mutka y Punie (2010) destacan la importancia de fomentar el desarrollo del potencial creativo en los estudiantes porque afirman que la Creatividad es una forma de creación de conocimiento, como además, la causa de efectos positivos sobre el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo el aprender a aprender, las habilidades de aprendizaje permanente y las competencias de los alumnos, lo que implicaría comprensión, y permitiría al estudiante ir más allá de la adquisición teórica, centrándose en el desarrollo de habilidades del pensamiento.

La creencia de que la Creatividad puede ser desarrollada, encuentra sustento en diversos autores tales como De Bono (2011), Menchén (2008), Gardner (1999), Amabile (1983), entre otros; para quienes la Creatividad es posible de estimular.

Navarro (2008) por su parte, con respecto a la posibilidad de desarrollar la Creatividad sostiene que es altamente complejo “enseñar a ser creativos”, puesto que se busca fomentar el pensamiento divergente, en un entorno de aula, que tiende a ser convergente y estandarizado, es decir, este autor devela la dificultad, de desarrollar la Creatividad de los alumnos, en ambientes carentes de elementos que la propicien.

Pérez (2014), profundiza aseverando que la Creatividad no ocurre en el vacío, ya que es una actividad sensible a variables educativas, sociales y culturales, y por tanto, puede estimularse y desarrollarse siendo la escuela un entorno ideal para su fomento. Sin embargo, muchas veces son los propios educadores quienes la omiten o se complican cuando intentan proponer actividades para el desarrollo de ésta. Los motivos según esta autora son variados: la falta de tiempo en el aula, la falta de tiempo del profesor para su preparación, la variedad de materiales que se requieren y el que se dejarían de lado

contenidos curriculares. Estas, son algunas de las explicaciones más recurrentes para no considerar la Creatividad.

En relación a estudios que demuestren la efectividad del desarrollo de la Creatividad en niños, están Garaigordobil y Berrueco (2011), quienes han realizado una investigación, en la que se diseñó, aplicó y evaluó, el efecto de un programa de juego cooperativo y creativo, dirigido a párvulos. Se utilizaron para ello, instrumentos para medir los diversos factores del desarrollo infantil como habilidad cognitiva de resolución de problemas, factores de madurez neuropsicológica y pensamiento creativo, entre otros. El programa consistió en la realización de una sesión de juego semanal, aplicada a un curso, durante el cual, se realizaban dos actividades lúdicas, de forma secuenciada. Los juegos estimulaban la Creatividad (verbal, gráfica, constructiva, dramática), la capacidad para trabajar de modo cooperativo y factores del desarrollo afectivo-emocional, psicomotriz e intelectual.

Los resultados demostraron, que el programa de intervención psicoeducativa estimuló significativamente en los participantes, la habilidad cognitiva de resolución de problemas, la fluidez verbal y la Creatividad; a la vez, se comprobó el beneficio directo para aquellos que antes de la intervención, tenían bajos niveles de desarrollo, principalmente en su pensamiento creativo.

3.5. Factores que Inciden en el Desarrollo de la Creatividad

La Creatividad no está carente de aspectos que afecten su desarrollo, puesto que según señala Guilera (2011), existen distintos tipos de factores que influirían en esto, los que se categorizarían en:

- a) Ambientales: aquellos relacionadas con el entorno físico, lo cual incluiría la ventilación, la luz la comida, la falta de materiales y herramientas.
- b) Perceptivos: donde la Creatividad no se evidencia por falta de sensibilidad, o de percepción del problema a solucionar.
- c) Emocionales: relacionados con diferentes dases de miedos o carencia de motivación.
- d) Cognitivos: los cuales serían intrínsecas al individuo, los bloqueos mentales, debido a una falta de estimulación adecuada, los bloqueos expresivos, donde no se logra representar lo deseado.
- e) Socioculturales: producto de un entorno social cultural empobrecido.

Ampliando esta información, está el aporte de Rodríguez (1991), quien identifica la presencia de inhibidores del desarrollo de la Creatividad, los cuales serían:

- El sistema escolar, por su propia naturaleza normativa y predecible.
- El contexto donde se desarrolla la enseñanza, considerando que existen grupos numerosos que requieren mayor disciplina y en donde se tiende a una masificación.
- Los programas prefabricados: programas derivados de las autoridades educativas que estrechan la Creatividad, someten al profesor a cumplir con ciertos estándares y contenidos que no permiten mayor flexibilidad y reflexión creativa.
- La rutina e inercia: la facilidad que poseen las rutinas evitan el elaborar clases variadas, de aprendizajes significativos y altamente creativos.
- El autoritarismo del docente frente a sus alumnos.
- El miedo frente a lo nuevo, al cambio, a equivocarse, a salirse de la norma y lo esperado socialmente.
- La comodidad del conformismo, ya que los profesores prefieren a niños “inteligentes y aplicados” por sobre los creativos.
- El deseo de imagen y semejanza: que el profesor tienda a crear moldes y esquemas en sus alumnos, con una Creatividad preconcebida, es decir que lo que espera el docente sea creativo, deba ser también para sus estudiantes.

Es por tanto evidente, que existen factores externos e internos a las personas, que estarían determinando el desarrollo de su Creatividad. Amabile (1983), Ferreiro (2012) y Vecina (2006), sostienen que los elementos favorecedores o inhibidores, son fundamentales para un educador, puesto que en la medida que logre este conocimiento, podrá tener mayor control sobre estos. Algunos factores coincidentes en los autores serían: las características de la personalidad, el ambiente familiar, la enseñanza de los docentes, la motivación y el clima de aula, aspectos que se profundizarán por separado.

3.5.1. Características Individuales o de Personalidad

Vecina (2006) menciona que existen rasgos o características propias, de las personas consideradas como creativas, estos atributos con los que contarían estos sujetos son: tendencia al riesgo, cierto

inconformismo, preferencia por la soledad y por el establecimiento de reglas nuevas, independencia de juicio y tolerancia a la ambigüedad.

Coincide en algunas de éstas características Amabile (1989), para quien debiese existir: autodisciplina en el trabajo, tolerancia a la confusión, independencia, perseverancia ante la frustración, disconformidad con los estereotipos sociales, capacidad para retrasar la recompensa, motivación para realizar un excelente trabajo y voluntad para asumir ciertos riesgos.

De acuerdo a lo anterior, se puede inferir que las personas que tienden a ser más creativas, son tolerantes a las frustraciones, no se conforman frente a un sistema estricto y son arriesgadas.

3.5.2. El Ambiente Familiar

Monreal (2000, p.136) comenta, “desde el punto de vista familiar, predomina la interpretación de que un ambiente familiar creativo tiende a favorecer la Creatividad de los niños y su desarrollo de adultos”.

Chacón (2005); Krumm, Vargas-Rubilar y Gullón (2013), también sostienen la importancia de éste vínculo parental. Estos últimos autores, realizaron un estudio que refleja la relevancia de las actitudes de los padres frente a sus hijos, en cuanto a ofrecer un clima emocional apropiado de modo que favorezca un desarrollo creativo y de originalidad. Dicho clima, se evidenciaría en una buena comunicación, estimulación, interés y normas adecuadas, siendo un lugar seguro para la experimentación. Por el contrario, la ausencia de límites y la negligencia coartarían la Creatividad y la innovación en los niños.

Amabile (1989) aporta en términos similares, asumiendo que los padres debiesen aportar a los niños dosis de libertad, respetando sus diferencias individuales, mostrándose cercanos emocionalmente y enfatizando sus valores. A nivel escolar, los padres debiesen de celebrar los logros más que las calificaciones, apreciar la Creatividad, contar con sentido del humor, alegría y fantasía, es decir, modelar la Creatividad y estimularla constantemente.

3.5.3. El Docente

El docente creativo debiese reunir ciertas características personales, como también, el favorecer estilos de enseñanza propios, así lo sostiene Menchén (2008) quien enumera aspectos del perfil del profesor respecto de sus alumnos como serían: educar en la libertad y en el amor, fomentar la autodisciplina, trabajar todos los canales de comunicación, estimular el interés por descubrir e investigar, estar en continua renovación, cuidar las capacidades del niño teniendo en cuenta sus posibilidades, emplear una

Evaluación en la que intervengan todos los participantes del proceso educativo, crear un ambiente sin miedo al ridículo, trabajar en equipo.

Los autores Menchén (2008) y Dadamia (2001), sostienen que existen características o atributos comunes en los docentes creativos como son la sensibilidad, la flexibilidad, la imaginación, la empatía, que utilizan recursos ingeniosos, son novedosos, son capaces de establecer relaciones cordiales, no se conforman con realizar lo mismo, siendo fundamentalmente líderes creativos.

3.5.4. La Motivación

Pareciera ser que la motivación es el impulso motor que provoca en el ser humano el deseo de realizar algo, por lo cual, cómo encausarla, debiese ser un aspecto de consideración en el educador.

“La motivación es una de las dotes y características de la funcionalidad psíquica más importante que posee el ser humano... por ello tiene una importante vinculación con la Creatividad... Suele definirse como un estado interno de activación, derivado de algún estímulo que activa la conducta y la dirige hacia una meta”. Dadamia (2001, p.41)

Amabile (1983; 1989) destaca dos tipos de motivación: la motivación intrínseca, aquella que permite desarrollar a un individuo una actividad por su propio interés, como interesado e implicado, disfrutando con lo que hace, y por otro lado, por motivos externos a los intereses personales, la motivación extrínseca. Explica la autora, que existen estudios que demuestran que al dividir un grupo con motivaciones externas e internas, los más creativos y productivos son aquellos impulsados por motivaciones internas; la cual, según Amabile (1989), presenta cuatro aspectos: pasión por lo que se hace, dedicación, combinación de trabajo y juego y concentración en dicha actividad. Es por esto que, plantea que una de las formas de desarrollar la Creatividad en los niños, es ayudarles a identificar sus propios intereses y habilidades, es decir potenciar su motivación intrínseca.

3.5.5. El Clima de Aula

El clima de aula, es otro de los factores determinantes en el desarrollo de la Creatividad. Menchén (2008) lo comprende como un conjunto de elementos (psicológicos, culturales, biológicos, espirituales, socioeconómicos y físicos) que envuelven, posibilitan e influyen en la formación, causando en los individuos una percepción del mismo. Rodríguez (1991), a su vez, menciona cuatro aspectos que debiesen favorecer dicho clima, en favor de la estimulación de la Creatividad en los alumnos.

- Un clima de aula democrático: que promulgue la expresión y participación de todos los participantes de una comunidad educativa, logrando así, que todos puedan aportar desde su visión, dando los espacios principalmente a los niños, para poder participar en sus propios aprendizajes, desde sus intereses y necesidades.
- Un clima de aula humanista: que tenga apertura a la aceptación de ideas, sin máscaras, por medio de una genuina comunidad de aprendizaje, liberada de estereotipos y abierta a cambios en favor del conocimiento y la inclusión.
- Un clima de aula en acción: que propicie educadores creativos, que proponen trabajos grupales desafiantes, diversos, de alta participación del alumnado en la comunidad, aprendizajes significativos.
- Un clima de aula con invención y riesgo: que motive a la aventura, la innovación, lo desconocido, lo original, dando lugar al desarrollo de la Creatividad, siendo ésta valorada e incentivada permanentemente por la comunidad escolar.

Para autores como Csikszentmihalyi (1998) son siete los elementos claves que influirían en un clima favorable para el desarrollo de la Creatividad: la formación, expectativas de un alto rendimiento, los recursos, el reconocimiento, la esperanza futura, las oportunidades de crear y las recompensas o incentivos.

3.6. Fases o Etapas del Proceso Creativo

Otro aspecto importante de considerar en Creatividad, son las clasificaciones sobre etapas, fases o niveles en el proceso creativo, uno de estos aportes lo genera Graham Wallas en 1926, quien estableció etapas las cuales serían: preparación, incubación, intimación, iluminación y verificación.

Menchén (2008) las organiza por su parte, en cinco fases respecto de las acciones esperadas tanto del educador como del niño, considerando:

- la preparación: momento de exploración y búsqueda de información, se inicia por tanto, un proceso de adquisición de ideas y de posibles asociaciones.
- la incubación: se produce un estado de reflexión de las ideas que surgen en la etapa de preparación.
- la iluminación: permite ordenar y concretar la idea con claridad.

- la formulación: encaja todo como en un rompecabezas, se da coherencia a lo producido. Se elabora teóricamente.
- la verificación: ocurre cuando se materializa el proyecto.

Las etapas del proceso creativo no son lineales, ni excluyentes, se superponen entre ellas.

La siguiente tabla, indica las fases del proceso creativo aplicadas a las acciones del profesor y del alumno.

FASES DEL PROCESO CREATIVO	CONDUCTA DEL NIÑO	ESTRATEGIAS DEL DOCENTE
1.Preparación	Sentir el deseo y curiosidad de hacer algo especial. Pensar en cuestiones problemáticas todavía sin resolver.	Crear el clima favorable. Proporcionar los estímulos pertinentes para escribir, pintar, proyectar, inventar y componer.
2.Incubación	Explorar y jugar con las ideas, las distintas alternativas y considerar varias posibilidades.	Estar alerta para ayudar si es necesario. Proponer la realización de asociaciones.
3.Illuminación	Descubrir las ideas y empezar a escribir, pintar y esculpir.	Escuchar y estimular al alumno. Crear un ambiente de seguridad que le permita ser aceptado.
4.Formulación	Diseñar y terminar la obra a su entera satisfacción.	Proporcionar orientación tiempo y ayuda. Respetar las opiniones.
5.Verificación	Compartir el producto creativo con sus compañeros, amigos y familiares.	Escuchar con interés, y cortesía. Contribuir a la publicación y difusión de la obra. Compartir con la clase el producto creativo.

Tabla n°2: Guía para el seguimiento del proceso creativo propuesto por Menchén (2008, pp. 32-33).

Otra de las clasificaciones para determinar fases del proceso creativo, la aportan los autores como Logan y Logan (1980) y se desglosarían de la siguiente forma:

- Cognición: el niño toma conciencia de la necesidad que él tiene ya sea de solucionar un problema, de crear o de expresar alguna idea.
- Concepción: El niño busca sus propias soluciones, sugiere ideas, comienza en esta fase a explorar, a preguntar, observar y juega con sus ideas buscando resultados.

- Combustión: el niño llega a un resultado, a una solución al problema inicial, en esta fase intenta controlar las variables para el logro de su objetivo.
- Consumación: fase de llevar a cabo el proyecto utilizando todo el potencial y esfuerzo para su materialización, pudiendo generar instancias de modificación y revisión.
- Comunicación: en esta fase se termina el proyecto iniciado, se expresa y se comparten los resultados de la obra.

Una tercera clasificación, la aporta Irving Taylor (1975), con las etapas: expresiva, productiva, inventiva, innovadora y emergente, quien afirma que éstas irían en niveles de menor a mayor complejidad.

- Nivel expresivo: se genera una idea original, sin preocuparse de la calidad de ésta, sería algo espontáneo.
- Nivel productivo o técnico: consistiría en un dominio de la destreza en la creación de un producto, es la preocupación técnica de la idea.
- Nivel inventivo: facultaría el relacionar, usar materiales y nuevos modos de ver la realidad.
- Nivel innovador: se logra formular nuevas alternativas, habilidad para crear nueva teoría a partir de lo realizado.
- Nivel emergente: siendo el más alto, de los niveles, donde hay fluidez y diversidad en las ideas, se genera el principio de abstracción del individuo.

Es interesante considerar dentro de estos niveles, etapas o fases de la Creatividad, que existe cierta tendencia, en el caso de los autores Menchén y Logan, hacia una comprensión creativa del individuo desde lo formativo, emocional- social, en el caso de Taylor se observa hacia un desarrollo cognitivo, que alcanza su plenitud en la abstracción.

3.7. Modelos de Creatividad

Existen diversas teorías o modelos en Creatividad, como se ha mencionado previamente. Para el desarrollo de este estudio, se darán a conocer el modelo de Urban (1995), modelo de inversión de Stenberg y Lubart (1993), y el modelo componencial de Amabile (1989).

De acuerdo a Fernández y Peralta (1998), los diferentes modelos actuales de Creatividad utilizan la interacción entre proceso, producto, persona y ambiente, (anteriormente abordados en componentes

de la Creatividad y sus clasificaciones) siendo precisamente la prioridad que se le otorga a cualquiera de estos componentes, la diferencia sustancial entre uno y otro modelo.

3.7.1. El Modelo de Urban

Siguiendo las afirmaciones de Fernández y Peralta (1998), existen en el modelo de Urban, componentes y subcomponentes de la Creatividad. Estos componentes serían de tipo cognitivo y de personalidad. Frente al componente cognitivo, existirían tres subcategorías las cuales serían: el pensamiento divergente, el conocimiento general y pensamiento base, y las habilidades específicas.

Respecto de las subcategorías para los componentes de la personalidad serían los siguientes factores: compromiso con la tarea, motivación y motivos, apertura y tolerancia a la ambigüedad.

De acuerdo a lo que señala este modelo, estos componentes actuarían en tres niveles; individual, es decir en la persona, local o grupal, entendiéndose el entorno, y en lo histórico social, relacionándose todos, constantemente.

De acuerdo a lo que señalan Fernández y Peralta (1998), la importancia que le da Urban a los procesos cognitivos como el razonamiento, la memoria y el procesamiento de la información, es fundamental, ya que estos son responsables de la conducta inteligente, y sin estos, sería imposible el desarrollo de la Creatividad, como también el pensamiento base y el conocimiento general son necesarios para que una persona pueda presentar flexibilidad y desarrollar habilidades específicas en un determinado ámbito.

De acuerdo a lo anterior, se puede determinar que el modelo y componentes, favorecen la categoría Persona.

La tabla n°3, muestra cada uno de estos elementos y sus categorías:

COMPONENTES COGNITIVOS		
1. Pensamiento Divergente	2. Conocimiento General y Pensamiento base	3. Conocimiento Específico
Fluidez Flexibilidad Elaboración Originalidad Reestructuración	Percepción y procesamiento de información. Pensamiento crítico y evaluativo. Razonamiento y pensamiento lógico. Pensamiento analítico y sintético. Memoria. Metacognición.	Creciente adquisición y dominio de Conocimiento. Destrezas en áreas específicas. Pericia.
COMPONENTES DE PERSONALIDAD		
4. Compromiso con la tarea.	5. Motivación y motivos.	6. Apertura a la tolerancia y la ambigüedad
Selección Concentración Firmeza y persistencia	Curiosidad Necesidad de novedad Dedicación y deber Interés por el conocimiento y la comunicación	Humor Inconformidad Capacidad para afrontar riesgos. Autonomía

Tabla n°3: Componentes y subcomponentes de la Creatividad, adaptado del Modelo desarrollado por Urban (1990; 1995) de acuerdo a Fernández y Peralta (1998, p.74).

3.7.2. Modelo Teoría de la Inversión

Sternberg y Lubart (1997), Sternberg (2006) relacionan la Creatividad, con el concepto de inversión en el mundo de las finanzas: comprar a la baja y vender al alza. Teniendo como idea que comprar a la baja, significaría adoptar ideas que son desconocidas o que carecen de valor y rechazar las ideas más convencionales y populares, que otros desean o prefieren en ese momento, para luego vender al alza aquellas que antes no eran consideradas, lo cual, implicaría pasar a nuevos proyectos, cuando una idea o producto ha subido su valor o interés, y por tanto, lograr una ganancia significativa, ya que la sociedad la reconocería por su valor.

Según Ruíz (2010), implica que una idea puede ser ignorada por completo durante años, o llegar en un buen momento, en el que la misma idea ignorada anteriormente, pase a ser valorada rápidamente.

En este modelo, según establecen Fernández y Peralta (1998) hay recursos que intervienen estrechamente en el desarrollo de la Creatividad de las personas, por lo cual se estaría igualmente priorizando la categoría Persona.

La tabla siguiente, indica sus componentes:

1. Procesos Intelectuales • Capacidad de definir y redefinir los problemas • Uso estratégico del pensamiento divergente • Insight (intuición)	4. Personalidad • Tolerancia a la ambigüedad • Capacidad para afrontar riesgos • Voluntad para superar obstáculos y perseverar • Voluntad de seguir creyendo y creando • Autoestima
2. Conocimiento	5. Motivación
3. Estilos Intelectuales • Función legislativa	6. Contexto

Tabla n° 4: Recursos que intervienen en la Creatividad. Modelo de Sternberg y Lubart (1993) según Fernández Y Peralta (1998, p.76).

3.7.3. Teoría Componencial de Amabile

Amabile, de acuerdo a lo que señala Ruíz (2010) y Esquivias (2004) considera el ambiente como fundamental en el proceso creativo, considerando la Creatividad como una habilidad donde se conjugan características personales, habilidades cognitivas y dicho ambiente social.

Su modelo de Creatividad, permite evaluar el producto, siendo necesario que éste, sea novedoso, aceptable y apropiado socialmente, para ello, utilizó una Evaluación de expertos conocida como consistencia entre jueces. Tres son los componentes de su modelo: las destrezas relativas al campo en el

que se desenvuelve la persona, las destrezas importantes para la Creatividad y la motivación intrínseca, (aspecto que se ha profundizado en el apartado de motivación).

Se observa la preponderancia otorgada al contexto social, lo cual demuestra su tendencia a la categoría Ambiente. La categoría Producto también toma relevancia.

En la siguiente figura, se grafican sus etapas y componentes,

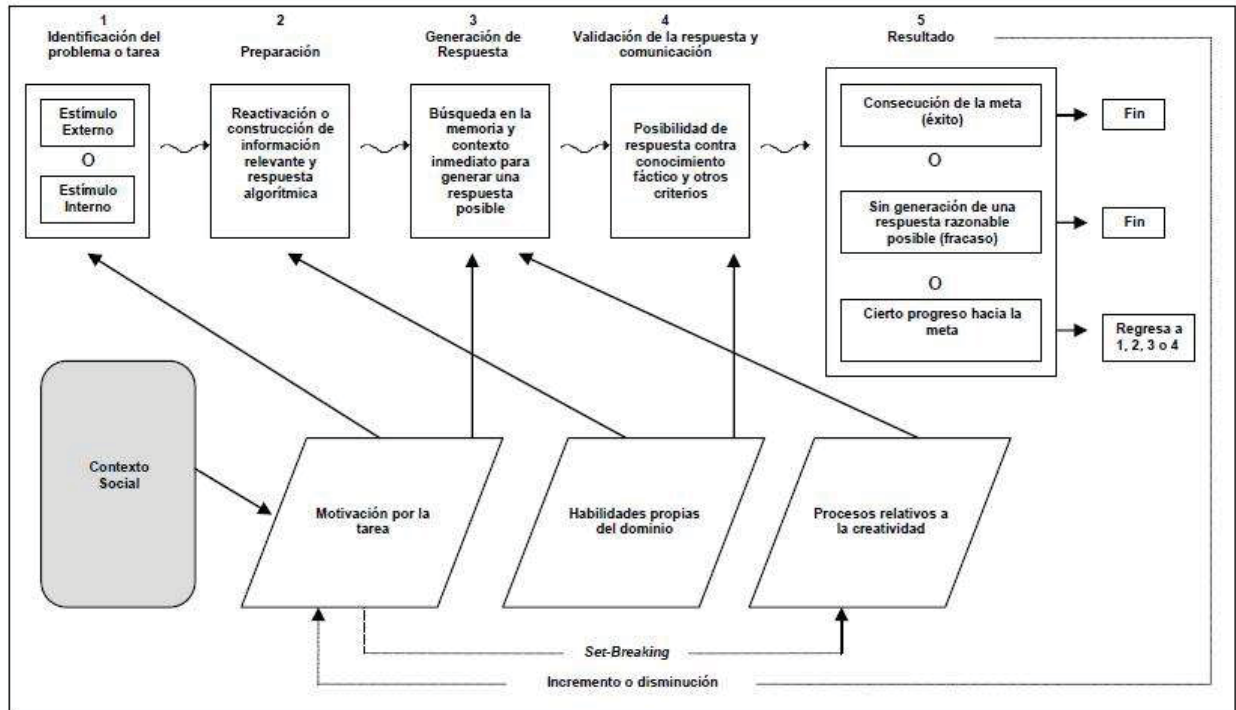


Figura n° 1: Modelo Componential de Amabile (1996) Obtenida de Starko (2014, p.85).

3.8. Síntesis del apartado de Creatividad

A modo de síntesis de este apartado, se podría afirmar que la Creatividad, concepto en constante evolución, se ha asociado fuertemente a una capacidad universal de los seres humanos, factible de ser desarrollada y que puede ser utilizada en todos los campos de la actividad humana, no exenta de mitos, en el transcurso del tiempo.

Se ha estructurado en este capítulo, un análisis a través de diversos modelos y etapas del proceso creativo, como a su vez, la clasificación utilizada con mayor preponderancia investigativa la cual es: persona, producto, proceso y ambiente. En términos del pensamiento asociado a la Creatividad, se consideran el pensamiento crítico, el lógico, el convergente-divergente, y el lateral.

Otros elementos asociados a la Creatividad abordados, son los factores que favorecen o bloquean su desarrollo, entre los cuales figuran el docente, el clima de aula, la familia, entre otros.

Se considera asimismo, la importancia de su desarrollo en el ámbito educativo.

Evaluación

3.9. Breve Reseña Histórica de la Evaluación

De acuerdo a las recopilaciones de Escudero (2003), Castillo y Cabrerizo (2003) y Alcaraz (2015), se puede señalar, que aún desde la antigüedad, se pretendía valorar y seleccionar, siendo éstas acciones, las primeras evidencias de lo que se podía considerar como una Evaluación propiamente tal.

Estos autores mencionados, señalan que los primeros indicios se generan en China, hace más de 3000 años, a través de la elección de altos funcionarios imperiales, los cuales se seleccionaban por medio de evaluaciones. Otras pruebas de gran antigüedad, se extraen de pasajes bíblicos, como también, de los exámenes realizados por los profesores en Grecia y Roma. Ptolomeo, Cicerón y San Agustín, evidencian en sus escritos conceptos y planteamientos evaluativos.

Sostienen además que durante la Edad Media, se da inicio a exámenes formales en los medios universitarios. Existiendo evaluaciones de exámenes de tipo oral frente a un tribunal, posteriormente, en el Renacimiento, se siguen utilizando este tipo de procedimientos.

En sus estudios también clarifican, que en el siglo XVIII, producto de una creciente demanda de la educación, se requiere la comprobación de los resultados individuales y se da origen a exámenes de tipo escrito. Posteriormente, durante el inicio del siglo XIX, se establecen los sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas de graduación. Estados Unidos, en 1845, comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo test escrito, que se extienden a otras escuelas, sin embargo, no cuentan con instrumentos evaluativos fiables.

La Evaluación educativa tiene su origen en los primeros años del siglo XX, en Estados Unidos. Está influida por ideas de progreso de las ciencias y por la ideología de eficiencia social (Casanova, 1999). Es con Tyler, con quien se promulga dicha Evaluación.

Para Tyler (1950), la Evaluación es verificar qué cambios de conducta observables se han producido en los alumnos (el logro de determinados objetivos formulados con antelación). Para Alcaraz (2015), fue Tyler quien logró que la Evaluación pasara a un primer plano y la medición a un segundo, aunque siempre ligados entre sí.

En Estados Unidos, en las décadas de los 60 y 70, producto del descontento de la educación pública, se da origen a una Evaluación por rendimiento, influyendo a profesor, recursos, contenidos y todos los componentes intervinientes.

Autores como Cronbach (1963; 1975); Scriven (1967); Stake (1967); Parlett y Hamilton (1972) y Stenhouse (1975), propusieron reformas al modelo Tyleriano de objetivos, ya que según lo que sostiene Mora (2004), limitaban la naturaleza del aprendizaje, ante lo cual muchos planteaban una Evaluación que contemplara el proceso, más que el juicio acerca de la efectividad de dicho aprendizaje.

Durante los años 80, se da inicio a variados modelos y diseños evaluativos.

A partir de la década de los 90, se impulsó una Evaluación globalizada, formativa e integradora, dando una nueva visión a la Evaluación educativa.

En nuestros días, sin embargo, ésta multiplicidad de definiciones y conocimiento asociado, lejos de acotar la Evaluación y sus características, la complejizan, así como lo describe y afirma, Alcaraz (2015):

“Sus funciones, sus intenciones, incluso sus nombres proliferan y aumentan su complejidad hasta tal nivel que acabamos encontrándonos en un momento histórico donde a pesar de que el conocimiento sobre la evaluación es mayor que nunca, la confusión es grande. De modo que, muchos de los intentos que se hicieron en las anteriores décadas por distinguir medición, evaluación y calificación no obtienen recompensa”. (Alcaraz, 2015, p.23)

3.9.1. Definición Conceptual

A medida que el hombre ha ido utilizando y desarrollado el concepto de Evaluación en el transcurso del tiempo, éste ha incrementado su interés y ampliado su dominio y definición. Santaella afirma: “La Evaluación es tan antigua como es el hombre, inmerso en un contexto social, político y económico, que lo influye, es inherente al ser humano a todo su accionar, trayectoria, cultura e interrelaciones sociales, laborales y educativas” (2006, p.100).

Como consecuencia de esta realidad, las múltiples definiciones promulgadas sobre Evaluación, dan paso a diversas miradas en torno a la misma. El diccionario de la Real Academia Española la define con sinónimos como valorar, estimar, apreciar, acción y efecto de evaluar.

Se presentan a modo de ejemplo, algunas ideas dominantes de los siguientes autores:

Stake (1975), afirma que la Evaluación educativa, es una Evaluación respondiente o comprensiva.

Stufflebeam (1977), por su parte, la concibe como un proceso de definir, obtener y proporcionar decisión.

De Ketele (1984), afirma que la Evaluación es un juicio, en función de criterios e indicadores, con el objeto de tomar una decisión.

Santos (1993), la considera como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada hacia la mejora.

Marchesi y Martín (1998), plantean la Evaluación, como la actividad que apunta a determinar si los estudiantes están aprendiendo bien, proporcionando información, acerca de la eficacia de los servicios educativos. Es un instrumento para estimular el propio aprendizaje.

Para Himmel (1999), la Evaluación es un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastando con un referente claramente establecido.

A modo de resumen, se presenta en la siguiente tabla, la evolución del concepto Evaluación, entre los años 1920 al 1990, periodo de mayor evolución:

	PERIODO	EVALUACION ENTENDIDA COMO:
1	Hasta los años 20	Medida
2	Años 1930 al 40	Grado de consecución de objetivos
3	Hasta finales de los 60	Totalidad del sistema educativo
4	Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
5	Década de los 80	Cuantitativa/Cualitativa
6	Década de los 90	Formativa/diferenciada/integradora

Tabla nº5: Evolución del concepto de Evaluación de Castillo y Cabrerizo (2003, p.5).

Según Ahumada (2005a) la evolución de la Evaluación ha ido desde el juicio, la medición, el logro de objetivos, hasta el concepto de toma de decisiones.

Para este mismo autor, el abismo entre ésta multiplicidad de enfoques y los procedimientos de Evaluación, contrasta con la pobreza de las prácticas de los docentes, aspecto que pareciera influir directamente en el resultado de la misma. De igual modo, lo observa Alcaraz (2015) quien afirma:

“Al tiempo que se sofistican los conceptos, se mantienen las prácticas. Se produce una especie de enmascaramiento de prácticas “evaluadoras” tradicionales, ocultas tras novedosos e imaginativos apellidos de la Evaluación. Encontrándonos ante la circunstancia de que, al tiempo que aumenta la terminología referida a la Evaluación y se modernizan términos, las prácticas más propias de la calificación de ésta, se mantienen”. (Alcaraz, 2015, p.22)

3.10. Componentes de la Evaluación Educativa

Otro aspecto a considerar dentro de la Evaluación educativa son sus componentes. Pérez (2000) hace referencia a cuatro componentes en la Evaluación, los cuales serían:

- Un primer componente, referido a los contenidos a evaluar: se establece una Evaluación integral en donde se tiene presente, tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, como quienes lo conforman, es decir, alumno, profesor, programa e institución.
- Un segundo componente, es la información a recoger: la cual debe ser diseñada y sistemáticamente recogida y cuidadosamente organizada, ya que, es la base en sí, de toda Evaluación, razón por la cual sostiene este autor, que deben haber múltiples fuentes de recopilación, esto es técnicas e instrumentos diversos. Dicha información deberá ser utilizada para sus fines y propósitos iniciales, y no convertirse en una fase por sí misma, llegando a excesos en su tratamiento o por objetivos distintos a los planteados.
- Como tercer componente, Pérez señala la valoración de la información, donde distinguimos los criterios aplicados para emitir juicios de Evaluación, los fundamentales son los normativos, en base a una norma de grupo; los criterios, criterios pre definidos de acuerdo a los objetivos propuestos y tercero, los personalizados, es decir, apreciar el progreso educativo de los educandos en favor de su formación personal.
- La finalidad de la Evaluación, es el cuarto componente y que indicaría el facilitar la toma de decisiones para la mejora, del alumno y su aprendizaje, del profesor y su actividad educativa, o del establecimiento.

Profundizando en estos componentes, surgen una serie de elementos que conforman la Evaluación y que emergen durante la práctica de todo educador, para clarificar estos y otros que se desprenden de lo cotidiano de la planificación evaluativa, es necesario tener conocimiento de las clasificaciones o tipología de Evaluación. La cual se establecerá en el siguiente apartado.

3.11. Tipología de la Evaluación:

3.11.1. Según su función (diagnóstica, formativa y sumativa)

Las funciones que se pueden asignar a la Evaluación, son determinadas de acuerdo a su finalidad principal. Si bien existen varias, la mayoría de los autores, entre ellos Casanova (1999) Castillo y Cabrerizo (2003), destacan las funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Las que se presentan a continuación:

- Evaluación Diagnóstica

Según Santos (1996) y Rosales (2014) este tipo de función de la Evaluación, permite saber entre otros aspectos, el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos, lo cual en la práctica, permitiría ajustar la acción pedagógica a las características de los educandos. El diagnóstico, facilita un aprendizaje significativo y relevante, ya que parte de los conocimientos previos de los estudiantes, considerando además actitudes y expectativas de estos. Busca además, identificar las causas que explican las dificultades y errores persistentes en el aprendizaje. Es importante destacar, que se puede realizar en cualquier momento del proceso, ayudando a tomar decisiones y evitando procedimientos inadecuados. Indaga en respuestas para la mejora de las prácticas pedagógicas.

- Evaluación Formativa

De acuerdo a Lukas y Santiago (2004), la función formativa es considerada la función por excelencia de la Evaluación educativa, y su principal objetivo es optimizar lo que se está evaluando.

Según lo que señala Williams (2009), la Evaluación formativa, se definiría en términos de cómo la evidencia acerca de los resultados de los alumnos, es usada para informar las decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se refiere a la creación y capitalización de momentos (incluyendo tanto la enseñanza como el aprendizaje) con el propósito de mejorar los aprendizajes. Por tanto, se puede

determinar que el educador, reorienta su quehacer hacia el alumno, desde donde dirige y desarrolla una práctica pedagógica, una didáctica con énfasis en el educando.

La Evaluación formativa, se espera que se realice en diferentes situaciones experienciales, y bajo distintos escenarios y no únicamente una Evaluación que mida conocimientos reproductivos o mecánicos, según señala Black (2001), quien además plantea, que en ésta Evaluación, no mirada como función únicamente sino como tipo de Evaluación, el educador promueva la metacognición del alumno, es decir, que sea el mismo alumno quien analice y juzgue sus progresos y deficiencias.

Para William (2009), existirían cinco aspectos fundamentales que caracterizan este tipo de Evaluación: compartir y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro; diseñar preguntas y tareas que permitan obtener evidencias del aprendizaje, proveer retroalimentación que permita a los alumnos avanzar, promover el trabajo entre pares y fomentar en los alumnos su propio aprendizaje.

Para este autor, la Evaluación formativa es una de las maneras más efectivas de mejorar el desempeño de los estudiantes, siendo generalizable a diferentes tipos de aprendizaje, en un amplio rango de contextos y en alumnos de todas las edades. La observación y registro por parte del profesor durante el proceso creativo, es especialmente importante, ya que esto permite identificar el avance de cada niño en particular. Es lógico que si los alumnos conocen previamente los criterios mediante los cuales serán evaluados (proceso y/o producto), podrán reflexionar en torno a estos, buscando variantes en su trabajo y mejorando sus resultados.

- Evaluación Sumativa

De acuerdo a Lukas y Santiago (2004), la función sumativa de la Evaluación tiene el carácter de controlar, de certificar sobre los resultados obtenidos por el alumno, o de evidenciar aquellos productos que se generaron mediante un determinado periodo, postergándose para posteriores intervenciones las posibles mejoras. Es concebida generalmente para valorizar lo ejecutado por el estudiante como un proceso finalizado, resultando de aquello un juicio que podría ser calificación medición o valorización positiva o negativa.

Según Casanova (1999), la Evaluación sumativa puede analizarse e interpretarse con tres referentes distintos, el primero, es en relación al cumplimiento de los objetivos y criterios propuestos para un curso o unidad determinada (Evaluación criterial); el segundo, es en relación con la Evaluación inicial

realizada a cada alumno y su rendimiento (Evaluación idiográfica), y por último, en relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo (Evaluación normativa).

3.11.2. Según los Agentes Evaluadores

Así como la Evaluación se clasifica en las funciones diagnóstica, formativa y sumativa, también se desarrolla de acuerdo al agente evaluador, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

- Autoevaluación: los alumnos o educadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un docente su propio desempeño). Esto es un aspecto indiscutible para potenciar una Evaluación de tipo formativa, ya que según Santos (1993), la autoevaluación permite al docente no solamente juzgar su auto desempeño sino que además enriquecer su práctica pedagógica, ya que al conocer cuál es la valoración que los alumnos hacen de su propio aprendizaje, de los contenidos, de sus métodos y de las formas empleadas, no sólo permiten mejorar al estudiante, sino además, al docente en su práctica evaluativa.
- Heteroevaluación: es la Evaluación que realiza una persona determinada sobre otra, respecto de su trabajo, actuación o rendimiento, siendo lo más común la de un profesor a sus estudiantes, sin embargo también podría ser de estos, hacia el docente (Casanova, 1999).
- Coevaluación: Casanova (1999); Sanmartí (2007), la señalan como aquella en la cual, los alumnos se evalúan mutuamente en una actividad o trabajo realizado. Es una Evaluación recíproca entre los estudiantes, en la que se aplican criterios de Evaluación previamente acordados en el grupo o clase. Se valoriza a través del diálogo, el interés, el contenido, los objetivos alcanzados, la suficiencia de recursos, entre otros aspectos. Debiese ser entrenada por el docente en sus inicios, para lograr adecuadamente su propósito.

3.12. Técnicas e Instrumentos

Lo primero que se debe destacar, es que frecuentemente se conciben técnica e instrumento como un aspecto similar, sin embargo, de acuerdo a autores como Santiago y Cabrerizo (2003), esto no sería así, puesto que:

“la técnica es un concepto más amplio, es una primera categorización que puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es la categoría de carácter general que pone en juego distintos procedimientos para obtener la información. En cambio, el instrumento es una herramienta

específica, un recurso concreto un material estructurado que se aplica ejecutoriamente para recoger los datos". (Santiago & Cabrerizo, 2003, p.167)

Estos mismos autores mencionan técnicas como la observación, la interrogación.

Sanmartí (2007), Santiago y Cabrerizo (2003), mencionan algunos instrumentos como: la lista de cotejo, la escala de apreciación, el registro anecdótico, las rúbricas, las pruebas, en sus diversos formatos. En tanto que el listado para los procedimientos evaluativos puede variar enormemente siendo por ejemplo escribir un ensayo, elaborar un informe, analizar un artículo.

De acuerdo a lo que señala Casanova (1999) los instrumentos y técnicas, no tienen una receta extendida en forma mecánica, sin embargo, sostiene que aquellos más útiles y aplicables en la realidad escolar actual son: el registro anecdótico, la lista de cotejo, las escalas de apreciación, los cuestionarios, los sociogramas, los diarios, las grabaciones y fotografías.

Dentro de la Educación Parvularia, coinciden Malagón y Montes (2005), que existe la tendencia a la utilización de instrumentos como los siguientes:

- El registro anecdótico: el cual consiste en una ficha del alumno, con la observación realizada, tal como se presenta la acción, sea ésta positiva o negativa, el registro, se sugiere que pueda ser escrito por más de un profesor, de modo de plasmar una visión global y auténtica del estudiante. Se debe incorporar la fecha de las observaciones realizadas.
- Lista de cotejo o control: consistente en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen los objetivos o los indicadores de logro del objetivo por una parte, y al mismo tiempo, aparecen en otra lista, los alumnos. Se anota con una marca el logro o no logro, no se valora el grado de consecución de los mismos, sino solamente si se ha conseguido o no.
- Escala de apreciación o valorización: es un registro de datos similar a la lista de control, sin embargo, su diferencia es que la valorización esta graduada, lo que permite mayor conocimiento de la situación evaluada. Estas pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas.
- Los cuestionarios o entrevistas: herramienta del educador apropiada para explorar las opiniones y expectativas de niños y padres.
- Las rúbricas: orientaciones que describen diferentes niveles de desempeño de los alumnos o educadores, la cual define y explica, los criterios y estándares específicos con los que se va a evaluar.

- Los diarios: registro con sucesos sorprendentes o preocupantes del desarrollo de las actividades, reacciones y opiniones de los párvulos, experiencias que afecten de forma especial la jornada de trabajo.
- El portafolio: carpeta o dossier realizado por el alumno que recoge de forma sistemática y organizada los productos realizados a lo largo de una unidad o periodo de tiempo. El objetivo es tanto la implicación del que aprende a través de su propia autoevaluación, como del docente que valoriza y fundamenta a través de la información contenida en el portafolio.

Ampliando la información respecto de la utilización del portafolio, Briceño y Gamboa (2011), afirman que es una estrategia para la enseñanza que hace referencia a la Creatividad que debe tener el estudiante, para convertirlo en una opción para ir recopilando trabajos con autonomía y sello personal.

Con respecto a la Evaluación por medio de instrumentos específicos para la educación infantil, Castillo y Cabrerizo (2003) señalan que estos deben ser variados y permitir la utilización de la oralidad, la utilización de medios audiovisuales, como otra forma de obtener la información concreta del niño en su medio escolar, por lo cual, además de las anteriores descritas, menciona como alternativa, el juego y los trabajos realizados por los párvulos (producciones plásticas, musicales, orales, investigaciones).

3.13. Prácticas Evaluativas de los Docentes

Así como existen las prácticas pedagógicas de los docentes, Prieto y Contreras (2008) han definido, las “prácticas evaluativas” de estos profesionales de la educación, las cuales, en palabras de estas autoras se refieren y orientan a:

“Las prácticas evaluativas pueden estar orientadas por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza y sentido de la disciplina, su enseñanza en general y Evaluación en particular, afectando y calificando ambas actividades. Esto es lo que se denomina conocimiento profesional docente y que constituye un conjunto de saberes pedagógicos, criterios profesionales y argumentaciones teóricas explícitas o implícitas de naturaleza diferente. Es decir, constituirían el marco de referencia organizativo de las prácticas docentes que influyen y afectan los procesos formativos en las aulas y a partir de las cuales los profesores los perciben, organizan y ejecutan”. (Prieto & Contreras, 2008, p.251)

Es decir, de acuerdo a las autoras, éstas prácticas, expresan las formas como los sujetos perciben, definen o conceptualizan, establecen normas y procedimientos en el ejercicio de la Evaluación por lo que

se puede determinar que orientan su quehacer pedagógico y por tanto, es primordial explorarlas para identificar que fundamentos, paradigmas o creencias subyacen en ellas.

Por tanto, el educador podría reflexionar en torno a las siguientes interrogantes ¿Cómo realizar una práctica evaluativa que permita el desarrollo de habilidades en el alumno? o frente al tema de este estudio: ¿Cómo realizar una práctica evaluativa para el desarrollo de la Creatividad en los estudiantes?

De acuerdo al planteamiento de esta pregunta, es necesario establecer en primer lugar, la posibilidad de evaluar la Creatividad, aspecto que se abordará a continuación.

3.14. Evaluación de la Creatividad

El propósito de evaluar la Creatividad a nivel escolar, fue expresado en primera instancia por John Curtis Gowan en 1977 (Starko, 2014) y desde ese momento hasta la actualidad, ambos conceptos, se han ido amalgamando en función de ésta factibilidad.

Pese a ello, y de acuerdo a lo que sostiene De La Torre (2006), el pretender evaluar la Creatividad, genera discrepancia, discusión y conflicto, puesto que en esto, confluyen dos conceptos contrapuestos, esto se debe a que popularmente la Evaluación ha sido asumida como medición y rigidez, en cambio, la Creatividad, ha sido concebida como una oportunidad de liberación de los sentidos, sin mayores normas, por lo cual, se podría pensar que ambos conceptos son difíciles de conjugar y relacionar entre sí.

Sostiene además el autor, que la Evaluación de la Creatividad ha sido tradicionalmente un “tema psicológico” puesto que ha sido incorporada principalmente a través de la psicometría (rama de la psicología que se orienta a la medición de los procesos psíquicos), sin embargo, esto no impide que exista una mirada educacional de su Evaluación, y que además, existan puntos de vista, acordes a esta visión.

Por otra parte, un estudio realizado por Rogers y Fasciato (2005), indaga en la posibilidad de Evaluar la Creatividad considerando la información recogida por alumnos de pregrado ligados a la educación. Los resultados dan a conocer, que si bien, es posible por un lado evaluar la Creatividad, lo que se pone en conflicto es si ésta evaluación debiera realizarse.

En esta investigación se concluye que existen dos posturas: a) estudiantes que estaban a favor de realizar la Evaluación, los que plantean la Creatividad como una habilidad, estimando que la mayor

dificultad en la realización de la Evaluación de esta “habilidad”, es que no tuviera criterios previos para hacer un juicio.

b) Estudiantes disidentes que ponen en cuestionamiento si debería existir la Evaluación de la Creatividad, ya que ésta sería vista, como un rasgo de la personalidad, y por lo tanto la idea de hacer un juicio sobre este aspecto del niño o alumno, sería mal visto. Formulan observaciones sobre la imparcialidad de la Evaluación de la Creatividad y su renuencia a realizarla. Esto es probablemente porque sus creencias manifestaban que la Creatividad es innata, y que no se puede adquirir una “capacidad creativa”. Otro aspecto importante de establecer, es que dieron mayor énfasis a la Evaluación del proceso, más que al resultado. Además se plantean el impacto de compartir resultados de ésta Evaluación con los alumnos, quienes pudiesen ver afectada su Creatividad.

Treffinger, Young, Selby y Shepardson (2002), considerando la complejidad de la Creatividad, señalan que su expresión puede tener múltiples formas ante lo cual se preguntan ¿cómo es posible identificar capacidades creativas en los niños en forma justa y significativa? Debido a esto, proponen el diseño de un plan de Evaluación que representaría una forma práctica y factible para los educadores a través del desarrollo de una matriz estructurada, con la finalidad de guiar esfuerzos sistemáticos al evaluar la Creatividad de los estudiantes. Se basa en indicadores, que se agrupan en cuatro ítems; la generación de ideas, apertura y perseverancia para explorar estas ideas, escucharse y profundizar en estas ideas.

Estas categorías podrían ser desarrolladas y evaluadas desde niveles preescolares hasta adolescentes por parte de los educadores, se destaca además una Evaluación en contextos reales, en la observación de portafolios, considerando la autoevaluación del alumno, realizando escalas de Evaluación realizadas por pares o padres.

Este grupo de investigadores, antes mencionados, sugiere usar todos los datos recolectados, utilizando la información de manera flexible, en lugar de establecer categorizaciones rígidas de los estudiantes, como altamente creativos o no creativos.

Por otra parte, en algunos establecimientos, específicamente en Inglaterra, se han utilizado evaluaciones, tipo matrices, que han sido más aceptadas por los educadores, tal es el caso de una matriz circular concéntrica que muestra una serie de niveles de habilidades e indicadores para evaluar individualmente a los educandos, la cual se va sombreando para registrar el progreso en los diversos

indicadores observables de la Creatividad, considerando la viabilidad, credibilidad y aceptabilidad de éstas.

La figura siguiente, muestra dicha matriz, donde se evalúa por ejemplo la colaboración o la disciplina, ambas con indicadores observables, como son cooperar apropiadamente, dar y recibir retroalimentación, compartir. Todas estas conductas, posibles de evaluar a través de una rúbrica.

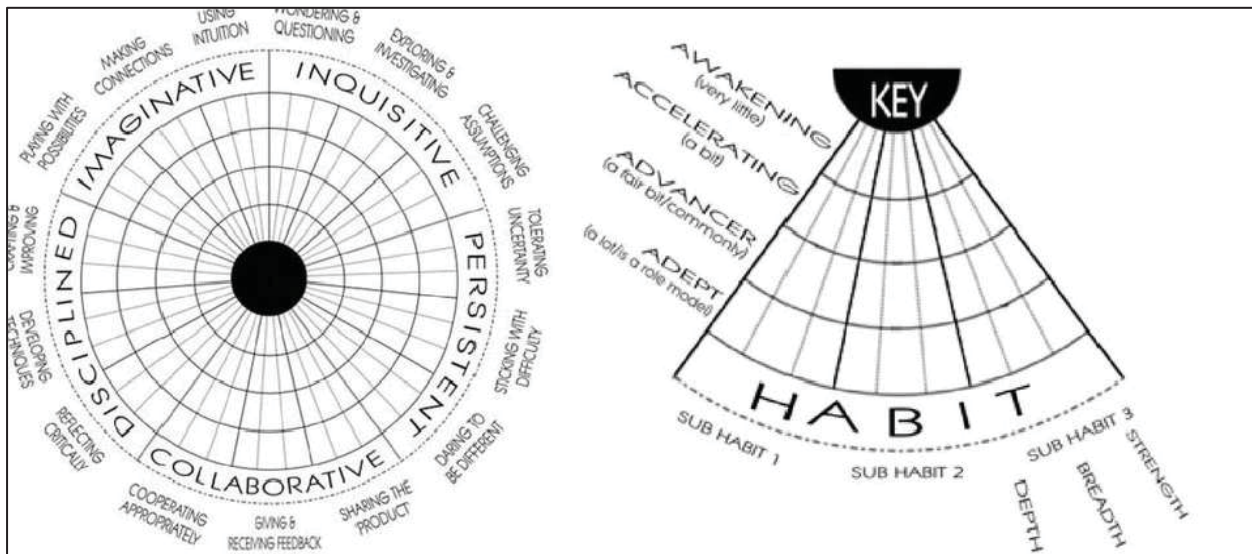


Figura n° 2: Matriz circular Evaluación Creatividad obtenida en Lucas, et al. (2013, p.18).

Siguiendo con las diversas formas y planteamientos de cómo evaluar la Creatividad, Navarro (2008), sostiene y hace hincapié en la importancia de la claridad del objeto a evaluar, los contenidos e instrumentos a utilizar. Considerando además, que lo creativo o no creativo, varía considerablemente con el transcurso del tiempo, y su condición socio histórica.

Otra forma de cómo evaluar la Creatividad la aporta De La Torre (2006), con su propuesta de Creatividad emocional o “sentipensar” la Creatividad, quien establece un modo basado en la construcción de un paradigma mediante el cual, trabajan conjuntamente el pensamiento y el sentimiento, para esto, De la Torre clarifica qué es y qué no es Evaluación de la Creatividad de la siguiente forma:

NO EVALUACIÓN de la CREATIVIDAD	EVALUACIÓN de la CREATIVIDAD
no es medir	es recoger información ponderadamente
no es establecer parámetros	es valorar
no es controlar	es estimular y ayudar
no es calificar o certificar	es buscar una mejora
no es encasillar, ni tipificar	implica operaciones de comparar, contrastar, sopesar
no es hacer crítica	comporta informar al sujeto o audiencia
no es prejuizar	-----
no es limitar	-----

Tabla nº6: Clasificación de qué es evaluar adaptada por Esquivias (2009, p.7), tomada de De La Torre y Violant (2006).

Santaella (2006) por su parte, señala que el objetivo de la Evaluación se relaciona directamente con el aprendizaje, por lo que se debe tener una postura en la cual, los alumnos se comprometan con éste, y el desarrollo de sus capacidades, centrándose en evaluar el proceso, considerando la Evaluación desde una perspectiva de la Creatividad, mediante actividades, estrategias, instrumentos y formas de participación creativas. Llegar a la Evaluación, sin perder el objetivo de lo que se pretende evaluar, con una proyección hacia el qué, cómo, dónde, por qué y para qué se evalúa.

El autor sostiene además, que para evaluar la Creatividad, no existe ningún instrumento válido; sin embargo, plantea algunos indicadores comunes del ámbito de la Creatividad. Considera asimismo, que para evaluar la Creatividad en cualquier nivel educativo, se deben tener en cuenta ciertos factores, tales como: el contexto, las políticas educacionales, el desempeño del docente, las innovaciones curriculares, estrategias innovadoras, tecnología, alumnos, la infraestructura, y el manejo de las concepciones sobre Evaluación de la Creatividad del educador.

Amabile (1989) sugiere por otro lado, frente al tema de evaluar la Creatividad, que los educadores, recurran a sus propias observaciones de los niños, para identificarla, y tomen pruebas aplicadas sólo

como información suplementaria, ya que establece, que la observación se centra en el comportamiento o producto del niño, y no rotula en sí, a un niño de creativo o no creativo, sino a sus producciones.

Para esta autora, el juzgar la Creatividad infantil no siempre es fácil. Pero insta a una Evaluación a través de seguimiento por observación.

Por su parte Prado señala y reafirma la observación, como técnica apropiada para evaluar la Creatividad, de la siguiente forma:

“Si esta actividad es desarrollada coordinadamente y en la perspectiva de la detección de rasgos creativos, estará evaluando la Creatividad y dispondrá de elementos de juicio que pocos científicos y profesionales tienen a su alcance. La carencia de recursos técnicos fiables, pondrá a prueba la Creatividad del profesor para evaluar la Creatividad de los alumnos. Pero quizá esta tarea del profesor pueda llegar a constituir un factor decisivo en el avance del estudio científico de la Creatividad y en consecuencia, de su Evaluación”. (Prado, 2004, p.423)

Como se puede apreciar, no existe consenso en lo que se espera evaluar, e incluso de acuerdo a algunos autores mencionados anteriormente, aún existe el debate o el conflicto de si se debiera, o si es posible tal Evaluación dentro de las escuelas, tampoco se presenta extensamente en la literatura vigente, algún tipo de formato, salvo instrumentos como rúbricas o la reciente matriz antes graficada, ya que se limita a perseguir la definición de indicadores que podrían, colaborar a crear criterios evaluativos.

De los pocos autores que manifiestan algunas propuestas directas, encontramos a De La Torre (2006), con una mirada a las emociones, y a Menchén (2008, p.132), quien establece, “estoy completamente convencido de la necesidad de evaluar la Creatividad a pesar de las muchas discusiones y discrepancias que ha causado el tema...es un mito pensar que la Evaluación ahoga la Creatividad”. Su convencimiento le permitió establecer un modelo denominado “multidimensional de Evaluación de la Creatividad” centrado en el proceso educativo y generando las cinco C:

- Compromiso, del docente al proporcionar al estudiante un ambiente favorable.
- Concentración, ayudando al alumno a concentrarse, facilitando materiales, tiempo y recursos.
- Confianza, escuchando al niño o adolescente, y entregándole afecto.
- Confrontación, entregándole al estudiante, un clima de seguridad psicológica.
- Colaboración, contribuyendo a crear un ambiente de respeto y valoración al producto realizado.

Todas pensadas en mejorar las prácticas pedagógicas del Educador, como agente responsable, y comprometido con las fases del proceso creativo.

Dadamia (2001) quien postula, que no se puede evaluar la Creatividad en el aula con procedimientos antiguos, por lo cual, sugiere que la Escuela se adapte a los nuevos tiempos proponiendo un diseño para evaluar la Creatividad, en el que participen todos los agentes intervinientes, con el propósito de lograr la objetividad y precisión. Para esto sugiere tres tipos de Evaluación:

- Parcializada: es decir, desde el profesor hacia sus alumnos.
- Completa: referida a la Evaluación del profesor, coevaluación, y autoevaluación del alumno.
- Integral: consistente en la autoevaluación del profesor y la Evaluación del alumno al profesor.

Otro autor que clarifica en forma directa cómo evaluar la Creatividad, es Nilsson (2012), quien por su lado, plantea cuatro vías para evaluar la Creatividad, cada una diseñada para una situación diferente y particular, el autor plantea que:

- Si se requiere la Evaluación de la Creatividad de una persona: el modelo de Guilford es la opción recomendada, ya que, plantea el observar la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración de las respuestas de los alumnos.
- Si se desea evaluar una obra: seleccionar la Taxonomía de diseño creativo. La cual se refiere a los cambios producidos en un producto, ya sea en la forma, como en su contenido, y que puede ser utilizada para analizar o evaluar la solución de un problema o la novedad de un trabajo. Mientras más novedoso es el producto más creativo será. La Taxonomía se convierte en una herramienta analítica para evaluar la originalidad de un objeto. Dicha Taxonomía es propuesta por el propio Peter Nilsson (2011), (ver anexo2).
- Si se quiere evaluar un proyecto: evaluación por criterios. Dichos criterios debiesen estar establecidos antes de ejecutar el trabajo, para observar el cumplimiento o no de estos, y en qué grado.
- Si se requiere evaluar el valor social de un trabajo: el modelo de Csikszentmihalyi. Esta forma de evaluar, sugiere que el valor de una obra radica en la aceptación de un trabajo creativo, por parte de otras personas que se dedican a este dominio (campo o disciplina). La aceptación por el campo es la clave. Cuando un artista crea una obra, el campo disciplinar determina su logro creativo.

3.15. ¿Evaluación de la Creatividad o para la Creatividad?

Como se ha señalado, existen diferentes posturas respecto de la Evaluación de la Creatividad, y de igual forma cómo lograr concretamente realizarla.

Starko (2014) propone algo distinto, provocando una mayor cercanía entre ambos términos, cambiando Evaluación “de” la Creatividad a un “para” la Creatividad, lo cual permite una fusión de ambos conceptos, para acercarse a una postura desde el aprendizaje, cercano a una educación creativa, que propicia una Evaluación auténtica, de cada estudiante, donde la Evaluación no es fiscalizadora, sino que es parte del aprendizaje y éste, se potencia y construye con la Creatividad del sujeto.

Por tanto, el propósito de realizar una Evaluación para la Creatividad según Starko (2014), no sería el clasificar a los estudiantes en categorías de los creativos y los no creativos, sino reconocerla y crear las condiciones que permitan su desarrollo, como además, identificar a alumnos con Creatividad excepcional y potenciarlos. De acuerdo a Starko (2014) el tipo de Evaluación que se requiere, varía de acuerdo al propósito que se busca alcanzar, y por tanto, los docentes requieren de instrumentos variados.

Starko, sostiene respecto de las características de una Evaluación para la Creatividad, que ésta debe desarrollar un apropiado andamiaje entre: aprendizaje, Creatividad y motivación intrínseca del alumno, y lograr la vinculación de estos factores. A su vez, el autor menciona tres aspectos que el educador-evaluador debiese de fomentar en una Evaluación para la Creatividad:

- ofrecer oportunidades para utilizar el contenido de nuevas formas: mediante la investigación del alumno, la resolución de problemas, y la aplicación de ideas originales.
- Desarrollar la motivación intrínseca, a través de la posibilidad de elección del alumno y de un aprendizaje significativo para él.
- La Evaluación para la Creatividad desarrolla la motivación intrínseca a través de un incremento en las competencias y habilidades del alumno. Esto requiere del uso de efectivas evaluaciones, ya sea diagnóstica como formativa, para una adecuada retroalimentación del alumno y de la planificación de aprendizajes desafiantes, donde tanto el estudiante como el docente conocen los criterios de la Evaluación.

Se puede establecer de acuerdo a lo que postulan Ahumada (2005 b), y Condemarín y Medina (2000) sobre la “Evaluación Auténtica”, que tanto ésta, como la “Evaluación para la Creatividad” desde el punto

de vista del evaluador, aceptan que los alumnos tengan diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes estilos de aprendizaje, y promulgan un aprendizaje motivador en el estudiante, en el cual éste establece sus propias metas y porque además, valoran el desarrollo de un pensamiento de tipo creativo divergente, dando espacio a la crítica, a través de un pensamiento crítico. Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Además, evalúan competencias dentro de contextos significativos, centrándose en las fortalezas de los alumnos, y viendo el error, como una oportunidad para aprender.

Cañal de León (2002), señala que la Evaluación que se acerca a la Creatividad parte de las ideas previas del alumno, presenta tareas, temas y problemas que despiertan su interés, con actividades abiertas, significativas y gratificantes, permitiendo reconstruir y evolucionar hacia niveles de mayor complejidad, ofreciendo sugerencias para la Creatividad del alumno, valorándola en todos sus trabajos, y ofreciendo las mediaciones para que el alumnado logre ser consciente de sus propias dificultades y logros, creando el docente entornos de aprendizajes ricos y flexibles y principalmente considerando La Evaluación como aprendizaje.

Ampliando respecto de lo que significaría una Evaluación para la Creatividad, Dadamia (2001) aporta desde su mirada, que una escuela que se considere creativa debe considerar tres factores: ¿quién evalúa?, ¿a quién evalúa? y ¿qué se evalúa? Señalando que la Evaluación la realiza no sólo el profesor (a sí mismo y a los alumnos) sino también el niño (a sí mismo, a los compañeros y al profesor) evaluando cada fase del proceso creativo. A su vez, hace la distinción en tres tipos de formas de Creatividad a evaluar:

- La Creatividad artística, incluyendo en ésta la pintura, la música, la literatura y la escultura, área de bellas artes en general.
- La Creatividad pragmática, ésta se daría en términos prácticos dentro del hogar, el trabajo y la sociedad.
- la Creatividad científica, que aportaría en las ciencias sociales, naturales, y otras ciencias.

Abordando así, un nivel creativo: expresivo, práctico y de investigación que posea el alumno.

De acuerdo a lo planteado y tras el fundamento aportado por los autores mencionados, se puede establecer la posibilidad de una Evaluación para la Creatividad, sin embargo, en la práctica pudiese

causar dificultades respecto de la técnica a utilizar, o los indicadores a evaluar. Lo cual, se profundiza, en el siguiente aspecto a desarrollar.

3.16. Indicadores para Evaluar la Creatividad

De acuerdo a lo que señala López (1995), algunos docentes carecen de un sistema de indicadores y técnicas para evaluar el desarrollo de la Creatividad en sus estudiantes, por lo cual, realizan acciones que no se corresponden con la verdadera complejidad de la Creatividad. Sin embargo, este mismo autor, afirma que algunos indicadores en Creatividad son coincidentes, y pueden utilizarse para la Evaluación de ésta. López (1995); Beetlestone (2000); Ortiz (2005) y Perdomo-González (2011) definen y establecen estos indicadores como originalidad, fluidez, flexibilidad, entre los más relevantes. Los que describen de la siguiente manera:

- Originalidad: entendida como la capacidad para generar ideas y/o productos, la caracteriza la novedad (apartarse de lo común) o manifestación inédita (descubrir algo no conocido).
- Fluidez: referida a la capacidad para producir ideas en cantidad y calidad de una manera permanente y espontánea. Productividad del pensamiento, en la búsqueda de soluciones a problemas.
- Flexibilidad: comprendida como la capacidad del individuo para organizar dentro y desde diversas y amplias formas.
- Complementando lo anterior, se puede destacar el análisis descriptivo que realizan Proctor y Burnett (2004), quienes mencionan nueve habilidades o características asociadas a personas creativas como muestra la tabla que se presenta a continuación:

ÍTEM	INDICADORES DE DESEMPEÑO
Fluidez	El alumno tiene múltiples ideas, encuentra diferentes formas de hacer las cosas, responde a las preguntas rápida y fluidamente, realiza hipótesis, generalmente posee alta fluidez verbal.
Pensamiento flexible	El alumno puede resolver, cambiar, adaptar, modificar, revertir, magnificar. Es versátil y puede construir y reconstruir mentalmente, es sensible a las nuevas ideas y flexible en la aproximación de los problemas, es tolerante a la ambigüedad.
Pensamiento Original	El alumno puede crear, inventar, construir, sustituir, componer, combinar, probar, diseñar.
Pensamiento Elaborador	El alumno puede extender, cambiar, replantear, modificar y ver nuevas posibilidades.
Motivación Intrínseca	El estudiante a menudo busca conocimientos de modo independiente, trabaja bien por propia iniciativa, sin necesidad de recompensas, disfruta de aprender por aprender.
Curiosidad	El alumno intenta descubrir lo inusual, indagar sobre un tema de su interés, posee sentido de asombro, aventurero, energético, capaz de investigar, preguntar y analizar.
Riesgo	El alumno desafía, critica, juzga, cuestiona, decide, no tiene miedo a probar cosas nuevas; no tiene miedo al fracaso, a dar razones, justifica y defiende, contrasta y compara sus ideas, diseña un plan, hace elecciones.
Pensamiento intuitivo o imaginativo	El alumno fantasea, crea, compone, inventa y sueña, y nota las relaciones entre cosas o situaciones puede dar saltos mentales de una idea a otra y de lo conocido a lo desconocido.
Acepta tareas desafiantes	El alumno puede evaluar, generalizar, ser abstracto o concreto ir de lo específico y convergente y viceversa, no se tensiona fácilmente, no se rinde.

Tabla n°7: Clasificación características personas creativas obtenida de Proctor y Burnett (2004, p.426).

3.17. Síntesis del apartado de Evaluación

Se ha desarrollado el tema de la Evaluación, bajo una mirada histórica conceptual, considerando que ésta, ha sido definida y redefinida constantemente, siendo interpretada a nivel educativo, bajo diferentes orientaciones, dando origen a tipologías donde emergen sus funciones y agentes, como además sus componentes.

También se considera que la Evaluación condiciona lo que se enseña, como se enseña y lo que aprenden los estudiantes, por lo cual no se concibe separada del resto del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En dicho proceso, existen también las “prácticas evaluativas”, las que están determinadas por las propias concepciones y creencias de los docentes al respecto, los cuales, privilegian el uso de diversos instrumentos, técnicas y procedimientos.

Como aspecto fundamental, se menciona la Evaluación de la Creatividad, planteándose como una posibilidad, de acuerdo a algunos autores. Emergiendo sobre la misma, una visión que considera una “Evaluación *para* la Creatividad”, con características similares a una Evaluación auténtica.

Educación Parvularia

3.18. Currículum en Educación Parvularia

No se puede desconocer la importancia de La Educación Parvularia, como pilar de un sistema educativo, que anhela la calidad de los aprendizajes en todos los niños que inician la educación formal. Es por esto, que hacen sentido las palabras de Díaz, al afirmar que la Educación Parvularia “está a la base de cualquier iniciativa que aspire a considerar la educación, como un elemento decisivo para el futuro de una nación” (Díaz, 2010, p.17).

De acuerdo a lo que declara el Ministerio de Educación (2005), el nivel de Educación Parvularia en Chile, es el primero del sistema educacional, el cual propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los párvulos, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias, esto desde los 84 días de vida a los 6 años de edad. Para esto, el nivel se apoya en las llamadas Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile (BCEP), difundidas por el MINEDUC (2005), las cuales establecen la estructura para llevar a cabo la planificación en los diferentes planteles del país.

Dichas bases curriculares, se desarrollan en tres grandes ámbitos de aprendizaje: Formación personal-social, Comunicación, y Relación con el medio natural y cultural. En tanto que, la formulación de objetivos, se plantea en términos de aprendizajes esperados, “entendiendo por ellos, aspiraciones de tipo intermedio en cuanto a su especificidad, que pueden favorecerse a través de diversas formas y con contenidos desafiantes e integrales” (Peralta, 2012, p.67). Estos Aprendizajes esperados deben ser evaluados en forma permanente y sistemáticamente, según se dedara en las BCEP.

3.19. El Educador de Párvulos

3.19.1. El Educador de Párvulos y su Práctica Pedagógica

Independiente de la flexibilidad que tengan los establecimientos educativos para generar sus propios planes y programas en base a sus proyectos institucionales, es indiscutiblemente el rol del educador, en la función profesional que le compete, quien en definitiva es responsable de planificar, seleccionar los diversos recursos, contenidos, metodologías y establecer tanto la Evaluación de estos elementos, como la de los aprendizajes de los alumnos, todo lo cual, conlleva a una práctica pedagógica que se establece dentro del aula que podríamos denominar como la enseñanza, la cual espera el docente, se traduzca

finalmente en aprendizajes en sus educandos, sin embargo, ésta dinámica no está carente de otros aspectos personales que van de la mano de lo anterior, y que, determinan finalmente su actuar, puesto que, “Cuando el educador entra en el aula lleva consigo concepciones, creencias e ideas acerca de la escuela y el papel que juegan los diferentes agentes que en ella interactúan: la comunidad educativa, los alumnos, las familias y él mismo” (Ruiz, 2010, p.165). Frente a esto, podemos comprender que aquello que el educador realizará finalmente, es aquello de lo cual está persuadido.

3.19.2. El Educador de Párvulos y el Fomento de la Creatividad

Es lógico que se pueda conducir, frente a las percepciones y creencias que presenta cada educador, que aquel que esté convencido de la importancia del desarrollo de la Creatividad en sus alumnos favorecerá una didáctica que la intencione. “Una vez que el maestro ha tomado conciencia de la importancia de la Creatividad, debe formarse y prepararse para llevar a cabo este tipo de proceso” (Cemades, 2008, p.12).

De acuerdo a lo que estipula Ruiz (2010), los educadores hablan de Creatividad, pero son pocos los que se plantean de qué forma su práctica educativa, y ellos mismos, inciden en la Creatividad de los alumnos, principalmente porque la enseñanza tradicional pareciera estar más preocupada por conducir leyendo y escribiendo que por otras metas, desechando los principios de una escuela creativa e innovadora que fomenta la educación de un ciudadano creativo, reflexivo y crítico. También sostiene, que los educadores a menudo no cuentan con la preparación suficiente frente a cuestiones relacionadas con el tema de la Creatividad, ni tampoco con una actitud personal adecuada al respecto. Al mismo tiempo, establece que se percibe una gran falencia en disponibilidad de métodos didácticos para desarrollar la capacidad creativa infantil y una definida conceptualización teórica sobre la Creatividad.

De La Torre (2006, p.7) va más allá, señalando que “Si la Creatividad fuera irrelevante o carente de importancia, podríamos permitirnos pasar de su Evaluación. Pero es precisamente su importancia social y educativa la que nos insta a tomarla en consideración, a valorarla y comprobar su desarrollo o crecimiento”.

Por tanto, queda establecido que el rol del educador es relevante en las decisiones del cómo, cuándo y qué realizará frente a sus alumnos y que éstas determinaciones afectarán directamente a los educandos, ya sea favorable o desfavorablemente, en situaciones de estimulación y desarrollo de la Creatividad e igualmente en lo referido a la valoración de su Evaluación.

3.19.3. El Educador de Párvulos y su Formación a Nivel Evaluativo

La tarea de seleccionar los contenidos, metodologías y Evaluación recae en el profesional que obtenga el título de educador de párvulos y que esté por tanto, facultado para la enseñanza de niños en su primera infancia.

Es relevante por ello, el desarrollo de una Evaluación adecuada, que permita finalmente conocer el aprendizaje de su educando, es por esto, que toda entidad de formación profesional debiese de generar recursos en lo concerniente a ésta práctica evaluativa. En este contexto, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2011), en conjunto con directores de carreras de Educación Parvularia y Educadoras de Párvulos en Chile, elaboró estándares referidos a competencias que debiesen de adquirir éstas profesionales, durante su formación de pregrado. Entendiendo que concluida su formación inicial debiesen:

- Comprender la Evaluación como un proceso de obtención de evidencia para constatar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, con el propósito de mejorar el aprendizaje de estos.
- Conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos evaluativos para que los alumnos demuestren lo que han aprendido.
- Desarrollar prácticas evaluativas donde se favorezca el definir criterios de Evaluación, los cuales debiesen ser coherentes con los objetivos y las experiencias de aprendizaje ofrecidas como también comunicadas oportunamente.
- Potenciar a los párvulos para que logren paulatinamente desarrollar su capacidad para monitorear su propio aprendizaje.
- Comprender la responsabilidad del Educador frente a la certificación del aprendizaje de sus alumnos, y que estén en concordancia a los requerimientos de las bases curriculares de la Educación Parvularia en Chile.

3.20. El Párvulo y el Desarrollo de la Creatividad

3.20.1. Periodos Evolutivos y Creatividad

La literatura respecto de los periodos evolutivos del niño se sustenta principalmente en estudios realizados por el psicólogo Jean Piaget, los cuales han sido base para la mayoría de los programas e investigaciones desarrollados en la primera infancia.

Dadamia (2001) esquematiza los periodos evolutivos en función directa con la Creatividad sugeridos por Torrance en 1963, en relación a niños entre cero a quince años, distinguiendo cinco periodos, con sus características específicas de acuerdo al rango etario:

- El primer periodo es el multisensorial, que comprende hasta los tres años, es una fase de amplia receptividad perceptiva, donde se requiere potenciar la estimulación a través de los sentidos, siendo el objetivo fundamental valerse de la curiosidad innata de los párvulos para el logro de ésta percepción.
- El segundo periodo, es el simbólico, el cual correspondería a niños entre tres a cinco años. En este periodo, nos afirma el autor, no se pretende abandonar la estimulación a través de los sentidos, sino que dar espacio al desarrollo de la observación, donde el párvulo reconoce y descubre su entorno y selecciona información significativa. La espontaneidad toma mayor valor en este periodo, puesto que permite al niño seguir su tendencia natural sin barreras o bloqueos que lo inhiban. Este tramo etario, requiere ejercitaciones tendientes al desarrollo de la Creatividad, mediante juegos, cuentos, dibujos libres, dramatizaciones, etc.
- El tercer periodo considerado intuitivo, correspondería a una edad entre los cinco y los siete años, momento en que el autor sugiere un descenso en la curva de la Creatividad, según las experimentaciones de Torrance. El objetivo en tanto, sería que el niño logre reconstruir sus descubrimientos, observe e invente dando nuevas explicaciones y procurando estimular la imaginación.
- Los otros periodos, se consideran entre los siete y los quince años y serían los periodos creativo y operativo respectivamente.

Complementando y reafirmando lo señalado anteriormente, O'Connor (2012) sostiene que durante la etapa entre los 3 a 6 años, hay un desarrollo completo del lenguaje hablado que favorece al párvulo respecto al desarrollo de la Creatividad, el cual, presenta un pensamiento "mágico", amplia imaginación,

imitativo del adulto, investigador, de gran interés en el mundo que le rodea. El niño se observa crecientemente autónomo e independiente, capaz de trabajar en equipo y preguntar, su motricidad logra mayor coordinación, equilibrio y control fino. De acuerdo a esta autora, Torrance (1970), en sus pruebas verbales a niños, demostró que los párvulos entre los tres a los cinco años despliegan mayormente su Creatividad que aquellos que poseen seis años, esto daría mayor relevancia aún a este rango de edad, como también al papel del educador en su proceso continuo de potenciación y ejercitación de ésta. “El principio de la personalidad creativa está, en la infancia. El niño es naturalmente creativo: imagina, combina, transforma, idealiza, estructura, desestructura y reestructura las cosas” (Rodríguez, 2006, p.84).

3.20.2. El Párvulo, Creatividad y Juego

Para los niños entre los 3 y los 6 años, el juego y la fantasía son aspectos de gran importancia para el desarrollo de la Creatividad. Para O'Connor (2012) investigaciones como las de Jean Marzollo y Janice Lloyd respecto del aprendizaje a través del juego, son fundamentales para comprender que si la Creatividad no se logra en la primera infancia, de forma natural, es decir a través del juego espontáneo, no es algo que pueda ser mayormente desarrollado cuando se es adulto. La esencia del aprendizaje estaría en el juego, el cual a su vez, estimularía el desarrollo creativo. Para Cemades (2008, p.18) “El juego es la base del desarrollo de su aprendizaje. El niño observa su entorno, lo va asimilando según sus capacidades, y a través del juego va interpretando y acomodando lo observado”.

Para Ruiz (2010, p.228), “El juego es imitación y creación, a través de él, el niño realiza una creación recreación de la realidad... El juego es en sí la primera actividad de creación y construcción”.

O'Connor (2012), insta a que los educadores que deseen fomentar la Creatividad, se centren en el desarrollo de juegos libres, debido al disfrute y placer que lograría conectarlos con su desarrollo creativo. De igual modo el uso de actividades integradas y sensoriales, la experimentación, y actividades desafiantes, constituirían el logro de capacidades más evolutivas en el ser humano.

3.20.3. El Párvulo y las Prácticas Evaluativas del Educador

Pese al enorme potencial existente en cada niño producto de la misma condición de desarrollo en la que se encuentra, existen aspectos dentro su escolarización, que podrían interferir en su aprendizaje, uno de estos aspectos, es precisamente la Evaluación de las Educadoras.

Santiago y Cabrerizo (2003) señalan algunas de estas dificultades que presentan éstas profesionales para la aplicación de la Evaluación educativa, como por ejemplo, la falta de planificación de la Evaluación; poca variedad en los instrumentos utilizados para evaluar; falta de trabajo en equipo con otros educadores para mejorar las prácticas evaluativas; escasez de tiempo debido a una gran cantidad de alumnos que se deben evaluar en profundidad; equipos directivos despreocupados de la práctica evaluadora de las docentes; falta de disponibilidad al cambio e insuficiente nivel de formación en esta área.

Desde la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope (1996), por su parte, expresan diferentes concepciones que presentan las Educadoras respecto del tema Evaluación, que podrían revelar algunas generalidades en este campo, como por ejemplo, que para éstas docentes las pruebas estandarizadas se concentran frecuentemente en metas y habilidades donde se ignora si los procedimientos son válidos, que la información que se genera a partir de las pruebas y los procedimientos de Evaluación generados, pueden no ser útiles si el currículo no se refleja en el contenido de la prueba. Que además, algunos de los procedimientos de Evaluación son muy difíciles de administrar, sobre todo a niños pequeños. También las Educadoras declaran que frecuentemente un niño puede no hacer una cosa en situación de examen, sin embargo, lo realiza de manera espontánea en la sala de clases.

De las pocas investigaciones encontradas respecto a prácticas evaluativas en Evaluación Parvularia, Gómez y Seda (2008) mencionan un estudio realizado en Colombia, acerca de la Evaluación en párvulos, en donde los resultados demuestran que: las maestras evalúan de manera informal, la Evaluación en sí misma no es un aspecto que valoricen, consideran la finalización de un proyecto en el que trabajaron los niños, como la Evaluación del mismo, asumen que es difícil evaluar a grupos numerosos, y que en algunos casos, la Evaluación se realiza de manera muy distanciada y poco sistemática.

Illmer, Rosas, Véliz, Ramírez, Aparicio, Benavente y Thibaut (2013, p. 148) afirman que “las Educadoras de Párvulos cuentan con escasas herramientas que permitan respaldar las decisiones pedagógicas tomadas en el aula”, esto, debido a que la Evaluación en este nivel, se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios o evaluaciones de tipo cualitativa, que muchas veces, los padres no validan. Por otro lado, afirman que “escasean los instrumentos de Evaluación que cuenten con criterios de confiabilidad y validez y que evalúen aprendizajes esenciales” (Illmer et al. 2013, p.147), asegurando que los resultados del sistema de Evaluación del desempeño profesional docente en el año 2013, revelaron datos en los cuales, las

Educadoras de Párvulos, obtuvieron puntajes por debajo de los obtenidos por docentes de básica y media.

Según estos últimos autores, en Chile, la Evaluación en Educación Parvularia ha estado ligada principalmente a la medición de desarrollo, inteligencia y aptitud para el ingreso a la Educación Básica. Siendo la mayoría de las evaluaciones en torno a evaluaciones sumativas al interior de los jardines infantiles, generando metodologías escolarizadas para el aprestamiento del educando, como se profundizará a continuación.

3.20.4. El Párvulo y su Sobreescolarización

Según plantea Peralta (2012) la sobreescolarización en el nivel parvulario, ha generado voces de alarma en aquellos que respaldan los principios pedagógicos que sustentan la Educación Parvularia, y por tanto, intentan buscar alternativas para ir en rescate de los intereses del niño, por sobre los intereses de una sociedad adulta que irrumpe con sus propios objetivos, entre los que cuentan, obtener resultados académicos destacados en pro de una “educación de calidad”, muchas veces mal entendida, y que, conlleva evaluaciones con una orientación al logro, que reiteradamente desconoce las características biopsicosociales del niño y sus intereses inherentes, como son, entre otros, el juego, la imaginación y la exploración a través de los sentidos, aspectos fundamentales para el desarrollo de la Creatividad de los alumnos.

La autora además afirma, que existen en la aplicación de las bases curriculares, dos aspectos que afectarían el Currículum, uno de estos, es la escasa diversidad de actividades o experiencias de aprendizaje, lo que evidentemente, produce una homogeneización del trabajo del educador, y una segunda dificultad que se presenta, es una sobre escolarización, con una pérdida del sentido esencial de la Educación Parvularia.

No es desconocida la situación actual, en relación a que muchas de las aulas de párvulos, generan espacios y metodologías sobreescolarizadas. Azzerboni (2015) lo reafirma cuando cuestiona la cantidad de horas que los niños dedican a actividades rutinarias y estereotipadas. Peralta, por su lado sostiene:

“los párvulos desarrollan centralmente destrezas escritoras y habilidades de lectura y de cálculo, en el más clásico y antiguo “apresto” de plantillas, palotes y copia de letras y números, rompiendo toda la integralidad de la educación en esta etapa y el carácter significativo, lúdico y

de descubrimiento que tienen que presentar sus experiencias de aprendizaje”. (Peralta, 2012, p.69)

Optando el Educador, mayoritariamente, por un trabajo en textos escolares y cuadernos, en función de una Evaluación tradicional y carente incluso, de movimiento para el párvulo.

Peralta (2012), refiere que lo anterior, dio evidencias a la Organización Mundial de Educación Preescolar (2010) para que se pronunciara elaborando un documento sobre la Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños a aprender a través del juego.

“Debido a éstas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la Creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego”. (OMEP, 2010, p.1)

Desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2015) se presenta la sobrescolarización como una forma de adelantar etapas en los niños, restringiendo sus actividades motoras y lúdicas a experiencias de aprendizaje donde se sobrevalora el lenguaje y las matemáticas, decayendo el juego como estrategia de aprendizaje y conduciendo al niño a actividades regladas carentes de la exploración propias del párvulo limitando el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la Creatividad.

“¿Qué impacto tendría en ellos dedicar esas horas a actividades realmente creativas, a actividades que promuevan el desarrollo de actitudes emocionales y potencien el desarrollo del pensamiento?” (Azzerboni, 2015, p. 17). Así reflexiona ésta autora, ante la posibilidad de descartar actividades rutinarias, para favorecer otras experiencias de aprendizaje, tendientes al logro de un pensamiento creativo.

Sin embargo, Peralta (2012) sostiene que existen en contraposición a gran parte de la realidad nacional, otras experiencias, como por ejemplo, el currículum basado en metodologías como el de Emilia Reggio y Montessori¹, donde se logra el desarrollo de proyectos de aula propuestos por los mismos párvulos, con ideas y planificaciones, que son motivo del desarrollo creciente de la Creatividad en los alumnos.

¹ Ambas metodologías, comparten la misma base teórica iniciadas por Pestalozzi en 1800, en la cual respetan el desarrollo infantil desde el ámbito psicológico, defendiendo la perspectiva constructorista donde el modelo de aprendizaje, está basado en el interés del propio sujeto (Lera, 2007).

Rodríguez coincide en este punto, cuando afirma que “Las necesidades más profundas y vitales de expresión se satisfacen cuando el sujeto se dedica a actividades orientadas hacia metas por él mismo diseñadas y buscadas” (Rodríguez, 2006, p.92).

3.21. Síntesis del apartado de Educación Parvularia

Como se ha señalado en este apartado, la relevancia de la Educación Parvularia en la formación integral de los párvulos que inician su formación escolar, queda en evidencia, cuando se toma conciencia del enorme potencial que tienen los niños a esta edad, considerando que es una etapa de desarrollo, que permite aprendizajes a través de su intrínseca capacidad de exploración y descubrimiento, como a su vez, de su natural placer por jugar, imaginar y crear.

El Educador de Párvulos posee por tanto, una gran responsabilidad educativa- social al respecto, que muchas veces se ve interferida por una práctica evaluativa no exenta de dificultades, principalmente por factores como: falta de competencias evaluativas, tiempo, o incluso sus mismas creencias.

Por lo cual, el educador que esté convencido de desarrollar la Creatividad y de mejorar sus prácticas evaluativas en función de sus alumnos, deberá generar estrategias profesionales que signifiquen cambios, y no sucumbir a un sistema educativo que privilegia una escuela sobreescolarizada, marcada por tediosas rutinas diarias, con escasas experiencias desafiantes, novedosas y significativas, para los alumnos, en las cuales, no se presencian ni los principios pedagógicos que sustentan la Educación Parvularia ni los lineamientos que orientan las bases curriculares vigentes.

3.22. Comentarios Finales del Marco Teórico

Integrando el aporte de los diversos autores consultados, como el de las investigaciones encontradas, se puede determinar que el tema, sobre Evaluación para la Creatividad en niños de primera infancia, es incipiente, disperso, escaso, e incluso causante de controversias. Pese a esto, al ampliar la visión del estudio, a través de la diversidad de planteamientos respecto de la Creatividad y la Evaluación, los cuales, por el contrario son abundantes; se puede dar cabida al beneficio de concebir y promulgar una Evaluación en función del desarrollo creativo, considerando prácticas evaluativas en favor de una Evaluación no separada del resto del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que permita favorecer la Creatividad.

A su vez, el nivel educativo seleccionado, libre de calificaciones, da cabida a evaluaciones, que impulsan el acto creador de los alumnos, quienes transitan por una etapa que no puede desperdiciarse, por el contrario, es responsable cada educador, que en dicha etapa, se potencie y se desarrolle intencionadamente, un pensamiento creativo que propicie una cultura escolar creativa.

METODOLOGIA DE INVESTIGACION

El presente apartado corresponde a la metodología de investigación utilizada en este estudio, para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo evalúan la Creatividad las Educadoras de párvulos de nivel transición de colegios particulares pagados, de la comuna de Viña del Mar, que postulan en sus proyectos educativos, el desarrollo de la Creatividad en sus estudiantes? Considerando ¿Cómo conceptualizan la Creatividad?, ¿Qué actividades desarrollan para el logro de la Creatividad?, ¿Qué coherencia existe entre la conceptualización de la Creatividad, actividades y las evaluaciones que desarrollan?

Para lo cual, se hace necesario la confirmación de una metodología, procedimientos de indagación, forma de organización, recolección y análisis de los datos, en función de un paradigma. Para este objetivo se toma como referente el aporte de Denzin y Lincoln (2012), quienes sugieren fases de desarrollo de la investigación en función de los siguientes aspectos:

- Fase 1 El Investigador
- Fase 2 Paradigma
- Fase 3 Estrategia de Investigación diseño de investigación
- Fase 4 Métodos de recolección y análisis del material empírico
- Fase 5 Interpretación y Evaluación

4.1. El Investigador

Siguiendo la estructura mencionada por Denzin y Lincoln, se considera la visión del investigador; el cual, dentro del conocimiento situado y referentes empíricos, dará significado a los discursos, desde una realidad o perspectiva parcial subjetiva e interpretativa, articulando las miradas de los informantes.

Siendo múltiples las formas desde donde situar la realidad, es necesario significar que ésta visión es producto de una mirada de Educadora, con proximidad al párvulo, al aula y a su dinámica escolar. Desde donde se profundizará e interpretará. Considerando que “Cada investigador habla desde una comunidad interpretativa peculiar, que le es propia y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación” (Denzin & Lincoln, 2012, p.81).

4.2. Paradigma de Investigación

El estudio se orienta hacia una Investigación de tipo Cualitativa, siendo el interés de este tipo de metodología, describir e interpretar una situación social particular, un evento, rol, grupo, comunidad o interacción determinada, dando interés a los significados e intenciones de estos, por medio de sus propias perspectivas (Locke, Spriduso & Silverman, 1987; Latorre, Rincón & Arnal, 1996).

La elección del paradigma interpretativo es coherente a lo que se pretende investigar, puesto que permite profundizar desde la praxis, una realidad como es, la Evaluación de la Creatividad desde el ámbito educativo. Por tal motivo, es fundamental el relato de los significados y narrativas personales de las Educadoras y sus prácticas evaluativas, por medio del conocimiento de experiencias internas, por el lenguaje de éstas, sus diferentes conocimientos, sus distintos puntos de vista, pensamientos y lo que estos implican (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Por lo cual, el paradigma elegido, revela una perspectiva a nivel ontológico, epistemológico y metodológico, entendiéndose el objeto de estudio bajo esta realidad. Respecto a lo cual, se considera, una cuestión ontológica, que da respuesta a la interrogante sobre: cuál es la forma y la naturaleza de lo que conocemos. Una cuestión epistemológica, sobre cuál es la relación entre el investigador y la realidad. Y una tercera cuestión, metodológica, que tiene que ver con el cómo el investigador puede encontrar este conocimiento, de acuerdo a Guba y Lincoln (1989), Denzin y Lincoln (2012).

A nivel ontológico la mirada de investigador educador, se instala como respuesta a la forma y naturaleza de lo que conoce en el ámbito educativo de la educación inicial.

A nivel epistemológico hermenéutico, se puede determinar un análisis interpretativo de las subjetividades experienciales de las entrevistadas, bajo una visión desde la investigadora, lo cual, no se puede desconocer, puesto que como refiere Velasco:

“El significado ya no puede concebirse en términos de las intenciones, creencias, valores y actitudes que efectivamente sostuvo un individuo histórico determinando. El significado de cualquier acción, texto o expresión cultural, además de estar constituido por reglas, instituciones y concepción socialmente aceptados en el contexto del agente, están siempre mediados por la cultura, el horizonte hermenéutico propio del intérprete”. (Velasco, 2000, p.92)

A nivel metodológico, se espera reunir la información por medio de una técnica que posibilite y amplíe el conocimiento del investigador, respecto de las prácticas evaluativas de las Educadoras, por medio de las participantes de este estudio.

Frente a todo lo anterior, se puede señalar que para dar respuesta a las interrogantes y objetivos de esta investigación, se hace comprensible la elección de este paradigma interpretativo.

4.3. Estrategia y Diseño de Investigación

Para dar comienzo a una estrategia y diseño de investigación, se presume al Educador como sujeto reflexivo de su labor docente, capaz de emitir juicios, como a su vez, de decidir en su calidad de evaluador, responsable de las experiencias planificadas para los alumnos, colaborador o participante del proyecto educativo institucional en el cual se desempeña. Todo lo cual, vuelve esencial su relato discursivo, orientado a la realidad investigativa.

En base a lo anterior, se hace necesario recoger la información proporcionada por los Educadores y analizarla, por medio de un diseño metodológico, de modo de obtener respuestas a las interrogantes iniciales, definiendo técnica y unidad de estudio.

- Diseño de Investigación

Se puede entender como diseño de investigación a la declaración acerca del tipo de investigación que se realiza, a la unidad de estudio, a la definición de los instrumentos o técnicas que se utilizan para recoger la información, como a la declaración de los procedimientos centrales que guían el proceso de

análisis de información, y de este modo, definir conceptual y operacionalmente las categorías y subcategorías (Cisterna, 2005).

Existen diferentes tipos de diseños, de los cuales, aquel que particularmente permite el conocimiento de la realidad que se espera indagar en este estudio, es el diseño Fenomenológico, considerando que “las experiencias individuales subjetivas de los participantes responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Salgado, 2007, p.73). El objetivo del diseño radica en la experiencia del participante, desde donde se pretende describir los fenómenos, desde el punto de vista de cada participante. Se basa en el análisis de los discursos, así como en la búsqueda de sus posibles significados (Salgado, 2007).

De acuerdo a lo anterior y como aportación metodológica al diseño, se genera una situación productora de información, la cual, se basa en invitar a las participantes del estudio a comentar un producto creativo, realizado por sus alumnos. Considerando su génesis, producción y evaluación, y que pretende, profundizar los relatos discursivos de las participantes, por medio de sus propias experiencias y evidencias emergentes, en sus respectivas prácticas evaluativas.

4.3.1. Tipo de Investigación

De acuerdo a lo señalado, se puede establecer que la presente investigación es cualitativa, fenomenológica descriptiva, en la cual se pretende conocer las prácticas desde el punto de vista de las informantes, ya que el tema de estudio elegido ha sido poco explorado o es novedoso, siendo el caso de la Evaluación de la Creatividad en párvulos a nivel educativo, particularmente escasa a nivel de literatura especializada, y por tanto pretende describir y acercarse a una realidad desde el contexto evaluativo de las participantes, como se ha anunciado dentro de los objetivos planteados, no obstante, no pretende la evaluación de los productos realizados por éstas.

4.3.2. Participantes

Se seleccionaron cinco participantes, Educadoras de Párvulos, cuyas edades fluctúan entre 32 y 48 años con un promedio de 17 años de experiencia laboral, las cuales realizan labor pedagógica en aula, con niños de nivel transición menor o mayor (que contemplan un rango etario de 4 a 6 años de edad), que se desempeñan en diferentes colegios particulares pagados (con más de 20 años de funcionamiento) de la comuna de Viña del Mar, que por sus características de privados, poseen mayor flexibilidad curricular,

puesto que cuentan con mayor autonomía, en comparación a aquellos que son municipalizados o reciben una subvención del Estado, los cuales, se encontraban al momento de inicio de la presente investigación, en situación de paro nacional de profesores o riesgo del mismo. Desde esta premisa, entendemos que se excluyen estos últimos, ya que:

“deben cumplir con demandas y actividades de proyectos que pertenecen a «otros», como el ministerio, la secretaría, el municipio y los departamentos provinciales. Esto implica que los establecimientos no tienen un proyecto propio para cuyas metas quieran lograr calidad y dedicar esfuerzo; en cambio, funcionan sobre objetivos ajenos, que escasamente los representan y/o comparten. Sin esta motivación, obviamente la Creatividad no se activa”. (Mena & Vizcarra, 2005, p.155)

4.3.3. Formación Profesional de las Participantes

De las Educadoras, cuatro cursaron sus estudios de pregrado en Universidades del Consejo de Rectores, salvo una de las participantes, que los realizó en una Universidad privada de la comuna. Respecto a estudios de postgrado, tres declaran estar en posesión de un Magister, dos de éstas en el extranjero, dos cuentan con un Postítulo en alguna especialidad y una no cuenta con ningún estudio de postgrado. Respecto de estudios sobre el desarrollo de la Creatividad o similar, una de las entrevistadas manifiesta haber cursado dos asignaturas en el extranjero, dos dedaran no poseer ningún conocimiento o recuerdan alguna asignatura de pregrado vagamente, una de las entrevistadas menciona haber dirigido un taller de Creatividad a Educadoras, buscando información en forma independiente, sin poseer estudios previos. Por lo cual, cada una aportará desde su propia realidad o conocimiento ulterior.

4.3.4. Criterios de Selección de las Participantes

Las participantes seleccionadas para el estudio fueron escogidas, considerando criterios de homogeneidad y de heterogeneidad. Para esto, se realizó un muestreo intencional o selectivo el cual “se refiere a una decisión hecha con anticipación al comienzo del estudio, según la cual, el investigador determina configurar una muestra inicial de informantes que posean conocimiento general amplio sobre el tópico a indagar” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 138).

Estos criterios fueron:

- Los criterios de homogeneidad:

a) Cargo: Educadoras de Párvulos de al menos tres años de ejercicio laboral en el colegio donde se desempeña, para estar en conocimiento del PEI, el cual se espera pudiese conocer y adherir.

b) Tipo de Establecimiento: las entrevistadas pertenecen a Establecimientos Particulares Pagados por su condición de autonomía en planes y programas propios.

c) Nivel Educativo: las entrevistadas están frente a cursos de nivel Transición menor y mayor, considerando las experiencias de aprendizaje que se pueden realizar con este grupo etario, entre los 4 y los 6 años.

d) PEI: las entrevistadas se desempeñan en establecimientos que anuncian en sus PEI el desarrollo de la Creatividad o un perfil de alumno creativo. Dichos proyectos son de conocimiento público, por medio de sus páginas de internet institucionales, medio por el cual todos los planteles seleccionados se relacionan con la comunidad.

e) Ubicación geográfica: las entrevistadas viven y se desempeñan en la región de Valparaíso, comuna de Viña del Mar, como referencia territorial.

- De acuerdo al criterio de Heterogeneidad

Se contempló que cada participante Educadora, fuese de un plantel distinto de la comuna, no optando por participantes de un mismo establecimiento, esto con el propósito de percibir la diversidad empírica de distintos PEI. Para lo cual, se concentró el estudio en el relato de Educadoras provenientes laboralmente de colegios católicos, otro dependiente de la armada, como a su vez, colegios de colonias residentes. Se muestra a continuación, tabla con la información antes mencionada.

ENTREVISTADA	NIVEL Y DEPENDENCIA	AÑOS DE EXPERIENCIA	AÑOS COLEGIO ACTUAL	FORMACION PREGRADO	EDAD	FORMACION POSTGRADO
(J.1) (J.2)	Transición 2 (Kinder). Colegio dependiente Armada de Chile.	8 años	4 años	Educación Parvularia PUCV	32	Master Education University of Melbourne. Postítulo en Psicopedagogía. Universidad Mayor
(V.1) (V.2)	Transición1 (Prekinder). Colegio dependiente de colonia.	21 años	19 años	Educación Parvularia PUCV	48	Postítulo en Alteraciones del Lenguaje. UPLA.
(P.1) (P.2)	Transición1 (Prekinder). Colegio católico dependiente del obispado.	14 años	8 años	Educación Parvularia PUCV	35	Ninguno.

(F.1) (F.2)	Transición 1 (Prekinder). Colegio de la asociación colegios Británicos	12 años	8 años	Educación Parvularia U.DEL MAR	32	Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa . UNAB.
(C.1) (C.2)	Transición 2 (Kínder). Colegio Católico.	28 años	11 años	Educación Parvularia UPLA	48	Magister en Didáctica y Metodología .Kingston Canadá.

Tabla n° 8: Resumen de datos de Educadoras de Párvulos participantes en el estudio.

4.4. Métodos de Recolección y Análisis de Datos

4.4.1. Instrumento y Técnicas

De acuerdo a lo anterior, el instrumento para recolectar la información que mejor se adapta a la naturaleza del diseño metodológico, es la entrevista, en este caso, del tipo semiestructurada, considerando que ésta posee un esquema o temario previo, con algunas preguntas que se plantean al entrevistado, para obtener mayor profundidad del informante frente a lo que se espera conocer y describir, sin embargo, en función de sus respuestas tanto verbales, como no verbales, el entrevistador planteará nuevas preguntas para indagar en algunos aspectos emergentes, presentando una apertura en cuanto al cambio de secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo a los entrevistados (Álvarez-Gayou, 2005; Lukas & Santiago, 2004).

Cabe señalar, que se realizó por parte de tres profesores del Magister Educación mención Evaluativa PUCV, las recomendaciones para la elaboración de las preguntas de entrevistas utilizada en el presente estudio. Siendo el criterio orientador del diseño de las preguntas, el propósito de la investigación y la utilización de un lenguaje comprensible y claro para las participantes.

Por otro lado, las entrevistas siguieron el protocolo de confidencialidad, resguardo de identidad y consentimiento informado respectivo (ver anexo 3), para todas las entrevistadas, como además, el rapport necesario durante las mismas.

4.4.2. Procedimiento de las Entrevistas

En un primer contacto, se solicitó autorización de los establecimientos, (ver anexo 4) pudiéndose obtener una reunión inicial de directivos en la mayoría de las entrevistas, en otros casos, se contactó a las potenciales participantes, las cuales, fueron informadas acerca de la realización del estudio, acordando su disponibilidad. Cada una de las entrevistas se inició con el proceso de consentimiento informado. Se clarificaron aspectos sobre la protección y autonomía de las participantes, antes durante y

después de la entrevista, como además, la intención de realizar una segunda sesión, con cada participante, con el objetivo de obtener un producto realizado por los párvulos, que las Educadoras consideraran creativo y comentar las prácticas evaluativas empleadas por éstas. La mayoría de las entrevistas fue realizada en los lugares de trabajo de las entrevistadas, o por petición de las participantes, en el domicilio particular de éstas.

Previo autorización de las Educadoras, las entrevistas realizadas (primera y segunda sesión) fueron grabadas y luego transcritas integralmente para el trabajo de análisis de los datos, utilizándose para ello, el apoyo de software NVivo (versión 11).

Durante la primera entrevista, se abarcaron dos tópicos específicos, la Creatividad: conceptos y apreciaciones de las entrevistadas, formación en esta materia, valoración, beneficios, criterios de selección de actividades creativas y conocimiento de su PEI en relación a la Creatividad y un segundo ámbito sobre Evaluación: conceptos, prácticas evaluativas, Evaluación de la Creatividad, beneficios y dificultades de la Evaluación, procedimientos, instrumentos y técnicas utilizadas (ver anexo 5, con preguntas de entrevista).

En la segunda entrevista, las Educadoras presentan un producto realizado por sus alumnos, (previa autorización de las entrevistadas) respondiendo a aspectos referidos a la planificación y Evaluación de este producto: descripción de la actividad elegida, considerando su origen, planificación y desarrollo, prácticas evaluativas, criterios evaluativos, procedimientos de Evaluación implementados, participación en el desarrollo del producto, facilitadores y/o las dificultades para evaluar el producto o actividad realizada. Esta segunda entrevista, no solamente describe la vivencia profesional, sino que además, permite una evidencia visual, un producto, vinculado a las prácticas evaluativas que subyacen en el desarrollo del mismo, el cual cumple la función de profundizar en los temas señalados, por medio de los relatos de las participantes de un modo concreto.

El requerimiento de un producto realizado por los niños, que complementa y moviliza la segunda entrevista, se podría considerar como material audiovisual relevante, ya que, estos de acuerdo a Lukas y Santiago (2004) en su análisis, complementan a otras técnicas de recogida de información, con el propósito de contrastar y validar la información proporcionada. El material visual en este caso, corresponde a fotografías de productos aportadas por las participantes (ver anexo 6). La fase 5, establecida por Denzin y Lincoln (2012) se considera en el apartado de análisis y resultados.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

5.1. Análisis de los Datos

La técnica seleccionada fue el análisis de contenido de los discursos, utilizada, en la reelaboración y reducción de datos, emergentes en esta investigación, los cuales, una vez que fueron clasificados conforme a una determinada “regla de análisis” para su identificación y comprensión dan origen a códigos (ver anexo 7). Estos criterios de segmentación o códigos, indican un conjunto de datos reunidos en una dase, a través de un procedimiento de abstracción de las características del contenido agrupado, en el cual, dichos códigos, orientan sobre las posteriores agrupaciones, de una misma investigación o de otras posteriores, cuyo resultado es finalmente el levantamiento de categorías (Cáceres, 2003).

5.1.1. Procedimiento

Las entrevistadas aportaron el insumo de primera fuente, el cual, fue indagado en primera instancia a través de varias lecturas, considerando que “el análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión. (...) La persona que investiga selecciona palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada” (Alvarez-Gayou, 2003, p.88).

Frente a las lecturas realizadas, surgen ideas, frases y comentarios de las participantes que dan pie a una clasificación en nodos libres, codificados en palabras, para levantar subcategorías que sustentan las preguntas y objetivos que orientan el estudio. “Categorización y codificación son actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría” (Bautista, 2011, p 190).

Como se ha mencionado, se utilizó el software NVivo 11, como herramienta para el proceso de segmentación, la cual consistió en acotar fragmentos de los datos, para la reducción y posterior análisis.

Para identificar a las participantes, se les otorgó una letra, la cual representa a cada Educadora, las cuales fueron: C, F, J, P, V y un número 1 ó 2, si correspondía a la primera o segunda entrevista. Ejemplo (C.2), correspondería a la entrevistada C, en su segunda entrevista, de modo de obtener evidencia sobre algún cambio de opinión, o modificación, respecto de la primera y segunda entrevista.

La siguiente tabla, presenta un informe emitido por el programa NVivo en donde se identifican los elementos antes mencionados durante el proceso de categorización.

Evaluación de la Creatividad en niños de nivel transición Evidencias desde la práctica de las Educadoras de Párvulos

14-09-2016 12:43

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodo

Nodos\\creaciones a partir de un elemento o de ningún elemento

Documento

Elementos internos\\Entrevista J 2

No	0,0638	2	1	U	13-09-2016 9:12
----	--------	---	---	---	-----------------

es que en el fondo se parte de cero entonces los niños están en el fondo y entre comillas como obligados a tener que partir de ninguna base para crear algo propio de ellos y fue muy significativo

2 U 13-09-2016 10:33

yo tuve que decir niños ya basta porque ya llevamos muchas páginas escritas y tenemos que terminar de alguna forma la historia, y cómo la terminamos íbamos terminándolas pero seguían apareciendo más personajes y se les seguían ocurriendo más ideas una vez que ya lo iniciamos, pero al principio costó mucho como ponerse en el lugar de la creación de una historia, de un cuento pero después

Elementos internos\\Entrevista F 2

No	0,0574	1	1	U	13-09-2016 11:01
----	--------	---	---	---	------------------

eh evaluamos la creatividad, si utilizó algún medio para desarrollarsu creatividad en relación a la luz, a lo que había descubierto de la luz, eh y también nosotros aplicamos el tema del wellness que el niño tenga bienestar, entonces que esté el tercer criterio que se utilizó, fue que disfrutara, el disfrute de la actividad...

Tabla n° 9: Informe proceso de Categorización

Tras la primera segmentación, fue posible percibir algunos conceptos e ideas que fueron recurrentes en los discursos, basados en las experiencias, concepciones, creencias, y significados respecto de los conceptos de primer orden que sentaron las bases de las entrevistas, como son la Evaluación y la Creatividad, considerados los núcleos de investigación.

La segunda fase de codificación, es selectiva, conceptual y de mayor abstracción (Charmaz, 2006), por lo que los nodos obtenidos pudieron fusionarse y crear nuevas interpretaciones, renombrar o replantear nuevos, y en otros casos, debido a las características de una entrevista semiestructurada, se levantaron algunas subcategorías directas (ver anexo 8).

Para esto, el programa NVivo 11 fue de gran utilidad, aunque también se utilizó paralelamente una panorámica a través de memos para analizar las posibles categorías, ya que algunos podían interpretarse u organizarse de diferentes formas.

A continuación se muestra en la siguiente figura, la forma de organización de nodos y categorías.

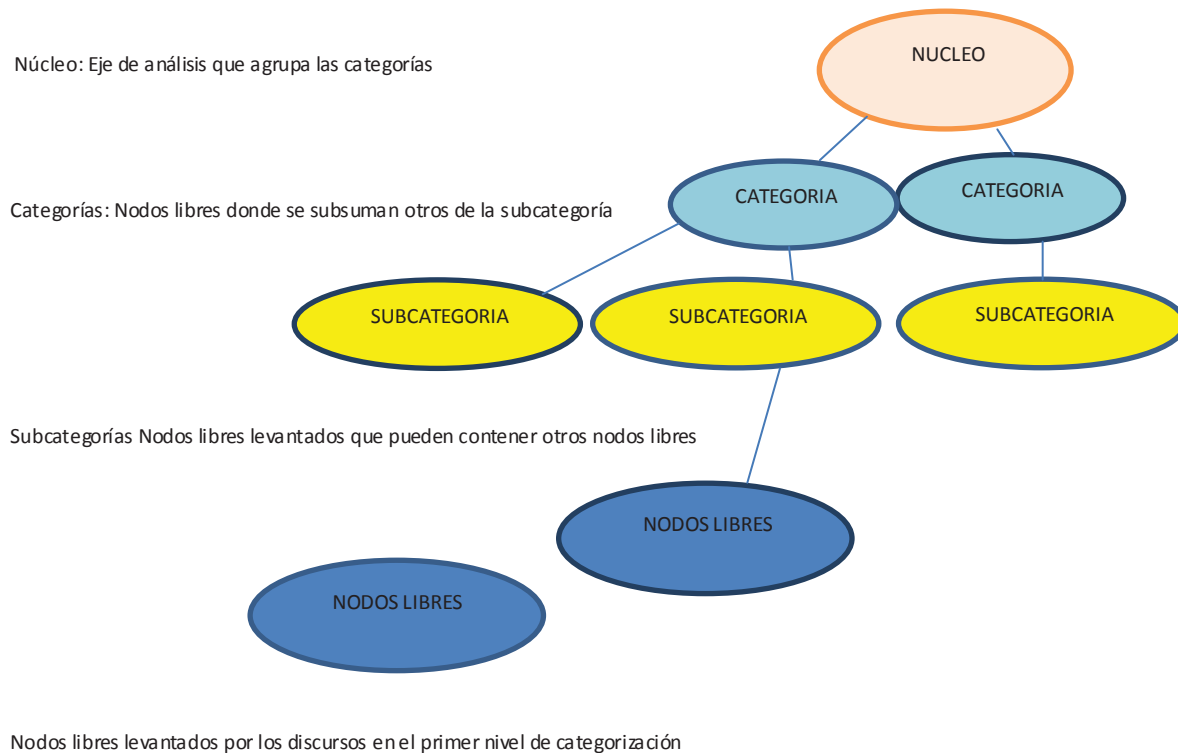


Figura n° 3: Ejemplo de árbol categorial.

De acuerdo a la figura anterior, se muestra en el caso de la presente investigación, el primer Núcleo de análisis correspondiente a Creatividad.

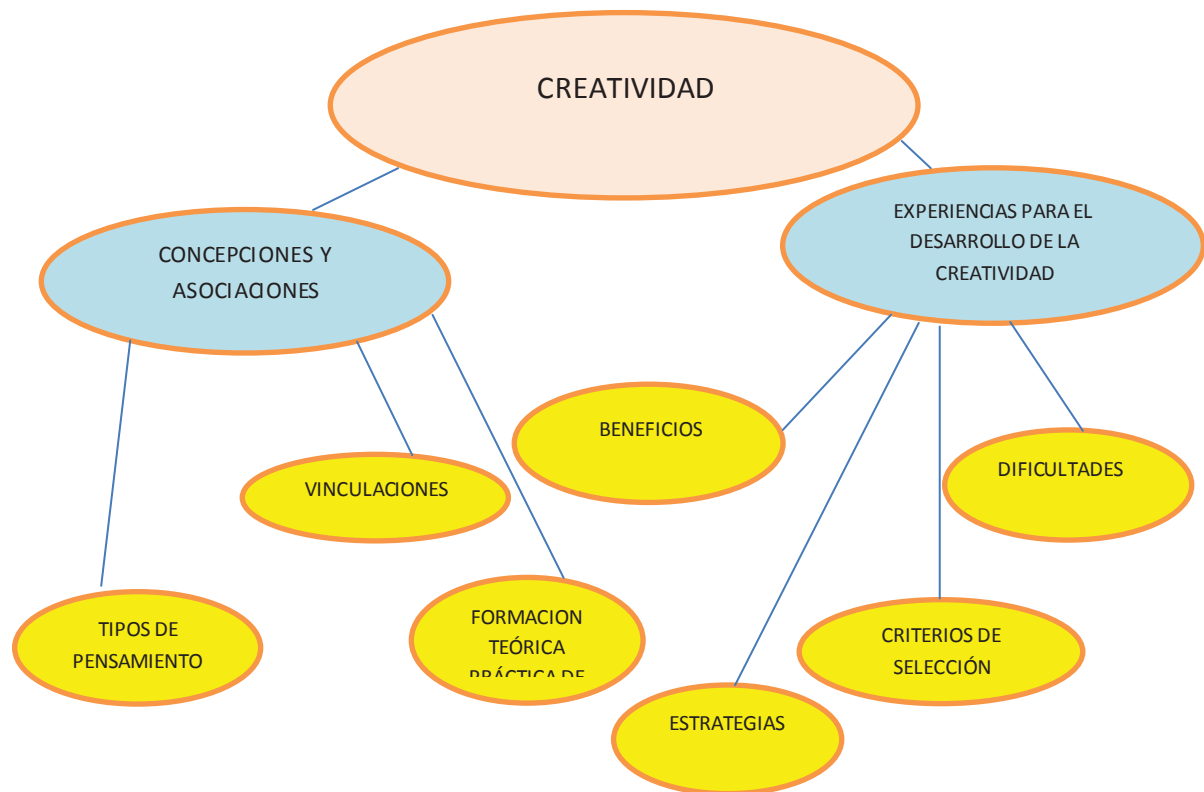


Figura N° 4: Núcleo Creatividad. Categorías: Concepciones y Asociaciones- Experiencias para el desarrollo de la Creatividad y sus respectivas subcategorías.

5.2. Núcleo Creatividad- Categoría Concepciones y Asociaciones

La categoría de concepciones y asociaciones, con la cual se da inicio a este análisis, está compuesta por los tipos de pensamiento asociados a Creatividad, que las participantes refieren en sus discursos, como a su vez, por las vinculaciones que surgen de las interrogantes realizadas y las afirmaciones de acuerdo a la formación teórico - práctica con la que cuenta cada participante del estudio.

5.2.1. Subcategoría Tipos de Pensamiento

Una de las asociaciones referidas por las Educadoras, tiene relación con los tipos de pensamiento a desarrollar, que favorecerían la Creatividad en los alumnos. De acuerdo a lo que sostiene Arteaga:

“(…) en términos del pensamiento, vemos una gama de posibilidades asociadas a la Creatividad, como el pensamiento crítico, el lógico, el convergente/ divergente, el consciente e inconsciente, como también la originalidad en las ideas, la fluencia en la producción de estas ideas y la flexibilidad para darle cabida a nuevas ideas”. (Arteaga, 2008, p. 13)

- Pensamiento Divergente y Convergente

El pensamiento divergente es considerado como la habilidad de pensar en múltiples respuestas para una situación determinada, a diferencia del pensamiento convergente, el cual, se mueve buscando una respuesta determinada o convencional, generalmente una única solución. Esto surge por el modelo de estructura del intelecto desarrollado por Guilford (1959), quien identifica componentes de la producción divergente, los cuales serían, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración (Starko, 2014).

Por lo cual, se puede asumir que las Educadoras entrevistadas, cuentan con conocimientos respecto de este tipo de pensamiento, asociado a la Creatividad y que podrían favorecerlo. Sus relatos son los siguientes:

“(…) mira la creatividad yo te diría que en este minuto la creatividad, o sea, en las planificaciones nosotros nos fijamos, lo que es eh pensamiento divergente, como pensamiento divergente puro, no, no, muchas veces no, lo mezclamos con las matemáticas”. (C.1)

“(…) también lo mismo era como desarrollar el pensamiento divergente, como estimular a los niños con la solución de problemas y saber que un problema tiene diferentes soluciones y eso en el fondo son mis experiencias más significativas”. (J.1)

“(…) todas las actividades que hago de ponerle un componente en el que el niño tenga que pensar tenga que tener un pensamiento divergente y tenga que buscar soluciones”. (P.2)

“(…) hay que utilizar los dos hemisferios en conjunto, que es algo integral digamos, entre el pensamiento divergente y el convergente”. (P.1)

- Pensamiento Creativo

El pensamiento creativo, consiste en un proceso que se utiliza para desarrollar ideas originales, útiles y de mayor elaboración, según señala Esquivias (2004), quien además afirma que “El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones más creativo es el proceso o la solución” (2004, p.5).

Las Educadoras aplican experiencias de aprendizaje donde favorecen el pensamiento creativo que plantean, de esta forma:

“(…) de las figuras geométricas pueden formar otras figuras u otras formas u organizarse espacialmente como ellos quieran, esa es una forma de exploración y creo que es la más importante donde el niño puede desarrollar el pensamiento creativo”. (J.1)

“pero hay transversalidad tanto así que si tú ves una actividad de lenguaje vas a encontrar que hay cosas que apuntan al pensamiento creativo igual, pero también hay cosas que están planificadas con ese aprendizaje de creatividad de... que está en lenguaje artístico por ejemplo hay de los dos tipos”. (P.1)

5.2.2. Subcategoría Vinculaciones

- Hemisferios del Cerebro

Otra vinculación, es asociar la Creatividad con un hemisferio cerebral. Por lo cual, es importante señalar que existen diversas posturas frente al tema de categorizar determinadas habilidades a alguno de los dos hemisferios que presenta el cerebro. De acuerdo a lo que indica Dadamia (2001), el cual acepta la postura de un desarrollo hemisférico, existen investigaciones en las últimas décadas que han demostrado que el hemisferio izquierdo, está especializado en operaciones verbales, analíticas y abstractas y por otro lado, el hemisferio derecho, concentraría funciones no verbales, holísticas, espaciales, concretas, creativas y estéticas.

Así también, lo identifican y asumen algunas informantes del estudio, quienes destacan entre sus conocimientos la asociación de la Creatividad al hemisferio derecho, con aseveraciones como las siguientes:

“(…) igual es bueno porque la estructura uno se las da para ciertas cosas, pero no para todo en la vida, entonces está, la otra área del hemisferio más derecho”. (F.1) Refiriéndose a las actividades creativas.

“(…) la creatividad está asociada al hemisferio derecho del cuerpo humano y en ese hemisferio está todo lo que tiene que ver con el pensamiento divergente, que tiene que ver con la resolución de problemas desde distintos puntos de vistas..., pero, para tener una persona creadora tienes tú que tener apertura a este hemisferio y a este pensamiento”. (P.1)

- Resolución de Problemas

De acuerdo al aporte de las entrevistadas, la Creatividad estaría asociada además, a la resolución de problemas. Esto, comprendido por ellas como una capacidad intuitiva, de ejercicio mental, para buscar soluciones cotidianas o problemáticas, enmarcadas en diferentes ámbitos.

Para Arancibia, Herrera y Strasser (1999, p.147) resolución de problemas se refiere a “la instrucción de conductas y procesos de pensamientos dirigidos hacia la ejecución de tareas intelectualmente exigentes”. Para estas autoras, la resolución de problemas puede y debe, ser enseñada desde la primera infancia, ofreciendo al alumno preguntas creativas, situaciones estimulantes del pensamiento y la reflexión, e implementando nuevos procedimientos evaluativos para su desarrollo. Señalan además, que la resolución de problemas es transversal a diferentes materias.

Duarte, Díaz y Oses (2012, p. 244), contribuyen y amplían esta definición aportando, “Sin embargo, cuando se tiene un enfoque racional para la solución de problemas, surge una tendencia a utilizar un pensamiento restrictivo, lógico y rígido, siendo que la mayor parte de los problemas que se presentan en la práctica requieren de personas creativas, originales y flexibles”.

La vinculación y relevancia de la resolución de problemas en función de la Creatividad, aportada en el planteamiento de las Educadoras, sugiere que ésta es creativa, si hay solución; aunque ésta postura no sea acertada, desde el punto de vista que no toda resolución de problemas es creativa, se requiere flexibilidad, originalidad y prescindir de pensamientos rígidos o mayormente convergentes.

Las participantes, en cambio, observan Creatividad desde todo tipo de pensamiento donde se obtenga resolución de problemas, desconociendo por un lado, las diferencias entre dichos pensamientos, y por otro, si efectivamente hubo desarrollo de Creatividad, como se ve precisamente en la siguiente afirmación:

“(…) porque a veces la solución no es tan creativa, pero igual es solución, entonces se enmarca dentro de la creatividad,... eso es lo que yo creo que es la creatividad como la capacidad de resolver problemáticas pero a todo nivel”. (F.1)

Otras visiones, más cercanas al desarrollo creativo, apuntan a considerar la resolución de problemas desde el pensamiento divergente, por medio de lo cotidiano:

“(…) porque te mentiría si te dijera sí, todos los días la intenciono desde las matemáticas, desde... pero tal vez más desde lo cotidiano, desde miss se me cayó tal cosa ¿qué hago? A ver pensemos, piensa tú que puedes hacer, y como en el fondo llevar al niño a hacer el ejercicio mental de buscar distintas soluciones”. (F1)

“(…) que tiene que ver con la resolución de problemas desde distintos puntos de vistas, el poder abordar las situaciones de distinta manera, no solamente el arte, sino todo aquello que tenga que ver con una resolución más amplia, más intuitiva, más espontanea, también de las problemáticas que se presentan”. (P.1)

- Transversalidad de la Creatividad

Otra asociación o forma de concebir la Creatividad por el grupo de entrevistadas, es considerarla de modo transversal, como un objetivo complementario a los contenidos planificados para el nivel educativo. Expresando que la Creatividad debe ser transversal en su desarrollo, esto, con el propósito de asumirla en forma paralela a actividades planificadas, puesto que de ésta forma, es “permitido” hacerlo.

Las ideas que se plantean a través de éstas afirmaciones, permiten reflexionar dos aspectos: el primero de ellos, es que al considerar la Creatividad transversalmente, disminuye su prioridad, induciendo su evaluación, ya que el objetivo principal privilegia el contenido a desarrollar, un segundo aspecto, se relaciona con las autoridades o directivos de los establecimiento, quienes, restarían adherencia a la planificación de actividades tendientes a desarrollar Creatividad, y por lo tanto, la única forma permitida para considerarla sería como objetivo transversal. Como se menciona en el siguiente comentario:

“(…) por ser Educadoras de Párvulos la desarrollamos en el fondo de forma transversal y a lo mejor más que transversal no se nos permite tanto”. (J.1)

Otras opinan:

“(…) yo creo que muchas, muchas actividades o sea yo creo que la creatividad tiene que ser transversal”.
(P.2)

“(…) la creatividad desde el punto de vista de la divergencia, del pensamiento divergente, que en el fondo, lo transversalizamos”. (C.1)

“(…) pero hay transversalidad tanto así que si tú ves una actividad de lenguaje vas a encontrar que hay cosas que apuntan al pensamiento creativo”. (P.1)

“(…) yo creo que en todas po, en todas está el desarrollo de la creatividad. La creatividad hoy día es un punto más dentro de... creo que sí, creo que la creatividad está dentro de cada una de las cosas”. (V.1)

Para Ferreiro (2012), el considerar el desarrollo de la Creatividad en el aula, requiere hacerlo de modo deliberado e intencionado aprovechando el contenido escolar y contemplando que sea parte “consustancial del mismo (...) y no de modo añadido, superficial o parcial” (Ferreiro, 2012, p.7), en cada uno de los miembros del grupo escolar, en las actividades diarias de acuerdo a los objetivos del nivel escolar.

- Al Arte

De acuerdo a las experiencias narradas por las Educadoras, se percibe una preferencia y vinculación espontánea hacia lo expresivo artístico, como por ejemplo a través de dramatizaciones, pintura, modelado, dibujo; sin embargo, no desconocen en sus relatos, la importancia de experiencias de aprendizaje asociadas a otros ámbitos, especialmente, el lenguaje.

López (1995) y Esquivias (2004) afirman que en el siglo XIX, el concepto Creatividad fue asociado a las artes, lo cual marcó una tendencia histórica a considerarla bajo este campo o disciplina expresiva artística. Sin embargo, y a medida que el hombre fue ampliando su conocimiento fueron emergiendo definiciones y concepciones, consideradas anteriormente en el corpus teórico, que modificaron en parte las primeras vinculaciones, asociando la Creatividad a otros ámbitos.

“Yo creo que la creatividad tiene mucho que ver con... no mucho con el producto que se logra, pero también que el niño sea capaz de realizar creaciones por sí mismo o expresarse a través de dramatizaciones o expresarse a través del arte”. (J.1)

“(…) no solamente el arte, sino todo aquello que tenga que ver con una resolución más amplia, más intuitiva, más espontánea, también de las problemáticas que se presentan”. (P.1)

“(…) el arte que yo creo que es la instancia en la que yo creo que las Educadoras de Párvulos le damos más chance a la creatividad”. (C.1)

5.2.3. Subcategoría Formación Teórico Práctica de las Educadoras de Párvulos

La concepción de Creatividad que posee todo educador, deriva de la formación teórica y práctica con la que ha contado en este campo, como a su vez de las percepciones o mitos que se han establecido culturalmente. Por lo cual, es necesario construir una base fundamentada en conocimientos especializados, que permitan un mejor desempeño en lo práctico.

Tal como lo señalan Jiménez y Muñoz (2012), quienes afirman que siendo uno de los objetivos del sistema educativo el fomentar la Creatividad infantil, se debiese por tanto, incorporar en la educación inicial de los profesores, un bagaje de conocimientos teóricos y aplicados, para conseguirlo.

Es sin duda, un aspecto de importancia el obtener una adecuada formación respecto de la Creatividad, lo cual tiene relación directa sobre el cómo, cuándo, dónde y por qué desarrollarla en los educandos.

Las participantes por su lado, están en diferentes condiciones respecto de éste conocimiento, ya que la mayoría manifiesta escasa noción, o recuerda su formación universitaria de pregrado. Otras participantes sin embargo, dedaran tener conocimiento a través de estudios en el extranjero, u obtenidos por la búsqueda personal, sin intermediarios.

Se podría deducir en relación a la información proporcionada, que los planteles universitarios contemplan la formación profesional a nivel de Creatividad y que estos, dan ciertos conocimientos, que las Educadoras aplican al menos en un lenguaje asociado al tema.

“(…) he tenido opciones a cursos y un poco ponerlo en, ejecución especialmente la creatividad desde el punto de vista de la divergencia, del pensamiento divergente”. (C.1)

“V: No, no he hecho ninguno”. (V.1)

“(…) todos los conocimientos que tengo han sido porque yo he buscado más formación, en la universidad tuve un ramo, una asignatura, la asignatura que se llamaba creatividad y expresión, esa fue mi asignatura en la universidad y después nada más...leí mucho de Brunner, leí bueno el constructivismo está como bien

centrado en esto también, hay varios autores que hablan de la creatividad pero yo creo que hay que hacer un filtro, yo creo que hay que hacer un filtro porque la literatura es harta pero que es lo que realmente te sirve para educación es poquito”. (F.1)

“(…) en la formación como Educadoras de Párvulos tenemos algunos ramos de creatividad y después en Estados Unidos cuando hice seis meses de la carrera, tomamos creatividad en el currículum y allí el enfoque era en realidad desarrollar todas las áreas del aprendizaje, matemáticas, ciencias, lenguaje, enfocar esas áreas desde el pensamiento creativo, el proceso de aprendizaje iba a ser más motivador, más significativo para los niños, si lo planteamos usando la creatividad y el pensamiento creativo, ese era como el enfoque de ellos, y después hice otro un magister en Australia, también tuve otro ramo que se llamaba específicamente pensamiento creativo”. (J.1)

“En la universidad me acuerdo no más, que en los ramos de creatividad, que bueno en la Católica son como bien fuertes, tiene una impronta de creatividad la Católica, que es bien potente, y yo creo que tengo ese sello...sí, ahora yo pienso que soy una persona que le gusta hacer cosas creativas”. (P.1)

5.3. Núcleo Creatividad- Categoría Experiencias para el Desarrollo de la Creatividad

La categoría experiencias para el desarrollo de la Creatividad, incluye tanto los beneficios como las dificultades en este tipo de actividades, los criterios de selección de las mismas y las estrategias utilizadas, en este caso el juego.

5.3.1. Subcategoría Beneficios

- Socializar

El desarrollar la Creatividad en los párvulos, a través de experiencias de aprendizajes concretas, lleva consigo ciertos beneficios al alumno, que las Educadoras logran evidenciar. El primero de ellos es lograr socializar, por medio de trabajos grupales, que estimulen la creatividad por medio de ideas colectivas.

Las entrevistadas plantean en sus intervenciones, que la Creatividad se enriquece en la medida que se verbalizan las ideas, se socializa con los pares, se trabaja y se retroalimentan mutuamente. Por otro lado, el diálogo colaborativo de los párvulos surge espontáneamente, de su interacción natural dentro del aula, el cual, es un objetivo esperado por las Educadoras, y asociado como un beneficio de la Creatividad: el compañerismo y el trabajo en grupo, que se podría inferir, ya que no se menciona directamente, permiten activar el desarrollo creativo.

El entender al niño como un ser creativo y eminentemente social, es altamente deseable, situando una condición de desarrollo creativo desde lo colectivo, según aduce Azzerboni:

“Por eso ya no se piensa en la Creatividad como algo personal o de competencias sino que se necesita pensar en su ampliación y desarrollo desde una visión social, de conjunto, de grupo...la Creatividad se da en la interacción entre personas, por la interacción de pensamientos”.
(Azzerboni, 2015 p.20)

Es allí por tanto, en la reunión de múltiples ideas, cuando se van otorgando las posibilidades de imaginación y de invención, que posteriormente podrán desencadenar en un resultado productivo y creativo.

“En el fondo su pensamiento abstracto comienza a jugar un rol mucho más activo en la medida que ellos comienzan a crear y esto puede ser en grupo, puede ser individual y de hecho en las mismas actividades comenzaron en forma individual y después se iban agrupando por parejas iban entrelazando mostrando qué cosas podían hacer cómo podían cooperar en el trabajo colaborativo”. (C.2)

“(…) eso sí que cuando lo iban haciendo lo iban verbalizando, decían ah pero ahora puedo agregarle esto, puedo hacer un ala... puedo hacer...cuando se lo iban contando entre ellos (..) una le decía: no, pero yo lo voy a poner así porque resulta que la esfera me va a quedar como una pelota y quiero que el cono me quede para abajo como un columpio...entonces ellas se iban retroalimentando”. (C.2)

“Porque favorece la participación y trabajo en grupo también porque tenían por ejemplo que ponerse de acuerdo en cómo ambientar todo este cuento...”. (J.2)

“(…) pero en general el criterio en general para mí fue si el niño se interesaba, si el niño participaba, si el aportaba cosas y si él se involucraba en el trabajo, incluso si compartía su trabajo y era capaz de exponer, explicar y emitir un juicio de valor con respecto a lo que había hecho”. (V.2)

“(…) realmente tengan un desafío cognitivo para los alumnos, que los muevan a pensar digamos, y a realmente crear, que sean actividades que permitan la interacción y la socialización con otros”. (P.1)

- Desarrollar Autoestima

De acuerdo a las participantes, la autoestima, es considerada como un beneficio obtenido al desarrollar la Creatividad, ya que frente a los espacios de creación van construyendo diálogos que reafirman su autoimagen, expresando y revalorándose, construyendo un autoconcepto positivo de liberación frente al impacto que produce en ellos, una sociedad o una estructura escolar que los condiciona.

Arancibia et al. (1999, p.224) definen la autoestima como “la valoración positiva o negativa que el sujeto tiene de los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo”.

Para autores como Menchén, la autoestima se refiere a:

“la aceptación de la imagen que cada persona construyó de sí misma...un alumno con una autoestima positiva tiene confianza en sí mismo, se acepta tal como es, con sus virtudes y defectos. Una de las condiciones que afectan la Creatividad radica en los sentimientos que el individuo abraza frente a sí mismo. Cada uno de nosotros tiene una imagen de sí que condiciona no sólo el comportamiento, sino nuestras posibilidades creativas”. (Menchén, 2008, p.126)

Para Menchén (2008), la imagen de sí mismo se construye en la infancia producto de los miles de mensajes que están a nuestro alrededor, por lo que el tener una buena autoestima, da muchas posibilidades de ser un adulto creativo. La escuela, no puede desperdiciar esta labor, porque de ser así, los niños y adolescentes llevarían su autoestima a otros espacios.

Las participantes lo declaran de este modo:

“(…) ¡yo lo pude hacer!, decían, dale... mira me quedó algo espectacular decían, yo no pensé que podía hacer esto, ese tipo de cosas- comentarios que creo que son súper enriquecedores”. (V.2)

“(…) y otros beneficios efectivamente van a ser para tener unos niños, mucho más autónomos, seguros de sí mismos y una mejor autoestima, porque la verdad es que ellos van a poder expresar, sacar de adentro todo lo que traen y todo lo que muchas veces los tenemos reprimido, sea por colegio, sea por sociedad”. (C.1)

“(…) el beneficio principal es el que le otorga a los niños, los primeros beneficiados son ellos, en cuanto a que primero, les brinda autoestima yo creo, el sentir que son únicos, importantes, y que es valorado lo

que ellos hacen, la idea que tienen o el producto que hayan logrado a través de la Creatividad esa es la mayor ventaja que le entrega seguridad, autoestima positiva". (J.1)

- Autonomía

La autonomía, es otro de los beneficios considerados respecto del desarrollo de la Creatividad. Siendo además, uno de los objetivos a lograr en Educación Parvularia, en el ámbito de formación personal y social del niño en las BCEP. El planteamiento de las Educadoras, indica una condición de la autonomía, asociativa con la Creatividad del alumno, inclusive vista como criterio evaluativo de ésta.

"(...) la creatividad yo la evaluaría dentro del ámbito de la autonomía, porque es súper importante para mí...a mí me impacta, que el niño que es demasiado sobreprotegido es el que menos aporta, tiene menos capacidad de ser como autónomo en las cosas y requiere de la presencia de la ayuda, o copia lo que el otro hace". (V.2)

"(...) niños más autónomos en cuanto a los beneficios, sí, más autonomía en los niños, más autoconfianza también". (F.1)

Beneficios como "el de estar más tranquilos por la vida, más autónomos, resuelven y en el tema vincular también de la afectividad y del trato con los demás". (F.1)

Iglesias, concuerda con este vínculo al referir los atributos de ofrecer la posibilidad de ser autónomos destacando que:

"En la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje y experimentará la educación como un acto de creación. Aprenderá a emitir juicios no aprendidos, sino provenientes de su personal modo de enfrentar el problema. Resolver tareas con Creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal, aumenta la autoestima, da la seguridad básica para abrirse a la experiencia". (Iglesias, 1999, p.947)

- Beneficia el Clima de Aula

Entendiendo el clima de aula como un factor que determina la interacción de los diferentes participantes como es, la relación entre los alumnos, la de los docentes entre sus alumnos, y así mismo, entre docentes. Induyendo a su vez el aspecto físico, como explica Barreda (2012), podemos comprender la

dimensión global que alcanza, tanto para el logro de los objetivos propuestos, como para el bienestar de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar. Es probablemente por esa característica, que asociarla a un beneficio de la Creatividad, no parezca tan complejo de comprender.

Así lo expresan en sus relatos las participantes:

“(…) se sienten mucho más seguros, se sienten eh capaces… trabajan con más alegría yo encuentro que como se produce un ambiente mucho más favorable dentro de la sala de clases”. (V.1)

“(…) también nosotros aplicamos el tema del “wellness” que el niño tenga bienestar, entonces que esté el tercer criterio que se utilizó, fue que disfrutara, el disfrute de la actividad”. (F.2)

“(…) trabajo con un muy buen equipo dentro del aula, las tías son súper… las misses son súper proactivas tienen muy buena disposición, son alegres, entonces yo creo que el buen clima del aula fue un facilitador”. (F.2)

- Apoyo y Comprensión de Otras Materias

La Creatividad se considera beneficiosa, por las Educadoras, al favorecer la realización de actividades que permiten la comprensión de contenidos y materias.

La incorporación de la Creatividad en todos los espacios posibles, genera un marco de escuela creativa que Azzerboni (2015) en su obra “La Creatividad en las escuelas infantiles. Propuestas didácticas desde las ciencias y la expresividad lúdica” promulga con énfasis, observando la Creatividad desde las diferentes disciplinas escolares para el desarrollo de las mismas.

“(…) pero también esta parte de dejar que la imaginación y que la capacidad creadora vuele, es muy bueno, para la lectura, muy bueno para las comprensiones, muy bueno para las matemáticas, es muy bueno para todo”. (C.1)

“(…) actividades variables o permanentes, por ejemplo en actividades variables el de las matemáticas es un buen acercamiento a la creatividad… desde lo corpóreo también, lo kinestésico, y desde las actividades como el saludo cuando nosotros inventamos que decirle a los compañeros, las ciencias experimentar con materiales, eso va también direccionando el tema de la creatividad”. (F.1)

5.3.2. Subcategoría Dificultades para Desarrollar la Creatividad

- Características Personales del Párvulo

El realizar experiencias de aprendizaje para estimular la Creatividad en los alumnos, genera ciertos beneficios en la práctica, que se han mencionado, a la luz de las vivencias de las entrevistadas, sin embargo, también se revelan dificultades en el proceso de realización.

De acuerdo a lo que se percibe, éstas problemáticas son, manifestaciones, conductas o particularidades de algunos niños, otras, son propias de las características evolutivas de los párvulos, quienes en su etapa formativa, aún están definiendo aspectos biopsicosociales que determinan su madurez. Algunas de las expuestas son el lenguaje, la motricidad fina, la intolerancia a la frustración, la timidez, la hiperactividad, la inmadurez, la falta de autonomía y niños con alguna necesidad educativa específica.

Frente a este tipo de conductas o características de los alumnos, se requieren herramientas y estrategias adecuadas, siendo incluso en algunos casos, necesario algún perfeccionamiento especializado, desde una visión de integración, ya que pertenecen al universo de alumnos que son parte de los establecimientos educacionales, y que requieren de estimulación y adquisición de aprendizajes significativos. La práctica pedagógica y evaluativa del educador debiese contemplar todos estos casos.

Para Sanmartí (2007) es evidente que no se puede cambiar la realidad individual en un grupo curso, pero si se puede cambiar qué, cuándo y cómo se enseña y evalúa.

Los relatos expresan las observaciones y comentarios de esta condición, que es vista como dificultad por las participantes:

“(…) tenemos alumnos que les cuesta participar, que son inseguros, que en el fondo no plantean rápidamente soluciones a los problemas, soluciones no sé, a un trabajo lingüístico, de la expresión de la divergencia”. (C1)

“(…) porque puede ser que no es creativo y ver si es tímido por ejemplo, y no se atreve a experimentar hay que ver primero de qué se trata, pero si yo tengo algo así se lo digo a los apoderados, porque pienso que es algo importante a desarrollar “. (P.1)

“(…) tengo niños que de repente frente a una cosa sencilla como el elegir algo, el desarrollar un dibujo, algo eh, se frustran, arrugan el dibujo... yo no puedo, ese tipo de cosas son las que cuesta trabajar”. (V.1)

“(…) no participaban mucho a nivel expresivo, de lenguaje, justamente dos de ellos están en fonaudiólogo, entonces entrapa un poquito la participación de ellos, pero como hubo ésta segunda etapa... eh ahí tengo lo contrario, hay niños que tienen la motricidad fina muy pobre y que logran muy poco expresar sus ideas de forma gráfica”. (J.2)

“(…) también problemas socioemocionales, también los más chicos, porque en este curso se da que hay mucha diferencia de edad y de madurez y se nota muchísimo en la expresión oral,... igual les limita su Creatividad en algún aspecto”. (V.2)

“(…) están acostumbrados a que se les haga todo, entonces primero hay que fortalecer el desarrollo de la autonomía, siempre hay que ir como trabajando un poco pero yo creo que una dificultad principal está en eso la poca autonomía, la falta de independencia, la frustración excesiva frente a cosas, el yo no puedo”. (V.2)

- Falta de Continuidad en Enseñanza Básica

Otro aspecto considerado como una dificultad, es la problemática sobre la articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica, condición que ha requerido atención y análisis desde sus bases, por parte de autoridades del MINEDUC (2002), esto, porque al ingresar el alumno, a primer curso de enseñanza general básica, vivencia cambios que afectan su adaptación, por lo cual, los niveles de transición intentan adelantar procesos y aprendizajes en pro de evitar este impacto, sin embargo, dicha tendencia a escolarizar la Educación Parvularia, va en desmedro de actividades tendientes a desarrollar la Creatividad.

Lo anterior, ha dado inicio a determinadas acciones por parte del MINEDUC. Entre ellas, publicar sobre este hecho declarando: “la Escuela le va a demandar mayores exigencias en este campo, siendo importante que ello no implique desmerecer su singularidad, Creatividad y comprensión de estos procesos de pasaje a otro estado escolar” (MINEDUC, 2002, p.13).

Bajo la misma línea Ruíz también señala, “Pero educar en y para la Creatividad no sólo debe atenderse en Educación Infantil, sino también en el resto del sistema educativo, facilitando así el desarrollo integral en todas y cada una de las etapas educativas” (Ruíz, 2010, p.417).

El temor o la preocupación de comenzar un proceso que no continuará, es una de las dificultades que develan las Educadoras y que reflejan así:

“(…) la dificultad es ver que de Educación Parvularia para arriba, no sigue, como que se va coartando se va acabando ésta Creatividad y vamos todos mirando para el mismo lado y respondiendo las preguntas que el profe dice o copiando las materias”. (P.1)

“(…) todavía o sea nosotros como Educadoras, yo creo que la tenemos más claro, que tal vez los de básica o los de media, están como que, no se ha dado todavía el tema creativo”. (F.1)

- La Educadora de Párvulos

Las Participantes dan una mirada introspectiva y crítica hacia su labor como parte de los resultados y dificultades en los procesos creativos. Algunas de las reflexiones al respecto son la sobre dirección del adulto hacia el niño, la rigidez de las profesionales, la falta de flexibilidad, el omitir las propuestas infantiles y mantener prácticas estructuradas.

Azzerboni (2015); Menchén (2008) y Dadamia (2001), coinciden con estos aspectos desfavorecedores, como parte de una escuela tradicional, modelo de una sociedad rígida y competitiva, sin embargo, propician una práctica pedagógica con responsabilidad frente a la labor educativa, que se describe como un docente que utiliza estrategias creativas, propicia la iniciativa, respeta las posibilidades de sus alumnos, modifica ciertos aspectos de la rutina, plantea una didáctica globalizada, integrada flexible y creativa.

“(…) el hecho que los niños tengan tantas estructuras de repente definitivamente los coartan en sus procesos de crear, cuando tú le das demasiados modelos incl uso de repente las Educadoras cometemos el error, yo trato de no hacerlo de decir: miren podemos hacer un auto, podemos hacer esto, si uno no le da y los deja libremente entonces el niño va a crear en forma espontánea, sin tener un modelo”. (V.2)

“(…) porque algunos llegan muy rígidos, muy estructurados, con muchos temores de otras situaciones donde otras Educadoras no los dejan salirse de la línea, no los dejan por ejemplo, no sé, pintar de otro color la manzana, porque la manzana es roja”. (F.1)

“(…) nos vamos poniendo un poco cuadradas y estructuradas, que se yo y todo, pero ahí está como el reto diario de permitir al niño la propuesta, tomar a partir de la propuesta de los niños, las cosas y ser un poco más flexible”. (V.1)

- La Familia del Alumno

Otro aspecto que emerge de la información aportada por las profesionales de la Educación Parvularia, es la importancia que presenta el entorno familiar en el desarrollo de la Creatividad y que es mirada como una dificultad por éstas.

De acuerdo a lo que sostienen Arancibia et al. (1999), la familia es el primer núcleo social, punto de partida en la formación del niño. En relación a la adaptación escolar y su rendimiento, influyen la estructura familiar, las relaciones de sus miembros, las actitudes en relación a la educación y la escolaridad de los padres.

Por lo cual, los aspectos al interior de la familia, como también la mirada y participación de ésta, en la Escuela, son sustanciales. Las Educadoras, en sus relatos perciben esta dinámica familiar anunciando modelos de familias que permean a sus miembros determinadas conductas, ya sean éstas, positivas o negativas.

En conclusión, un núcleo familiar que posee estructura familiar adecuada; conviva en un ambiente con relaciones saludables; los padres tengan una actitud de confianza y apoyo a la tarea educativa que es favorecido por una escolaridad parental que permita proporcionar mejores herramientas a sus hijos, logrará un mejor resultado que aquel que carece de algunos de estos elementos, de acuerdo a lo que sostienen Arancibia et al. (1999).

Familias rígidas, relajadas, familias que parecen haber abandonado a sus hijos frente a la tecnología, son algunas de las experiencias de las docentes que ven estos estilos parentales, y sus efectos sobre la Creatividad de los niños.

“(…) es mucho más difícil cuando en la casa la estructura es muy rígida, es difícil cambiarlos en el colegio, o sea darles ese colchoncito, pero cuando en la casa son más relajados y los ayudan, aunque en el jardín haya tenido una mala experiencia, se puede lograr después un cambio en el colegio”. (F.1)

“(…) se van trabajando al respecto, al desarrollo de la autonomía, al dejarlos expresarse libremente al permitir elegir, porque hay niños con los que tú tienes que trabajar mucho más este aspecto, generalmente se me ha dado niños que están mucho más solos, que permanecen más en actividades contables con los computadores, con los televisores que tienen mundos con mucho menos contacto con los elementos concretos”. (J.1)

“(…) su creatividad va a estar llevada de la mano porque tu no se po, si los papas trabajan el reciclaje en la casa de tal manera de que el mundo, el mundo va girando en torno a la visión que ellos tienen,...que ellos tienen en, en esta mirada, en esta perspectiva frente a las cosas”. (C.1)

- Temor a Perder la Disciplina

El temor al interior de los relatos, es el perder la disciplina durante la realización de actividades, al desarrollar la Creatividad en los alumnos.

La sociedad nos impulsa a mantener el control de la conducta, a la disciplina, sin embargo, la Creatividad pareciera emerger cuando no todo está en orden...lo que significa que algunos pudiesen asociar este proceso creativo, a un libertinaje, al libre albedrío,... y nos encontramos frente a la realidad que los niños son audaces y necesitan límites, son las declaraciones de las entrevistadas.

Dando respuesta a lo anterior, Azzerboni (2015) asevera que el despliegue de materiales y herramientas para la creación, produce un caos productivo necesario y permitido, ya que los resultados tendrán la identidad de cada niño, luego podrá volverse todo a su respectivo lugar, y aunque a la mirada juiciosa de un externo, puede ser sólo caos, es necesario para el proceso creativo. “El temor a que la actividad se despliegue en un clima caótico, es uno de los frenos a libertad y al dejar fluir el accionar creativo de cada niño”. (Azzerboni, 2015 p.89)

Por otro lado, es una tarea relevante el convencimiento de lo que se está haciendo y por qué, al igual que el informar a aquellos que son parte del sistema educativo, como son padres y directivos.

“Ahora, yo creo que el asunto de la creatividad también como sociedad por un lado puede interferir mucho al paradigma que tenemos del control de la conducta, de la disciplina porque obviamente cuando tú te estás expresando, no está todo en orden, está todo aparentemente entre comillas desordenado y sin embargo eso de repente como que molesta”. (C.1)

“(…) creo que en ese sentido si se puede dar y también por otro lado creo que en ciertas partes o en ciertas circunstancias el asunto de la creatividad se ha ido como dejando al ir a un libre albedrío y que también se ha transformado a que: es creativo entonces es libertinaje”. (C.1)

“(…) esa es la mayor dificultad pero los niños son creativos pero también son muy audaces...entonces ellos van a seguir tirando como el elástico para ver hasta dónde llegan entonces ahí uno tiene que como los corrales así empezar a traerlos de vuelta, pero también necesitan límites”. (F.1)

- El Tiempo

Uno de los aspectos coincidentes en las participantes e igualmente considerado por la literatura, es el tiempo, el cual es asumido como un obstáculo en la labor del docente que desea alcanzar la Creatividad de sus alumnos.

Ruiz (2010) declara lo frustrante que es convertir el tiempo en un enemigo de la Creatividad, puesto que el niño debe gozar el proceso, y recrearse en él, sin embargo, el trabajo bajo la presión del tiempo, sólo acaba con la Creatividad.

“(…) creo que a la creatividad hay que darle tiempo, hay que darle importancia y para eso uno tiene que dejar de lado ciertas cosas para desarrollar la creatividad y no todos están dispuestos a dejar de lado lo que se les exige”. (J.1)

“(…) yo creo que una dificultad fue que teníamos muy poquito tiempo para poder terminarla, que estábamos contra el tiempo para poder cumplir para el día del libro, los niños están muy poco acostumbrados a crear cuentos”. (J.2)

“(…) los espacios para la expresión no los podemos perder, cada vez cuesta más, cada vez cuesta más y uno a veces tiene que comprimir muchas actividades para poder darles respiro y poder más ... más rienda suelta digamos, a la creación propiamente tal”. (C.1)

“(…) también el tiempo o la falta de tiempo con esos niños en particular como que un poco dificultó el proceso”. (F.2)

5.3.3. Subcategoría Criterios de selección de Actividades o Experiencias de Aprendizaje

Frente a la interrogante sobre los criterios de selección, al planificar experiencias de aprendizajes relevantes entorno al desarrollo creativo de los párvulos, las entrevistadas en su mayoría asumen la edad como un elemento primordial; las capacidades, habilidades y el desarrollo a nivel cognitivo, la motivación, libertad, autonomía y socialización, entre sus opciones.

Se podría deducir que al destacar la edad y sus habilidades, las Educadoras definen su didáctica, en función de considerar aspectos biopsicosociales acordes a un rango etario determinado y sus características.

“En general eh yo pienso más tratar de ponerme en las características que tiene el niño a esa edad por ejemplo si estoy en prekinder las características de un niño de prekinder, si estoy en kínder las características... y especialmente las características y los intereses”. (C.1)

“(…) las actividades que se proponen se adaptan al desarrollo tanto neurológico de los niños, la edad, sus condiciones, sus habilidades, porque uno en el fondo va proponiendo actividades de acuerdo a sus capacidades y siempre un poquito más digamos entonces yo creo que ese es el principal criterio, también un criterio es adaptarlo aparte de sus necesidades a algo que siempre como que sea como atractivo para ellos, tiene que ser motivador”. (V.1)

“Yo creo que pueden ser muchos, pero los que uno generalmente utiliza son la edad de los niños y un poco conocerlos, entonces de acuerdo a sus capacidades como para mí también lo más importante en una actividad creativa es que ellos puedan ser autónomos también”. (J.1)

“Yo creo que lo más importante es ejercitar la mente, el ejercicio de la mente,... el mayor criterio es que ellos tengan esto como cotidiano, como un ejercicio del día a día”. (F.1)

“(…) que realmente tengan un desafío cognitivo para los alumnos, que los muevan a pensar”. (P.1)

La autonomía, la libertad, la socialización, se desprenden de objetivos del ámbito de formación personal y social, ámbito que las Educadoras han privilegiado para centrar la Creatividad.

- Ámbitos de Aprendizaje

Como se ha señalado anteriormente, la Creatividad asume de acuerdo a las participantes, características de transversalidad a otros ámbitos, habilidades, conceptos o materias, en la mayoría de las oportunidades.

De acuerdo a esto, y bajo la idea de visualizarlo con mayor claridad, se ordenó la información entregada por las participantes, respecto de los criterios de selección, clasificando las experiencias de aprendizaje señaladas en los relatos, en los diferentes ámbitos de aprendizaje de las BCEP favorecidos.

a) **Ámbito Formación Personal y social (Motricidad)**

“(…) la creatividad…desde lo corpóreo también, lo kinestésico, por ejemplo, allí yo creo que es buena idea por ejemplo distintos desplazamientos para llegar a una meta pero desde maneras distintas por ejemplo no sé eh sí, desde la gimnasia”. (F.1)

b) **Ámbito Comunicación, Núcleo de aprendizaje: Lenguaje verbal**

“(…) ellos crean historias, cuentos, hay mucho material vinculado con la expresión del lenguaje en forma creativa”. (V.1)

“(…) otras de creatividad como inventar personajes ponerle nombre a personajes raros, hay hartas cosas de creatividad que he hecho”. (P.1)

“(…) desde el lenguaje también, como por ejemplo darle un final distinto a las historias que siempre lo hacemos, inventa otro final para la historia, qué se yo eh y desde las actividades como más permanentes tal vez desde el saludo cuando nosotros inventamos que decirle a los compañeros, una palabra bonita de ánimo, que le dirías a tu amigo el día de hoy, qué se yo, como cosas así pero actividades más planificadas yo creo que se puede”. (F.1)

c) **Ámbito Comunicación, Núcleo de aprendizaje: Lenguaje Artístico**

“(…) otra instancia, que también es la del arte, es la de arte en la música, en las artes plásticas digamos y trabajamos mucho ahí con los pintores, con los autores digamos, o también con los escultores que se yo”. (C.1)

“(…) eh obviamente el arte plástico, el arte musical”. (F.1)

“(…) trato yo de desarrollar la creatividad en cuanto más a las conversaciones, aparte de las actividades artísticas que hacemos que en sí mismas”. (J.1)

“(…) intensificamos ciertas áreas como por ejemplo un área como los grandes poetas, los grandes pintores”. (V.1)

“(…) se me imagina que si se le entrega a los niños bloques o tangramas, que los usamos donde ellos a partir de las figuras geométricas, pueden formar otras figuras u otras formas u organizarse espacialmente como ellos quieran”. (J.1)

“(…) que se expresen creativamente a través de distintas expresiones artísticas como la dramatización, la plástica, la gráfica”. (P.1)

d) **Ámbito Relación con el medio natural y cultural. Núcleo de aprendizaje: Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación-Seres vivos y su entorno.**

“Por ejemplo en actividades variables el de las matemáticas es un buen acercamiento a la creatividad, llegar a la misma solución desde distintos modos”. (F.1)

“(…) yo cuento algo que es la historia del día y en la historia del día hay una pregunta divergente que es de matemática pero es divergente, vienen distintas respuestas”. (P.1)

“(…) nosotros trabajamos con un programa que se llama el PYP y con ese programa se puede estimular mucho mejor la creatividad como en ciencias..., se está abriendo como el espectro del concepto”. (F.1)

“(…) ¡ah y las ciencias po!, las ciencias experimentar con materiales, con colores, con sabores, con aromas yo creo que eso va también direccionando el tema de la creatividad”. (F.1)

“(…) luego el pensamiento divergente con los sonidos, con los ruidos, con objetos raros, transformar una línea en lo que tú quiera y todo eso es válido”. (C.1)

Por tanto, y de acuerdo a los relatos discursivos, se puede deducir que existe gran variedad de experiencias en el ámbito de comunicación, lenguaje artístico y verbal. También se puede inferir, de acuerdo a los relatos, que aquellas tendientes al ámbito de formación personal y social no se planifican directamente, sino que, transversalmente, como son la autoestima, el auto concepto, la socialización, todas aquellas que se asociarían a la Creatividad, o que buscan alcanzar la Creatividad, como se mencionó anteriormente en el desarrollo de la categoría concepciones asociaciones y vinculaciones de las participantes.

Cabe señalar, que existen experiencias de aprendizaje o contenidos, que generan cierta tendencia entre las Educadoras entrevistadas, como son cuentos, actividades de transformación de elementos, la plástica, la experimentación y el desarrollo de resolución de problemas en matemáticas, los cuales favorecerían un pensamiento creativo.

5.3.4. Subcategoría Estrategias para Desarrollar la Creatividad

- El juego

Existen estrategias o técnicas para el desarrollo de la Creatividad, posible de ser realizadas por los niños, aunque las Educadoras no mencionan ninguna en forma específica, mencionan dentro de la metodología utilizada en relación a la Creatividad, el juego en diferentes contextos, que de acuerdo a autores como Arancibia et al. (1999); Menchén (2008) y Starko (2014), fomentarían el desarrollo creativo.

No es desconocida por las Educadoras de nivel inicial, la importancia del juego, esto principalmente, porque al estar considerado este, como un principio pedagógico en las bases curriculares de la Educación Parvularia, asume un papel destacado, y directamente asociado a la Creatividad.

“Principio del juego: enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la Creatividad y la libertad”. (BCEP, 2001, p.17)

Arancibia et al. (1999, p.126), señalan “el juego tiene una gran importancia para la estimulación de la Creatividad...el juego abre un mundo de posibilidades generalmente adormecidas, y libera de bloqueos permitiendo la emergencia del potencial creativo”.

Menchén (2008) por su parte asevera, “el juego es el medio más natural para desarrollar la Creatividad, el docente en sus aula debe promover el juego como una liberación de la acción creadora de sus alumnos” Menchén (2008, p.167).

Starko (2014) afirma que existe una relación entre juego y Creatividad, puesto que los niños, imaginan mientras juegan a pretender ser diversos personajes, dando diferentes alternativas de usos a los objetos, usando el pensamiento divergente en sus acciones, improvisando naturalmente.

Además, Starko (2014), tomando las investigaciones de Garaigordobil (2006); Li (1985); Pepler y Boss (1981), concluye que el juego, puede efectivamente, incrementar el desarrollo de la Creatividad en los niños.

Las Educadoras declaran realizar juego de rincones, juego centralizado o socio dramático, y creación de juegos.

“(…) yo creo que el juego tiene que ver mucho con la creatividad, en el que tu permitas a los niños que jueguen, en el poder inventar, en el juego simbólico, en todo eso hay una tremenda impronta de creatividad y eso de repente falta en la Educación Parvularia, el dejar jugar a los niños y ... juego mediado obviamente, juego que no sea juego sin sentido digamos, pero en eso en el juego yo creo que hay una actividad creadora humana innata...también los juegos, los juegos de rincones que también hacemos acá también tienen mucho que ver mucho con la creatividad... en matemáticas siempre estamos habiendo una creación de juego”.(P.1)

“(…) intensificamos ciertas áreas como por ejemplo un área como los grandes poetas, los grandes pintores, etc., juegan a ser, dramatizan, nosotros estamos en esa onda hoy en día”. (V.1)

A continuación se presenta la figura del árbol categorial del Núcleo Evaluación, con sus respectivas categorías y subcategorías.

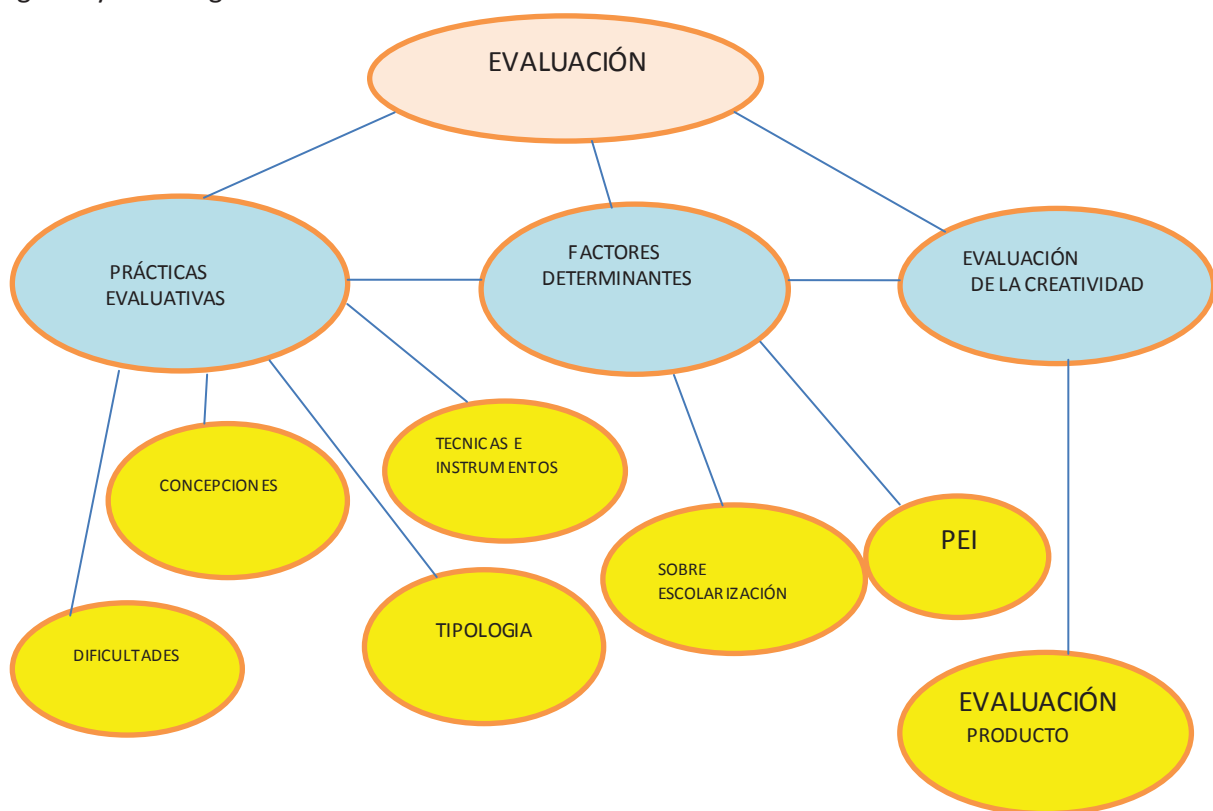


Figura n°5: Núcleo Evaluación. Subcategorías Practicas evaluativas, Factores determinantes, Evaluación de la Creatividad

5.4. Núcleo Evaluación-Categoría Prácticas Evaluativas

La Evaluación, como se ha detallado en el fundamento teórico del presente estudio, es fundamental en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, independiente del nivel escolar que se evalúe.

Para Sanmartí (2007), “La Evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y cómo se aprende” (Sanmartí, 2007, p.19).

Las concepciones y prácticas evaluativas de las Educadoras participantes, son relevantes como insumo de investigación, ya que darán un primer acercamiento a la comprensión de la Evaluación, y específicamente, de la Evaluación de la Creatividad que realizan.

5.4.1. Subcategoría Concepciones sobre Evaluación

Respecto de la concepción de la Evaluación de las entrevistadas, se puede destacar:

- Propician diferentes aspectos de la Evaluación.
- Conciben la misma, en forma confusa, mezclando conceptos, funciones, agentes intervinientes y características.
- Dan especificaciones sin nominar, definir o conceptualizar de acuerdo a la literatura especializada; lo cual muestra un conocimiento parcial del tema.
- Proyectan visiones respecto de la Evaluación, que ratifican las diferentes posturas que han desarrollado los diversos autores respecto de una mirada de logro de objetivos, a una formativa o auténtica.
- Manifiestan percepciones o creencias del tema evaluativo, que finalmente son relevantes, por sobre el conocimiento teórico del mismo, como se ha mencionado en el marco teórico de este estudio.
- Presentan según sus relatos, dificultad al evaluar cualitativamente.

Considerando las concepciones de las participantes, es conveniente señalar que de acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2003), la Evaluación entendida como medida se realiza hasta los años 20, la de objetivos años 1930-1950, la cualitativa y cuantitativa, década de los 80 y la formativa, década de los 90. Lo cual indica diferentes visiones históricas, dentro de sus argumentos.

Por otro lado, la Evaluación se ve teñida, bajo la percepción, creencias y saberes pedagógicos, que se manifiestan en una mixtura de conocimientos, o falta de ellos, que van guiando las prácticas evaluativas, como se manifiesta en el siguiente relato:

“La evaluación es en el fondo, yo entiendo que es en el fondo, el cierre de un proceso y en el cual vemos si hay un cumplimiento o no de los objetivos que me propuse, de lo que yo quería hacer, y si lo logró el niño o no lo logró o lo logré yo también o no lo logré, si me resultó la actividad o no me resultó y también eh desde el punto de vista eh un poco desde el punto de vista de la evaluación con ellos también, qué crees tú, cómo te resultó, qué te costó, cómo lo hiciste, ¿lo podremos hacer mejor?, ¿hay diferencias?, en el fondo por medio de la pregunta, de la convicción, digamos, llevarlo también ayudarlo eh... a ser un autoevaluador, o sea un evaluador de sí mismo”. (C.1)

Una de las participantes, señala una Evaluación formativa, sin mencionarlo, pero la construye a partir de sus características, ligando la Evaluación al aprendizaje, desmarcándola de su función sumativa, y buscando el mejoramiento de las prácticas.

“(…) es una etapa del aprendizaje que no es la final necesariamente puede ser la etapa intermedia donde uno va evaluando, va identificando...es una etapa para identificar dificultades, para identificar eh oportunidades, sirve para mejorar entonces nosotros por ejemplo en el colegio nos evalúan y nosotros evaluamos también a los niños y ellos se coevalúan y la idea es crecer, para mejoramiento, de las prácticas”. (F.1)

Se destaca además, la dificultad para evaluar cualitativamente:

“(…) creo que la evaluación es la parte más difícil de la pedagogía bueno quizás de la Educación Parvularia porque los demás cursos tienen notas y pruebas y es como súper tangible”. (J.1)

Otras expresan, que evaluar es medir y retroalimentar:

“(…) por evaluación bueno la retroalimentación del aprendizaje, medición también, pero en el sentido en que yo voy a poder retroalimentar a mis alumnos también apoderados de que cosas están careciendo, de que cosas son las mayores habilidades que tienen, cómo yo puedo también retroalimentar lo que yo estoy haciendo y poder mejorar los procesos que hago con los alumnos en materia de enseñanza y aprendizaje para que ellos aprendan más y mejor”. (P.1)

“(…) la evaluación para mí es un instrumento que permite mirar, medir digamos”. (V.1)

5.4.2. Subcategoría Instrumentos Técnicas y Procedimientos

Las participantes, ante la interrogante sobre sus prácticas evaluativas, tienden a asociar dichas prácticas, con la utilización de técnicas o instrumentos determinados, sin considerar otros elementos.

Como se ha mencionado en la fundamentación teórica de este estudio, de acuerdo a lo que sostienen Castillo y Cabrerizo (2003) la técnica es un concepto más amplio, puede abarcar y utilizar varios instrumentos, pone en juego distintos procedimientos para obtener la información necesaria; en cambio, el instrumento es una herramienta específica, un recurso concreto o un material estructurado.

Una consideración que debiese tener el educador, es utilizar técnicas e instrumento en función de los objetivos de la Evaluación y el contenido a evaluar, sin que estos, sean los reales protagonistas (Sanmartí, 2007).

- Técnica: La observación

La observación está a la base de las técnicas de Evaluación didáctica, se realiza generalmente en situaciones naturales de la rutina escolar, en cualquier nivel educativo, sin embargo, es necesario que el educador posea un amplio conocimiento de las características evolutivas cognitivas, emocionales, y sociales de sus alumnos, para evitar el registro de aspectos poco relevantes a la Evaluación o dejar de percibir aquellas significativas, según señalan Castillo y Cabrerizo (2003).

“(…) las Educadoras de Párvulos le damos más chance a la creatividad, ya que en el fondo tampoco estamos presionados por una evaluación, por una escala de apreciación, sino que es un registro de observación, te fijas”. (C.1)

“(…) qué otro tipo de evaluación... bueno nosotros hacemos informes semestrales, esos informes semestrales también son con observaciones directas”. (F.1)

- Observación con instrumentos diversos (listas de cotejo, registros anecdóticos, escalas de apreciación).

“(…) pero todas son con listas de cotejo, escalas de apreciación, eh registros anecdóticos pocos porque es como muy subjetivo de repente a uno como que le cuesta eso de hacer la diferencia de ser bien objetivo, entonces registro anecdótico se evalúa más en grupo con eso”. (F.1)

“(…) uso mucho el sistema de observación y con indicadores sería como una lista de cotejo”. (J.1)

“(…) pero todas son con listas de cotejo, escalas de apreciación, eh registros anecdóticos”. (F.1)

“(…) yo utilizo la lista de cotejo y una pauta de observación general que uno va registrando digamos cada niño tiene una ficha de varias páginas”. (V.1)

Para Castillo y Cabrerizo (2003) algunos instrumentos para evaluar la educación infantil pueden ser variados como son: diarios del profesor, conversaciones de los alumnos, utilización de medios audiovisuales, juegos, informes, trabajos de los alumnos y otros.

Así lo evidencian las participantes al recurrir a diferentes instrumentos como fotografías, grabaciones y otros.

- Grabaciones y fotografías

“(…) filmación también, harta filmación de tal manera que ellos, ellos también vayan siendo conscientes de las cosas que van haciendo, de las cosas que van haciendo, ¿no? que van aprendiendo, que van haciendo, pero en general es con registro escrito, con video y con fotografía, sobre todo la fotografía”. (C.1)

“(…) utilizo harta fotografía, harto de sacar fotografía lo que uso harto en la Evaluación”. (F.1)

- Técnica basada en construcciones personales: Evaluación por portafolio

El portafolio es una técnica dirigida a evaluar los procedimientos y se apoya en la recopilación de diversos trabajos, productos y evidencias auténticas de los progresos, los cuales deben ir fechados de acuerdo a lo que señalan, Castillo y Cabrerizo (2003).

“(…) los niños tienen sus portafolios y les decimos a los niños que vayan mirando sus trabajos que hacían desde un inicio y cómo ha pasado el tiempo, cuando pasan por ejemplo tres meses ellos pueden observar sus trabajos y tienen sus carpetas a mano en realidad y ellos pueden ir mirando... van trabajos de idiomas, de inglés y hebreo pero hay trabajos de música de arte, manuales, máscaras, están juntos los que hacen en forma libre y los que son de forma dirigida están todos juntos en la carpeta en general”. (V.1)

“(…) nosotros usamos portafolios para estas actividades así de creatividad mmm... más que la evaluación que te comentaba que va más enfocada al cumplimiento del objetivo”. (F.2)

- Evaluación por prueba específica

“yo creo que sí efectivamente porque en el fondo te van poniendo no se po...la prueba Dialect, la prueba Dialect a final de año, tenemos la prueba Metropolitan, al final de año, entonces en el fondo también estamos formateados, porque nos está exigiendo el primero básico”. (C.1)

5.4.3. Subcategoría Tipología de la Evaluación

La tipología utilizada, según el agente evaluador, se clasifica en: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, definido con anterioridad en el presente estudio.

Las participantes, refieren utilizar tanto autoevaluación, como coevaluación, en sus prácticas evaluativas, sin embargo, no siempre son conscientes de aquello, no es algo tan planificado, o muchas veces ocurre en forma emergente durante la rutina.

Autoevaluación

“(…) más que nada yo fui más moderadora que...como un monitoreo y yo creo que la autoevaluación, se dio más que la coevaluación”. (V.2)

“(…) también ayudarlo eh a ser un autoevaluador, o sea un evaluador de sí mismo, a corroborar, a corroborar ciertos aprendizajes si efectivamente eh se lograron o no se lograron”. (C.1)

- Coevaluación

“(…) ellos mismos fueron evaluando su trabajo y el del grupo digamos, yo lo pude hacer, decían, dale mira me quedó algo espectacular, decían yo no pensé que podía hacer esto, ese tipo de cosas, comentarios que creo que son súper enriquecedores y otros, a mí me gustó, a mí no me gustó, pero había un juicio de valor”. (V.2)

“(…) y eso fue como coevaluación, autoevaluación no hubo mucho en realidad, más que en el fondo si había hecho su dibujo, lo había realizado, había participado, no hubo mucha autoevaluación”. (J.2)

“Eso se dio cuando estaban trabajando, no cuando estaban en el grupo conversando, ahí si se dio entonces una le decía: no, pero yo lo voy a poner así porque resulta que la esfera me va a quedar como una pelota y quiero que el cono me quede para abajo como un columpio...entonces ellas se iban retroalimentando e iban trabajando y traduciendo en el fondo lo que ellas querían de lo que estaban haciendo”. (C.2)

- Heteroevaluación

Pese a que existe, la Evaluación del educador al niño, considerada como heteroevaluación. Una de las participantes menciona una Evaluación con profesionales del establecimiento (psicopedagogo y psicólogo), quienes cumplen la función de complementar las evaluaciones de la Educadora, como a su vez, el derivar a un profesional externo al colegio, en caso de requerirlo el alumno.

“(…) pero eso lo evalúa ella la psicopedagoga, con una lista y por medio de la observación directa de los niños en alguna actividad por eso te digo que la intención no está en si recortó el perrito o no lo recortó, sino si la destreza a lo mejor no está lograda, si necesita terapia ocupacional”. (F.1)

No se menciona, probablemente por la edad del alumno, la evaluación del niño al Educador.

- Funciones de la Evaluación

Otra clasificación dentro de la tipología, se refiere a la funcionalidad que cumple la Evaluación, la que se presenta como: función diagnóstica, formativa y sumativa.

Algunas Educadoras mencionan la Evaluación diagnóstica (J.1) (F.1) y sumativa (V.1) dentro de lo que expresan espontáneamente, dentro de sus prácticas pedagógicas, la función formativa es denominada como de proceso o reflejada en algunas de sus características, dentro de los discursos.

“(…) preguntándole harto sobre su proceso qué estás haciendo, qué vas a hacer, cómo lo vas a planificar, qué vas a hacer después, como para que él se ordene un poco en el proceso creativo”. (J.1)

Existe conocimiento y ejecución de estas funciones en la práctica evaluativa de las informantes, sin embargo, la sitúan dentro de periodos determinados del año. No considerando que la evaluación diagnóstica pudiese por ejemplo, ocurrir durante todo el proceso evaluativo, y no necesariamente ubicada al inicio del año escolar, puesto que su propósito es ayudar en la toma de decisiones y evitar procedimientos inadecuados. (Santos, 1991)

“(…) pero en marzo nosotros identificamos por ejemplo si hay niños que vienen con dificultades en el aprendizaje, los niños que no vienen con dificultades, en qué áreas son más hábiles, entonces todo eso se diagnóstica al principio y también es parte de una evaluación y cómo se hace...observando, y leyendo los informes que traen previamente de los jardines”. (F.1)

5.4.4 Subcategoría Dificultades en la Evaluación

Según lo planteado por las participantes, existen algunas dificultades en la práctica evaluativa, relacionadas con el niño y la Educadora durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como de algunos factores indirectos.

- Dificultades respecto del niño

Las dificultades, que declaran las Educadoras entrevistadas en sus prácticas evaluativas con los párvulos, tratan de las características propias de los niños, las que difieren de un alumno a otro, en sus respectivas individualidades de los procesos de desarrollo biopsicosociales correspondientes a su rango etario.

Lo anterior, no es omitido en las BCEP, ya que éstas, consideran el propiciar aprendizajes de calidad en los párvulos considerando las diversidades lingüísticas, género y étnicas, como también, las necesidades educativas especiales.

“es necesario tener en cuenta, para evaluar adecuadamente al alumno de Educación Infantil, que nos hallamos ante un alumno en continuo progreso y en un periodo de adquisición de habilidades psicomotoras, cognoscitivas, sociales, y emocionales que conformarán su personalidad. La acción evaluadora en esta etapa debe ir por tanto dirigida a esas habilidades y capacidades y consolidarlas”. (Castillo & Cabrerizo, 2003, p. 252)

a) Lenguaje del niño: a través de los objetivos de las BCEP, se espera potenciar principalmente el lenguaje, el cual, es visto como una de las problemáticas al momento de evaluar. Sin embargo, hay que destacar que las mismas BCEP, establecen orientaciones, en el desarrollo comunicativo del alumno, que incluyen, la capacidad de comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje (MINEDUC, 2005).

Pese a lo anterior, las Educadoras revelan:

“(…) un niño de 4 años necesita vocabulario para expresarte su proceso entonces qué tipo de vocabulario le vas a pedir a ese niño...y si no te responde con las preguntas que tú esperas ¿va a ser no logrado? Pero el proceso igual está internamente sucediendo en él, entonces un niño más grande quizás puede”. (J.1)

“(…) el lenguaje que él establezca, el que pueda establecer dentro del lenguaje ponte tú que él se comunique, él produce, él produce ideas, produce textos, produce no sé un cuento... pero inicialmente

tienes que partir con los chicos, si él es capaz de comunicarse contigo libremente, en forma libre y creativa y si te cuenta cosas". (V.1)

"(...) otra debilidad es justamente lenguaje, porque creo que hay muchos niños que de repente saben o tienen ideas y tienen ganas de expresar cosas nuevas pero el lenguaje a veces no les acompaña mucho en ésta edad". (J.2)

b) Motricidad del niño: de igual forma se considera la motricidad débil o aún no desarrollada, como una dificultad, aspecto que igualmente consideran las BCEP, en uno de sus ámbitos de aprendizaje (MINEDUC, 2005).

"(...) hay niños que tienen la motricidad fina muy pobre y que logran muy poco expresar sus ideas de forma gráfica". (J.2)

C) Conducta de copiar y necesidades específicas de algunos niños: Dentro de lo esperable en este nivel educativo, se considera el propiciar aprendizajes para el desarrollo de su singularidad, confianza y autonomía, aspectos que se argumentan claramente en las BCEP y que se relacionan con situaciones que enfrentan los párvulos al sentirse inseguros, una de estas situaciones es la copia, la que realizan los párvulos espontáneamente dentro de las actividades propuestas, de acuerdo al relato de las participantes. Sin duda este hecho, no solamente podría atribuirse a los aspectos antes señalados, puesto que también podría identificarse a un proceso madurativo, a la dificultad de generar nuevas ideas, ante lo cual la Creatividad del alumno, estaría en juego.

En la práctica se establece así por las Educadoras:

"(...) ¿cómo empezó? muy reacio a trabajar porque no sabía, porque no se le ocurría, por esto o lo otro y, sin embargo, de ahí tú puedes ir, tú puedes ir registrando independiente que miró a la otra que se yo, pero igual al final siempre cuando están copiando a la otra igual terminan haciendo... le agregan algo más porque le empiezan encontrar ese gustito". (C.1)

"(...) les pregunté y dijeron porque no se me ocurre ninguna idea... ellos me decían que no se les ocurría nada, que ya no hubieran dicho a ella le pasa eso, y ella después repite la idea que ya dijeron, que dijo otro niño". (P.2)

De igual modo, las conductas y necesidades educativas presentadas, son parte de las dificultades.

“Por ejemplo tengo un niño con asperger, el sólo integra sus elementos, le cuesta seguir la trayectoria de todos, los que tienen hiperactividad, también problemas socioemocionales, también los más chicos, porque en este curso se da que hay mucha diferencia de edad y de madurez, y se nota muchísimo en la expresión oral”. (V.1)

- La Educadora y sus Competencias Evaluativas

Como se mencionó anteriormente en el presente estudio, la tarea de seleccionar los contenidos, metodologías y Evaluación corresponde al profesional Educador de Párvulos, que por estar facultado para enseñar a niños en su primera infancia, deberá regular sus prácticas evaluativas en función del educando y sus características.

Es relevante por tanto, el desarrollo de una Evaluación adecuada que permita finalmente conocer el aprendizaje del párvulo, es por esto, que toda entidad de formación profesional, debiese de generar competencias en lo concerniente a ésta práctica evaluativa, que de acuerdo a lo expuesto por las participantes, la experimentan con inseguridad o consideran explícitamente su dificultad, lo que da cuenta de una limitante en su función de evaluadoras, como a su vez, revela la necesidad de revisar la profundidad teórico práctica de las profesionales de la Educación Parvularia, específicamente en Evaluación.

“(…) los hago mucho que ellos me inventen juegos en parejas ponte tú, pero lo nuevo aquí, es que yo llevo incluido el instrumento de rúbrica, pero no lo tengo todavía porque me ha costado un poquito”. (P.2)

“(…) cómo lo evalúo, qué ese es un tema so... te fijas, cómo...cómo hago la evaluación de eso...”. (C.1)

“(…) he pensado que me cuesta encontrar, no criterios, sino que como que indicadores”. (P.1)

- Asistencia, Tiempo y Cantidad de Niños

Otros de los aspectos que dificultan según las participantes su Evaluación, son la inasistencia o asistencia irregular a los centros educativos, la falta de tiempo para una Evaluación individualizada, sumado a una cantidad abultada de niños. Como se expresa a continuación, por parte de las entrevistadas:

a) Inasistencia

“(…) yo creo que las dificultades de evaluar eh, yo creo que cuando faltan mucho los niños es una dificultad, porque se enferman, yo tuve un niño que lo operaron, entonces se saltó varias partes del proceso, se saltó algunas etapas, otros se fueron de viaje, de vacaciones, después volvieron entonces también el tiempo o la falta de tiempo con esos niños en particular como que un poco dificultó el proceso para poder evaluarlos, el proceso para poder evaluarlos bien al final, pero más que nada yo creo que como las diferencias en los alumnos en asistencia, yo creo que eso como que me dificultó bastante”. (F.2)

b) Tiempo para Evaluar

“Aparte de la cantidad yo creo que es un proceso muy íntimo entonces se juntan como dos cosas, el darle tiempo al niño, a dedicarle a cada uno lo que realmente puede lograr y cómo lograr que la información del niño llegue a ti”. (J.1)

“(…) entonces también el tiempo o la falta de tiempo con esos niños en particular como que un poco dificultó el proceso”. (F.2)

c) Cantidad de Niños

“(…) entonces yo creo que son como ambas cosas lo que dificultan un proceso muy profundo muy interno y también la cantidad de niños”. (J.1)

5.5. Núcleo Evaluación-Categoría Factores Determinantes

Los factores determinantes, se refieren a aquellos aspectos dentro del currículo escolar que afectan indirecta y directamente las motivaciones, decisiones y acciones de las prácticas evaluativas de las Educadoras, como a su vez, su posibilidad de desarrollar la Creatividad en los alumnos. Estos factores son: la sobrescolarización del párvulo, por un lado, y el conocimiento y adherencia al PEI, al que pertenecen las profesionales.

5.5.1. Subcategoría Sobrescolarización del Párvulo

El concepto “escolarizado” es un tema emergente en los discursos de las entrevistadas, sin embargo, no se encuentra utilizado en la categoría de lo deseado o bajo márgenes de lo atribuible a la escolarización que usualmente se da como una etapa de formación a través de una escuela y que provee al educando

de elementos de bienestar y crecimiento en las diferentes áreas, por el contrario, la escolarización a la que se hace alusión, tiene que ver con aspectos poco favorables al párvulo, se entiende con una sobre exigencia a nivel escolar o a las normas que establecen los colegios o planteles educativos, que tienden a fomentar prácticas educativas de mayor pasividad, con evaluaciones tendientes al resultado, con mayor participación en actividades deseables a niños que ya cursan los niveles básicos, focalizando al desarrollo de lenguaje y matemáticas por sobre otras áreas. Contradictoriamente, se espera que iniciándose de ésta forma, los párvulos se adapten mejor y con mayor rapidez a las rutinas escolares tales como: uso de textos, asignaturas separadas o pruebas, para esto, miden al niño en algunos contenidos específicos y dan resultados incluso cuantitativos a los padres. En la literatura se puede encontrar ésta condición con el término de sobreescolarizado (Peralta, 2012).

De acuerdo a lo que señala Ruiz (2010) la escolarización obligatoria a veces se adelanta al último año de Educación Infantil, por el carácter de aprestamiento, que se le quiere otorgar a este nivel. Este cambio hace que los niños puedan sentirse inhibidos en su actividad creadora, por excesivas reglas, llegando a limitarse a copiar e imitar mecánicamente al adulto.

Este mismo autor, sostiene que en diferentes provincias españolas se analizaron aspectos estructurales y de calidad en algunos centros infantiles, obteniendo como conclusión una Educación Infantil centrada en la enseñanza de habilidades en función de la pre escolaridad, con un adulto supervisor del trabajo de los alumnos, predominando el desarrollo de habilidades para la motricidad fina y llevando la estimulación del desarrollo social y creativo a un segundo plano (Ruiz, 2010).

Las entrevistadas transmiten de acuerdo a sus experiencias, algo similar.

“(…) somos un colegio y al ser un colegio es bastante escolarizado entonces hay muchas cosas que matan la creatividad lamentablemente...pero sí por ser Educadoras de Párvulos la desarrollamos en el fondo de forma transversal y a lo mejor más que transversal, no se nos permite tanto porque es muy escolarizado, pero sí en ciertos momentos de la planificación como son las actividades más artísticas”. (J.1)

“(…) el colegio como se exige tanto papel, tanta cosa, que uno tiene que cumplir por ejemplo primero con los contenidos mínimos que exige el Ministerio de Educación, con las bases curriculares, con los mapas de progreso, con los planes y programas, y después te queda tiempo como para decir intenciono todo esto desde la creatividad”. (F.1)

“(…) ésta creatividad, esta manera de explorar el mundo, esta manera de que los niños van participando involucrándose en el mundo, está cada vez más sesgado, está cada vez sesgado por un sentido de escolarización porque creemos de que en la medida que el niño sea más escolarizado, mientras antes sea escolarizado mejor resultados va tener en un SIMCE, va a tener mejor,... mejores respuestas al aprendizaje y sin embargo lo único que se ha visto es que los países desarrollados efectivamente tienen, dejan que los niños creen, creen, tengan su imaginación, su fantasía en el fondo esa etapa hay que quemarla completamente y no hay que coartársela en prekinder o en kínder”. (C.1)

Por otro lado, se encuentra la participante (V.1), en un establecimiento con menos demandas, que declara:

“El colegio en general es muy poco escolarizado con respecto a otros colegios... nosotros no somos muy estructurados ...el currículum de nosotros cómo nos manejamos, no tenemos escolarizados a los niños, sino que se trabaja, siempre hay un tiempo de actividad un poco dirigida pero esos temas son propuestos incluso por los mismos niños”. (V.1)

5.5.2. Subcategoría Proyecto Educativo Institucional

Un aspecto fundamental en cada plantel escolar, es contar con un PEI que oriente el quehacer pedagógico en todas sus dimensiones, por tanto, aquel que considera la Creatividad dentro de lo que desea fomentar o promulgar, debiese privilegiarla en todos sus niveles educativos.

La responsabilidad de cada establecimiento, es lograr que se evidencie en el aula, aquello que se declara hacia la comunidad, en este caso particular la Creatividad de los educandos. Sin embargo, de acuerdo al relato discursivo de algunas de las participantes, podemos percibir un cierto desconocimiento o falta de apropiación de dicho proyecto orientador por parte de las Educadoras, o discordancia del mismo.

Cabe considerar, que las participantes tienden a mirar desde una visión externa el PEI, a generar una crítica del mismo y a dar una opinión en base a sus creencias, más que al conocimiento de éste.

“Yo creo que no tanto como se debería, si bien es cierto no buscamos a un niño que responda a ciertos patrones, o a un modelo establecido lo cual nos permite de repente desarrollar el lado creativo somos un colegio y al ser un colegio es bastante escolarizado entonces hay muchas cosas que matan la creatividad lamentablemente”. (J.1).

“(…) si lo miráramos, si lo leyéramos, quizás no dice tanto sobre la creatividad, sin embargo yo creo que sí, sí es considerado éste ámbito que te digo yo no solamente mirando que la creatividad tiene que ver con manifestaciones artísticas, si tiene que ver evidentemente, pero, para tener una persona creadora”. (P.1)

“(…) yo creo que ahora se está abriendo más, yo creo que antes no, definitivamente no porque el colegio es un colegio británico, bien estructurado”. (F.1)

“(…) yo creo que sí la incorpora dentro del currículum, nosotros tenemos un currículum sumamente variado y tomamos de todos algo”. (V.1)

En el caso de otra de las participantes, se muestra una situación distinta, ya que argumenta en base al conocimiento del PEI, asociado a la Creatividad. Comentando:

“(…) una de las aristas fuertes en realidad del proyecto educativo del colegio está en base a la creatividad y habla mucho, está de la mano de la originalidad de la persona. Postula a la auto educación incluso, o sea desde una originalidad, son parte de la base del proyecto que tiene el colegio”. (C.1)

Las bases curriculares de la Educación Parvularia, por su parte, señalan que los criterios para las experiencias educativas planificadas, deben considerar los centros o establecimientos educativos en sus proyectos educativos (MINEDUC, 2005).

5.6. Núcleo Evaluación-Categoría Evaluación de la Creatividad

Respecto del tema de la Evaluación de la Creatividad, se ha argumentado la posibilidad de ésta, desde el ámbito educativo, así lo afirman y promulgan Starko (2014); Dadamia (2001); De La Torre (2005; 2006); Menchén (2008) y Lucas, et al. (2013). Sin embargo, De la Torre (2005) plantea que para algunos docentes esto podría ser visto como contradictorio. Las entrevistadas del presente estudio, conforman un grupo que evidencia claramente esta ambigüedad, ya que, algunas confirman dentro de sus prácticas evaluar la Creatividad (C.1) y (P.1), bajo registros abiertos, otras en cambio, plantean la dificultad que esto reviste, lo subjetivo que es y la inexistencia de este tipo de Evaluación dentro del quehacer educativo (V.1) y (J.1) y por otro lado, (C.1) quien en un primer momento dice evaluarla y luego se retracta. Para (F.1), la Evaluación de la Creatividad estaría dada en el ítem resolución de problemas de las B CEP.

Dadamia (2001, p.209) declara: “uno de los aspectos más controvertidos es el que hace referencia a la Evaluación de la Creatividad; esta tarea no es fácil, conlleva una serie de dificultades ocasionadas por la inexistencia de criterios válidos y fiables”

“Es difícil evaluar las actividades que tienen que ver con la creatividad eh... sí, hay evaluación también pero hay más evaluación yo creo que en la utilización de indicadores, por ejemplo hay un indicador que dice aprecia... es como tan subjetivo el apreciar el arte, expresarse artísticamente uno puede ver que el niño está disfrutando lo está pasando bien está utilizando el material pero en realidad el proceso creativo que vive interiormente es súper difícil de evaluar y llevarlo a un papel”. (J.1)

La entrevistada (C.1) plantea primero que sí y luego que no es posible bajo ciertos instrumentos, como se observa en la siguiente situación:

“¿Evalúa las actividades tendientes al desarrollo de la creatividad...?”

C: las evalúo en un registro de observación, siempre por un registro de observación o sea cuan creativo es o no es creativo, todos los niños son creativos, pero resulta que sí, algunos que sí necesitan un empujoncito, una motivación individual, un repetir, una mediación, por esto mismo, por inseguridad, porque no se atreven y que sé yo, y ahí uno va, va consignando en forma escrita”. (C.1)

“O sea... súper difícil, súper difícil, porque es una expresión creadora del individuo digamos, o sea yo creo que la creatividad no la puedes eh yo creo evaluar con una lista de cotejo, con una escala descriptiva, no puedes, o sea en el fondo un poco lo que pienso yo... lo que uno evalúa en realidad no es la creatividad es la capacidad de expresarse, de atreverse a manifestarse”. (C.1)

Otras manifiestan:

“Sí pero igualmente es difícil, yo creo que es fácil cuando uno la categoriza por ejemplo si tu metes la Creatividad dentro de una actividad, habría que categorizar la Creatividad dentro de las distintas áreas para poder evaluarla”. (F.1)

“Sí, sí las evalúo depende de lo que yo esté haciendo también, es como yo las evalúo pero en general son con registros abiertos, ponte tú en ese día donde te decía que hacíamos la creación de juegos, son con registros abiertos, donde yo y mi asistente nos vamos paseando y sentando con los niños y preguntando qué están haciendo y anotando lo que hacen”. (P.1)

“(…) mira con un instrumento determinado no, que es una falencia... no sé creo que dentro de la Evaluación está la participación del niño, la propuesta, si propone nuevas cosas, si participa en una

actividad plástica por ejemplo, si disfruta, si logró hacer algo, en ese tipo de cosas, en forma individual sí, está implícito digamos, pero si fue como creatividad única no. (V.1)

Otro planteamiento es que la Evaluación de la Creatividad es subjetiva:

“(…) nunca hubo nada escrito de por medio ni ninguna evaluación sino que todo era bien subjetivo”. (J.2)

“(…) no sé si no está preparado, sino que no es una cosa que uno haga generalmente hacer una rúbrica para evaluar la creatividad y la creatividad es como subjetiva”. (P.1)

Otro caso, (P.1) explica que luego de la primera entrevista, decidió investigar más, para poder mejorar sus prácticas evaluativas en el desarrollo de la Creatividad:

“(…) pero yo creo que es posible (la evaluación de la creatividad) y que es bueno porque yo he estado estudiando y entonces yo creo que es posible...me ha encantado ésta experiencia porque ésta experiencia me llevó a mí a investigar y yo soy muy investigadora, y me llevó a saber mucho más acerca de la creatividad y aparte como yo coordino acá, he metido a las chiquillas en el tema también, pero todavía estoy haciendo mi propuesta”. (P.2)

5.6.1. Subcategoría Evaluación de un Producto

Las Educadoras entrevistadas, fueron invitadas a desarrollar una experiencia para favorecer la Creatividad en los niños de su nivel. Se les solicitó elaborar un producto, que luego comentarían, en relación a las prácticas evaluativas utilizadas en todo el proceso empleado.

Cabe señalar, que esta propuesta no tuvo ningún tipo de requisitos, aparte de lo mencionado, por lo cual, las participantes podían tener total flexibilidad en relación a la experiencia, metodología y Evaluación realizada.

- Experiencia de Aprendizaje, su Origen y Objetivos.

De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que dentro de los objetivos, las participantes (C.2) (P.2) mencionaron elementos relacionados con el desarrollo de la Creatividad.

Respecto de la actividad, (P.2) y (J.2) consideraron el cuento, (F.2) la experimentación, (V.2) (C.2), actividades de construcción o artísticas. Sin embargo, todas, llevan el producto a una experiencia gráfica o en volumen (no plana), excepto (P.2), quien favorece un producto verbal, a través de respuestas orales

creativas de los niños (pensamiento divergente), en la solución de un problema planteado por medio de una lámina de una niña que no sabe cómo bajar de un árbol y que los niños ayudarán a través de sus ideas, siendo éste su principal producto, aunque al final los niños cierran su actividad dibujando sus ideas. Además es interesante que no precise de tanto tiempo al ser oral, y no requiere de tanto material previo a utilizar.

Respecto de cómo nacen las actividades, éstas son propuestas en su mayoría por las Educadoras, aunque con aportes de los párvulos, situación que permite involucrar y motivar mayormente al niño.

- Las Dificultades

Con respecto al tiempo, nuevamente fue presentado como una dificultad, ya que requerían de varias sesiones para poder completar el trabajo propuesto, principalmente, al llevarlo a un producto elaborado con diversos materiales, lo cual significaría ordenar, limpiar, esperar su secado, etc. Sin embargo, como se mencionó, no siempre sería necesario demorar tanto en la ejecución del producto, si se contemplará en forma verbal, y no ligada permanentemente a lo gráfico o directamente artístico.

Siguiendo con las dificultades al evaluar, se presentan el lenguaje, la copia a sus pares para crear o la falta de ideas, la timidez o la sobreprotección de algunos alumnos, la intolerancia a la frustración, la inasistencia de los alumnos, la subjetividad de cómo evaluar la Creatividad y la falta de herramientas para confeccionar instrumentos evaluativos. Aspectos analizados anteriormente en el apartado dificultades para evaluar y que tienden a mantenerse en el discurso.

- Los Beneficios

Con respecto a los alumnos, los beneficios al desarrollar la creatividad, por medio de un producto son: participación de una experiencia significativa, motivación, realización de trabajos grupales, juego, socialización, búsqueda de soluciones, indagar, descubrimiento, pensamiento divergente.

Con respecto a la Educadora: investigación sobre cómo hacer una rúbrica de la Creatividad, desarrollo de transversalidad de la Creatividad, ambientar la sala de clases con los productos realizados.

No hay una mención directa de desarrollo creativo, como tal, sino aquello que se obtiene o lo genera.

- Evaluación

Dentro de las prácticas evaluativas, las participantes no hacen mención de la Evaluación formativa, como tal, sin embargo, nombran ciertos elementos que la componen, como la retroalimentación, preguntas que guían el aprendizaje, mediación del adulto y monitoreo. A la vez que algunas, consideran la autoevaluación y coevaluación del alumno.

Respecto del producto, las participantes señalan evaluar:

- a) La variedad (V.2) y composición del producto (C.2)
- b) Las ideas del producto (P.2)
- c) Objetivos diferentes a evaluar para cada niño (V.2)

- Los Criterios o Indicadores Evaluativos

Se manifiesta una clara tendencia al ámbito de formación personal y social, siendo muy valorada por las Educadoras, la motivación, como se ha mencionado en el marco teórico, ésta, es un aspecto relevante en el modelo de Amabile y su componente de motivación intrínseca y extrínseca.

Así también, los indicadores evaluativos como interés, ánimo y actitud, se complementan con la participación que se espera del niño y su bienestar, lo cual se enmarcaría dentro del modelo de Menchén (2008) o la visión de, De La Torre (2000), respecto del “sentipensar” de la Creatividad, una visión más de tipo emocional.

Otro resultado importante a destacar, es que la participante (P.2) luego de la primera entrevista, decide investigar sobre el tema de la Creatividad, e incorpora indicadores como la flexibilidad y la originalidad, como conclusión a dicha investigación, aspectos que no había considerado con anterioridad, confeccionando una rúbrica para la Evaluación del producto solicitado para la segunda entrevista. Sin embargo debido a la falta de experiencia en el tema, estaba en proceso de ajuste.

Por lo cual, a modo de resumen, se puede destacar el siguiente listado de criterios evaluativos para el producto y desarrollo creativo, a partir de lo considerado por las Educadoras participantes:

- Motivación (interés, ánimo y actitud)
- Participación

- Bienestar del niño (disfrute, armonía)
- Expresión de ideas (fluidez verbal de la idea, gráfica, comentarios de la actividad, aportes, exposición de su trabajo al grupo, compartir ideas)
- Elección (materiales, diversidad del material)
- Flexibilidad
- Originalidad

Para una mejor comprensión de la información, aportada por las Educadoras, se ha considerado una tabla resumen, que contiene las experiencias de aprendizaje seleccionadas por las entrevistadas, sus procesos y productos.

Los aspectos que se han registrado son: objetivos, génesis de la actividad, cantidad de niños, y tiempo de desarrollo, las dificultades al evaluar, los beneficios aportados de la experiencia, funciones de la Evaluación (Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa), técnicas e instrumentos, los criterios o indicadores utilizados para evaluar.

Educadoras Evaluación	EDUCADORA J.2	EDUCADORA C.2	EDUCADORA V.2	EDUCADORA P.2	EDUCADORA F.2
Objetivos Planteados	Valorización de la lectura. Los libros en nuestra vida cotidiana.	Creación al estilo Kandinsky Pensamiento divergente.	Cuidado del medio ambiente y contaminación.	Resolución de problemas. Micro intervenciones de Creatividad.	Investigar.
Actividad o experiencia de aprendizaje	Confección gráfica de Cuento colectivo.	Construcción con cuerpos geométricos y materiales a elección.	Construcción de un transporte o máquina no contaminante con material de desecho.	Resolución de problemas por medio de láminas.	Experimentación con la luz y creación de vitrales en función del experimento.
Como nace esta experiencia	Por iniciativa del grupo de Educadoras.	Por iniciativa de la Educadora y por complemento de lo que los niños dijeron.	Como parte de un tema y sugerencia de la Educadora.	Para elaborar un rúbrica.	Como motivación del experimento y motivación de los niños.
Cantidad de niños	22 niños.	20 niños.	16 niños.	14 niños.	20 niños.
Tiempo que demoró	2 semanas, creación del cuento y fabricación del	Una hora y se tuvo que flexibilizar la rutina.	Una hora y media y la Evaluación otro día.	Tres sesiones de 30 minutos, una hora y media, para incluir	Varias sesiones, no especifica su detalle.

	mismo.			dibujos.	
Dificultad al evaluar	1. Lenguaje de los niños. 2. El tiempo.	1. Los niños señalaron que al principio habían copiado a compañeros. 2. Tiempo. 3. Timidez de algunos. 4. Frustración de algunos niños al construir.	1. Los niños sobreprotegidos. 2. Los niños que copian. 3. Los tímidos.	1. Hacer la rúbrica. 2. La Creatividad es subjetiva. 3. Dificultad de algunos niños que decían no se me ocurre nada.	1. Inasistencia de los niños. 2. Falta de tiempo.
Beneficios Obtenidos	1. Experiencia significativa. 2. Motivación de los niños. 3. Trabajo en grupo.	1. Armaron un juego de rincones para poder hacer todo y no solamente una de las actividades. 2. Socializaron entre pares.	1. Socialización	1. Investigar cómo hacer una rúbrica de la Creatividad. 2. Transversalidad de la Creatividad. 3. Desarrollo del pensamiento divergente. 4. Buscar soluciones.	1. Despertó el interés de los niños. 2. Indagación y Descubrimiento. 3. Decoración de la sala.
Evaluación Diagnóstica	Conocimiento de los niños sobre las partes de un cuento.	No hubo.	No hubo.	No hubo.	No hubo.
Evaluación Formativa. Instrumento o técnicas	1. Expresión de ideas por medio oral. 2. Expresión de ideas por medio gráfico. 3. No menciona instrumentos, sólo que anotó.	1. Observación con registro abierto. 2. Autoevaluación. 3. Necesitaron de apoyo y mediación del adulto. 4. Coevaluación.	1. Lista de cotejo. 2. Pauta de observación. 3. Monitoreo.	1. Registro abierto. 2. Rúbrica. 3. Retroalimentación 4. Fotografía.	1. Portafolios del PEP. 2. Coevaluación. 3. Lista de cotejo. 4. Preguntas que guiaban el aprendizaje.
Criterios o indicadores de Evaluación	1. Expresión verbal de sus ideas, en torno a la creación de un cuento. 2. Expresión gráfica de sus	1. Interés por el tema. 2. Elección de materiales y diversidad del material.	1. Participación. 2. Comentarios de la actividad. 3. Exposición de su trabajo al grupo.	1. Fluidez verbal. 2. Flexibilidad de la idea. 3. La originalidad de la idea, que no se repita.	1. Utilización de algún medio para desarrollar la Creatividad. 2. Bienestar del niño.

	ideas y aportes respecto al cuento.	3. Ánimo al trabajar 4. Actitud atenta receptiva y armónica.	4. Interés del niño. 5. Aportes. 6. Comparte su trabajo.		3. Disfrute de la actividad. 4. Participación entregando nuevas ideas.
Evaluación sumativa o del producto realizado	Menciona coevaluación autoevaluación.	Producto, Y logro de composición.	Producto, variedad y objetivos personalizados. Menciona autoevaluación coevaluación.	Respuestas de los niños, sus ideas.	No hubo. Del proceso solamente.

Tabla nº10: Experiencias de aprendizaje seleccionadas por las entrevistadas, y sus evaluaciones.

5.7. Discusión de hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos, en las diferentes categorías de los núcleos Creatividad y Evaluación, por medio de las aproximaciones metodológicas y teóricas descritas.

5.7.1. Núcleo Creatividad

- Concepciones y asociaciones

La información provista por las participantes, denota cierto conocimiento sobre Creatividad, lo cual se establece por ejemplo, en la asociación a diferentes tipos de pensamiento, a la conexión con resolución de problemas, y a la idea sobre la preponderancia de un hemisferio cerebral. No necesariamente poseen un gran dominio del tema, de acuerdo a sus relatos, pero utilizan lenguaje y aspectos asociados a la Creatividad.

Destaca entre las concepciones analizadas, el asumir ésta, como un “objetivo transversal”, que permite concretamente desarrollar la Creatividad en el aula, de un modo paralelo a los ámbitos de aprendizaje, los cuales, son considerados dentro de lo planificado, no así la Creatividad, la cual se integra como un complemento a dicha planificación.

La vinculación respecto al arte, es desde lo expresivo, por lo cual también se asocia al lenguaje. Se tiene conocimiento de la amplitud disciplinar de la Creatividad, sin embargo, dentro del discurso se tiende a relacionar a experiencias de aprendizaje de pintura, dramatizaciones, cuentos, y menos, a ciencias y matemáticas.

Lo anterior, está marcado por una formación teórico-práctica de pregrado básica en Creatividad, que permite tener un conocimiento general, salvo algunas excepciones, quienes poseen, un dominio mayor, lo que les aporta por ejemplo, lenguaje más especializado, énfasis en algunos indicadores de Creatividad, o el uso de formulación de preguntas, para el desarrollo de un pensamiento divergente, sin embargo, no existen evidencias en las informantes, de una comprensión global de las diversas dimensiones que este complejo concepto aborda.

- Experiencias para el desarrollo de la Creatividad

Los aspectos que polarizan el desarrollo de la Creatividad, son sus beneficios y dificultades, los cuales evidencian en gran medida, lo que la fundamentación teórica indica respecto de ésta, en su fomento y bloqueos.

Es deseable para las participantes, que los estudiantes, logren socializar con sus pares sus experiencias creativas y de invención, desarrollen una autoestima positiva al alcanzar sus proyectos e ideas propuestas, progresen en su autonomía, logren bienestar dentro de un clima de aula propicio a crear, como a su vez, utilicen la Creatividad para favorecer los diversos contenidos del Currículum en nivel parvulario. Todos, aspectos del ámbito de formación personal y social, inducidos en las BCEP.

Por otro lado, se vivencian las dificultades, las cuales emergen con énfasis en el descargo de las Educadoras, entre las que destacan los trastornos de lenguaje, escasa motricidad, dificultades para ser tolerante en ciertas situaciones, timidez, incluso el copiar lo que el compañero realiza. Todos aspectos inherentes al sujeto de educación al cual se pretende educar, por su rango etario.

Se identifican agentes intervinientes directos que causarían beneficios o bloqueos para el logro del desarrollo creativo del niño, según el reporte de las entrevistadas, los cuales se identifican como: la familia, favorecedora o inhibidora de la Creatividad, como a su vez, la misma Educadora, quien puede afectar positiva o negativamente por medio de su práctica pedagógica, el potencial creativo de sus alumnos. Así también lo sostienen Amabile (1983), Ferreiro (2012) y Vecina (2006).

Se presenta además como una dificultad, la falta de articulación entre cursos de nivel parvulario y la enseñanza básica, acción que consideran las Educadoras, merma el desarrollo de la Creatividad, y por otro lado, al desarrollarla, temor a perder la disciplina de los párvulos, y a no ser comprendidas por los equipos directivos de cada institución. El tiempo utilizado para desarrollar las experiencias en torno al pensamiento creativo, es otro factor que entorpece el que las Educadoras, planifiquen este tipo de actividades, ya que requieren mayor elaboración y preparación de materiales, según consignan. Aspectos considerados por Menchén (2008) y Azzerboni (2015).

Respecto de los criterios evaluativos para seleccionar actividades tendientes a desarrollar la Creatividad, las respuestas de las participantes son múltiples, pero en sus afirmaciones señalan que tienen relación con las capacidades y edad de los niños, la motivación, interés o significancia que les causa, la autonomía, la libertad y la socialización. Nuevamente se puede destacar, que existe una tendencia a relacionar la Creatividad, en el ámbito de Formación personal y social de las BCEP.

La estrategia que se destaca es el juego, a través del “juego de rincones”, metodología utilizada en Educación Parvularia que permite el desarrollo de áreas de trabajo en forma autónoma y que sugiere

poner en actividad la Creatividad del niño, para enfrentar su propia rutina. Por medio de cada rincón las participantes logran algunos de sus objetivos.

Sin embargo, metodologías como éstas, se ven disminuidas por trabajos escolares tendientes al fomento de lenguaje y matemáticas, y por la presencia de estándares académicos que se espera que logren los alumnos, en los cursos superiores. En lo que se ha designado en la teoría, como una sobreescolarización del párvulo.

Por lo cual, si bien la escuela, ha abierto sus puertas a los niños, pudiendo ser un contexto propicio para favorecer el desarrollo de la Creatividad, también lo dificulta, puesto que “Estudios previos la han descrito como una institución cuya organización y cultura desfavorece la Creatividad”, según plantean Mena y Vizcarra (2005, p.152).

5.7.2. Núcleo Evaluación

- Prácticas Evaluativas

Por medio de creencias, percepciones y convicciones respecto de lo que suponen es la Evaluación, las Educadoras, van construyendo una práctica que se impregna de sus propios saberes pedagógicos y que manifiestan, en un discurso un tanto ambiguo, en una mixtura de conceptos agentes, funciones, características asociativas a una “medida”, “al logro de objetivos”, a una “Evaluación formativa”, que desencadena finalmente, en sus propias experiencias frente al tema.

Principalmente al ser interrogadas frente a sus referentes empíricos, dan a conocer aspectos más específicos de la Evaluación, como tipos de instrumentos o técnicas utilizadas para recoger la información. Entre las que destacan, la observación. Lo cual, coincide efectivamente con lo estipulado dentro de la fundamentación teórica, sin embargo, también se presenta en forma incipiente, el uso de portafolios, el cual deja de ser un almacenaje de trabajos, obteniendo en cambio, el propósito de aunar los productos del alumno secuenciadamente, para consulta y Evaluación del mismo niño, como además del educador, al igual como lo indica Santiago y Cabrerizo (2003).

El uso de la autoevaluación y la coevaluación, es mencionado al ser consultadas en forma intencionada, sin embargo, no es considerada dentro de la planificación evaluativa, ya que se integra por algunas de las participantes, espontáneamente al cierre de una actividad.

A su vez, los relatos proporcionados indicarían que la retroalimentación entre pares, activa el desarrollo creativo en los niños, coincidiendo con lo sugerido por los autores, en torno a la socialización como un beneficio de la Creatividad, y respecto de ésta como un acto social. Amabile (1983); Boden (1994); Sternberg y Lubart (1997); Csikzentmihalyi (1998) y De La Torre (2003), son algunos de los investigadores que conceptualizan la Creatividad como un fenómeno que puede ser generado, y reproducido a nivel social.

“Dado que en el espacio escolar se trabaja principalmente en grupo, y el crecimiento de sus miembros se favorece, entre otras cosas, por el carácter social del propio aprendizaje humano, por las múltiples relaciones interpersonales que se dan y por la complementariedad y enriquecimiento entre sus integrantes, debemos aprovechar la escuela para encauzar esas interacciones en el propio crecimiento y desarrollo de la Creatividad”. (López, 2008, p.70)

Por otro lado, las dificultades en las prácticas evaluativas de las entrevistadas consideran algunas características o necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, de igual modo que al desarrollar la Creatividad, por lo cual, se puede asumir que es una condición general, no específica y propia de la Evaluación.

Las competencias evaluativas, son un aspecto relevante en los diálogos de las Educadoras, los cuales emergen declarando dificultades para llevar a cabo la Evaluación, siendo considerada como un “tema” dentro de la labor educativa. Esto, sumado a las mezclas de concepciones, características y saberes, antes señalado, provoca, prácticas evaluativas que podrían afectar el resultado de los aprendizajes de los alumnos.

El tiempo para evaluar, es otro factor que vuelve a incidir, sumado a la cantidad de niños y a la inasistencia de estos, al aula. Sin embargo, debido a la realidad socioeconómica cultural de los niños de este tipo de establecimiento, el motivo muchas veces, de las inasistencias según dedaran las entrevistadas, es viajar dentro o fuera del país. Por otro lado, la cantidad de alumnos por sala, es adecuada y menor a otros recintos educacionales, considerando además la atención de una asistente, con la que cuentan todas las participantes.

- Factores Determinantes

Una de las causantes de provocar tanto en la Creatividad como la Evaluación, postergación y modificación respectivamente, es la sobrescolarización, término utilizado por Peralta (2012) para

describir una serie de condiciones, a las que se ve enfrentado el párvulo cuando ingresa a establecimientos educacionales que cuentan con niveles parvularios. Condiciones, que apartan al Educador del camino de los principios pedagógicos que sustentan la Educación Parvularia y esencialmente del juego, como ya se ha señalado. Esto, producto de una práctica incoherente entre lo que estipulan las BCEP para el nivel educativo y lo que exigen los establecimientos, en función de logros. Obligando al educador a planificar los aprendizajes en relación a contenidos de lectoescritura y matemáticas, los cuales son medidos en cursos superiores por medio de pruebas estandarizadas o pruebas adquiridas por los establecimientos para ser administradas en niveles de transición. Frente a esto, las participantes deciden realizar actividades tendientes a desarrollar la Creatividad, como forma “de escape”, y transversalmente, porque así les es “permitido” desarrollar la Creatividad, por medio de actividades que se asocian como menos escolarizadas, sin uso de textos, que privilegian experiencias novedosas, sensoriales, o artísticas, en favor del descubrimiento; por lo mismo, el tiempo ocupado en este tipo de experiencias es tan relevante, puesto que no pueden excederse, ya que se debe posteriormente, regresar a actividades tendientes al logro académico esperado y evaluado.

Otro factor determinante en los planteles educativos es el PEI, el cual como se ha sostenido, debiese de evidenciar en el aula lo que declara hacia la comunidad. Sin embargo, debido a los discursos se puede señalar, que no existe en la mayoría de los casos, una correlación entre el perfil de alumno creativo que se anuncia, con lo que el educador planifica y evalúa en la sala de clases. Por otro lado, hay mucho desconocimiento del mismo entre las participantes, quienes, en su mayoría no saben qué aspectos favorece el establecimiento en el cual desarrollan su práctica pedagógica.

“El sistema escolar por su parte, aunque tiene en sus discursos el desarrollo de la Creatividad como una finalidad y objetivo, muy compartido por lo demás por los docentes y directivos, no cuenta con un currículum ni organización que estimule la capacidad creativa. Por el contrario, hay quienes plantean que la actual forma de ser del sistema educacional inhibe la Creatividad”.
(Mena, Vizcarra & Sepúlveda, 2005, p.3)

- Evaluación de la Creatividad

Al ser consultadas las participantes, existía ambigüedad respecto de si se podía o no, y bajo qué condiciones, llevar a cabo una Evaluación de la Creatividad. Por lo que surge en la primera entrevista, como tema para la mayoría desconocido, en el cual no se había pensado o se dan respuestas generales,

razón por la cual, emerge como un desafío. Especialmente al solicitarles el realizar un producto con los niños, que desarrolle la Creatividad y lograr observar su proceso evaluativo, al menos una de ellas, lo menciona y modifica acciones en función de lograr el objetivo propuesto.

La predisposición es a considerar y vincular la Creatividad, al ámbito de formación personal y social, como se ha señalado, y considerar la Evaluación como un aspecto un poco difícil de abordar, pues es considerado como subjetivo.

En la presentación del producto, segunda entrevista, hay algo de conocimiento del tema, se han buscado indicadores que pudiesen resultar en rúbricas.

Se presentan elementos de una Evaluación formativa, se monitorea, se retroalimenta, buscan evaluar un producto creativo por medio de la variedad, la composición, las ideas, siendo los criterios la motivación, la participación, el bienestar, la expresión. Se establece cierta coherencia entre la conceptualización de la Creatividad, y las evaluaciones que desarrollan, sin embargo, esto ocurre porque la visión en concreto, es tendiente a un mismo ámbito, es decir formación personal y social.

De acuerdo a lo que sugiere la teoría, la Creatividad puede ser evaluada, aceptando la idea de potenciar la Creatividad por medio de la Evaluación, de modo de utilizar la práctica evaluativa como una oportunidad para desarrollar el pensamiento creativo de los alumnos. Esto, que se ha sido mencionado por Starko (2014) como “Evaluación para la Creatividad” y que puede ser planteado a los Educadores como contribución y apoyo, a sus prácticas pedagógicas y evaluativas.

- Hallazgos que dan respuesta a los Objetivos específicos

Como modo de dar respuesta a los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación, se ha descrito la valoración de las Educadoras respecto del desarrollo de la Creatividad, principalmente bajo un concepto de transversalidad, desarrollado durante el transcurso del estudio.

Por otro lado, hacer hincapié en que las actividades planificadas no incluyen mayormente el desarrollo creativo del alumnado, por diferentes causas, que principalmente se orientan a un sistema educativo incongruente entre lo que se establece en el PEI, lo que se ejecuta, lo que se evalúa y lo que se espera finalmente lograr en los estudiantes.

Sin embargo, el realizar éstas experiencias consideradas de desarrollo creativo, como se ha analizado provoca romper estructuras rígidas, de una escolarización temprana, que privilegia e intensifica ciertos contenidos.

Repasando los procedimientos evaluativos, métodos o técnicas, se puede encontrar a la observación como aquella técnica de mayor preferencia, sin embargo al utilizar instrumentos elaborados, existe cierta dificultad, producto del desconocimiento o falta de competencias evaluativas, como a su vez, por las creencias que tiñen las prácticas evaluativas del docente.

Por último, frente a las dificultades y facilitadores para evaluar la Creatividad tienden a ser mayoritariamente los inhibidores o bloqueadores los que resaltan, en un discurso que destaca aspectos conductuales del niño, familiares, educativos y que coincide con los argumentos teóricos, que fundamentan la presente investigación.

De acuerdo a la relevancia manifiesta en los hallazgos a través del presente estudio, y como forma de concluir este apartado, se toman las palabras de Menchén al advertir que:

“Se ha dicho que la Educación o prepara para la Creatividad o no es Educación” (Menchén, 2008 p.60).

CONCLUSIONES

Mediante el presente estudio, nutrido tanto por las interpretaciones del relato de las subjetividades de las educadoras participantes, como a su vez, por los aportes especializados que sustentan la fundamentación teórica, en función de dar respuesta a las interrogantes planteadas, siendo la principal y motivo de esta investigación: conocer cómo evalúan las Educadoras de Párvulos de Nivel Transición de Colegios particulares pagados de la comuna de Viña del Mar, que postulan en sus proyectos educativos, el desarrollo de la Creatividad en sus estudiantes y su objetivo principal, el cual, (como ha sido señalado y abordado dentro del corpus de investigación) ha pretendido analizar las prácticas evaluativas de las profesionales; se puede concluir lo siguiente:

Respecto de la Creatividad

La Creatividad ilusiona con las múltiples ventajas que pareciera cubrir, en una sociedad que la proclama, la va construyendo y definiendo a través de la historia. El énfasis en su desarrollo y la toma de conciencia en su relevancia y esencia, en todos, y no sólo en algunos pocos privilegiados, avanza hasta llegar al ámbito escolar. La afirmación de su universalidad es confirmada por autores como Sternberg y Lubart (1997), Csikszentmihalyi (1998) y De La Torre (2003), entre otros.

La Escuela en su rol y compromiso educativo social, colaborador de la familia, es quien tiene la principal responsabilidad en la tarea de formación de nuevas generaciones, en este proceso creativo. Iniciándose en el nivel parvulario, periodo que destaca por la alta sensibilidad de sus educandos, en el cual, la estimulación de los sentidos, el juego, la imaginación, la invención y la investigación, logran los primeros acercamientos a un mundo rodeado por la manifestación creativa del hombre. Pese a su responsabilidad y compromiso con los principios pedagógicos que la sustentan, la Escuela, no siempre evidencia, al menos en la práctica, cumplir éste propósito (Mena & Vizcarra, 2005; Klimenko, 2008; Menchén, 2008).

La realidad descrita por las participantes del estudio, en torno a su valoración de la Creatividad, coincide en primera instancia, tanto en el discurso como por medio de los PEI, que así lo declaran, pese a ello, y profundizando en sus prácticas, emerge información que manifiesta que las docentes no privilegian el planificar actividades tendientes a su desarrollo (por sobre otras requeridas en la planificación escolar) por razones como, el temor a directivos que pudiesen cuestionar metodologías novedosas, por el miedo a perder la disciplina o el control de los estudiantes, por el tiempo, ya que este conllevaría dejar de “ver”

lo que se espera que los niños aprendan, por la rigidez escolar o porque nacen espontáneamente durante la clase y no requieren mayor preparación.

Y aunque pareciera deseable desarrollar un perfil creativo de alumno, puesto que sería uno de los pilares de cada Proyecto Institucional, dicho anhelo, es limitado o no se alcanza plenamente, puesto que las experiencias planificadas por las directas encargadas, es decir las Educadoras, no tienen la suficiente cobertura al desarrollar la Creatividad, sino que se plantea con su característica de transversalidad, considerándola como un apoyo, una herramienta del alumno, para alcanzar el dominio de otras materias, consideradas de relevancia, siendo por tanto un medio y no un fin, y restándole privilegios a nivel curricular.

Otro aspecto conduyente, es que existe una estrecha vinculación de la Creatividad, con la expresión, ya sea en el arte o el lenguaje, que ha marcado fuertemente la concepción de los sujetos frente a este tema, esta tendencia, sin embargo, ha incorporado aunque en menor medida, la resolución de problemas y la experimentación.

Por otro lado, el nivel parvulario debido a sus características, posee mayor libertad en relación a cursos de enseñanza básica, por tanto, los criterios de selección de las actividades que declaran las Educadoras, dicen favorecer el desarrollo de la Creatividad, por medio del juego, los aportes o la motivación del niño y el que sean experiencias significativas para los alumnos, pese a ello, develan presión por cumplir ciertos requerimientos escolares y mantener la disciplina dentro del aula. Como a su vez, revelan una transición o articulación deficiente, entre los niveles parvularios y la enseñanza básica, la cual, no favorecería la continuación del desarrollo de la Creatividad, iniciado en los primeros años de educación parvularia.

La sobreescolarización

Es un aspecto que emerge directa e directamente del análisis discursivo, que afecta las prácticas de las Educadoras, en relación a su metodología, su didáctica y Evaluación. Consiste en escolarizar o sobre escolarizar a los párvulos, ofreciéndoles mayoritariamente actividades en textos y cuadernos, limitando el movimiento propio de ésta edad, sobrevalorando aprendizajes tendientes al logro de resultados en lenguaje o cálculo, disminuyendo el juego, la exploración, el descubrimiento y las actividades sensoriales, en pro de estos contenidos, que se presentan desconectadamente, y que no son parte del interés esencial del niño (Peralta, 2012).

La tendencia es a referir que el establecimiento promueve estas prácticas rígidas, es escolarizado, o mide resultados en algún periodo del año, o en otros casos, está orientado a alcanzar estándares en cursos superiores.

Es relevante considerar que no es algo que las Educadoras consideren como positivo, por el contrario, intentan liberarse de la rigidez de los sistemas, con actividades más flexibles, asociadas a la Creatividad, que de alguna forma las conecta con los principios de la Educación Parvularia. Se asume, por lo tanto, el desarrollo de la Creatividad, como un aspecto que lleva a escapar de la estructura escolar, y no para dar identidad al Proyecto Educativo respectivo. El cual, en el caso de las participantes es poco conocido y mayoritariamente, no es totalmente adherido.

Profundizando sobre el tema de la sobrescolarización, es relevante destacar que éste trasciende las aulas y que se ha asentado al interior de nuestra sociedad, así lo demuestra la sesión especial de la cámara de diputados, del día 11 de Enero del año 2016, donde se establece la denuncia de este estilo de enseñanza, la cual pareciera imperar, dado que la administración de los establecimientos estaría dirigida preferentemente por profesionales especializados en educación básica, o media, los cuales impulsarían la preparación anticipada para un sistema escolar competitivo, individualista y formador de niños catalogados como exitosos para este sistema. Aspecto relevante para esta investigación, ya que ésta realidad, afectaría directamente en el desarrollo de la Creatividad, como también en las prácticas evaluativas de las Educadoras.

Respecto de la Evaluación

La Evaluación, al igual que el constructo Creatividad, ha sido motivo de múltiples visiones y definiciones por parte de los diversos autores que han intentado una aproximación conceptual, siendo la Evaluación Auténtica (Ahumada, 2005) o bajo la misma concepción, la Evaluación formativa (William, 2009), aquella que mejor se acomoda a la Educación Parvularia, ya que, este nivel educativo no está sometido a calificaciones ni a la rendición de pruebas nacionales o internacionales estandarizadas, a la vez que se informan resultados a los padres o apoderados, en una Evaluación de tipo cualitativa (BCEP, 2002). La Evaluación Formativa promulga, entre otros aspectos, el acompañamiento al alumno, el monitoreo del proceso, y una retroalimentación adecuada para el logro del aprendizaje, condiciones que se acomodan plenamente con las características de los párvulos, quienes requieren de una Evaluación mediada por el adulto, donde el resultado no sea más relevante que el mismo proceso (Sanmartí, 2007; Castillo & Cabrerizo, 2003).

En relación a la concepción de Evaluación de las informantes, existe cierta ambigüedad respecto de los diversos elementos que componen la Evaluación, esto incluye sus funciones, agentes, instrumentos, y técnicas, siendo estos últimos, los más recurrentes, debido a que existe una disposición a comprender la Evaluación con procedimientos técnicos, para realizar un informe semestral o anual a padres y apoderados. Sin embargo, realizan a su vez, procedimientos de una evaluación formativa, sin mayor planificación de la misma.

Se podría señalar respecto de la Evaluación, que se tiene la percepción, de ser un proceso difícil de realizar por parte de las Educadoras, lo cual, afecta directamente en la misma. Este aspecto, da pie a cuestionarse sobre cómo se desarrolla la formación profesional en el ámbito evaluativo, requiriendo fundamentos teóricos y prácticos actualizados, considerando el nivel pedagógico respectivo.

Respecto de la Evaluación de la Creatividad

El proceso reflexivo de las Educadoras frente a la interrogante de evaluar la Creatividad, generó ciertas dudas e incluso desafíos. El común denominador fue la dificultad que observaban, la subjetividad declarada o el que nunca se habían planteado el realizarla, tal como revela De La Torre (2006); sin embargo, al profundizar en el tema por medio del producto presentado, las Educadoras, en su mayoría, realizan un proceso de Evaluación de la Creatividad por medio del ámbito de formación personal y social del alumno, como es observar la autonomía, la autoestima, la seguridad, la participación o iniciativa y el bienestar del alumno, esto probablemente vinculado a la transversalidad con la que se adopta, visualizándola, como se ha mencionado, como un medio. A la vez que se inicia para una de las participantes, como motivo de la experiencia de aprendizaje realizada, una profundización del tema, búsqueda de información e incorporación de indicadores de desarrollo creativo, para mejorar sus prácticas evaluativas, de modo emergente a lo solicitado.

Otro factor incidente respecto de la Evaluación de la Creatividad, es el conocimiento parcial del tema, ya que, las concepciones y asociaciones de las entrevistadas a nivel de Creatividad, están igualmente teñidas por diferentes mitos, y variadas visiones, al igual que lo está además, la Evaluación, desde lo cultural o por medio de las creencias y saberes pedagógicos que determinan las prácticas evaluativas, como lo anticipan Prieto y Contreras (2008).

La literatura revisada en el fundamento teórico del estudio, propicia una Evaluación de la Creatividad que permite y se orienta hacia un cambio de lo tradicional, que tiende a un pensamiento creativo y

divergente como lo argumentan Dadamia; De La Torre; Menchén, y que expresa Azzerboni et al. (2015, p.23) “La cultura creativa se expresa en la cultura del cambio”.

Por otro lado, la Evaluación de la Creatividad, presenta tensiones al educador como son: el lenguaje del párvulo, niños que expresan poco de lo que realizan; inasistencia de los niños a las actividades, lo cual no permite su continuidad; las características o conductas de los niños, como son las frustraciones que presentan al crear, aspecto muy dominante en los relatos discursivos asociados a estilos familiares, que además, intervienen en otras conductas como timidez e inseguridad, y un aspecto involucrado directamente con el pensamiento creativo, el cual es, la tendencia a copiar a sus pares, esto último, estaría relacionado con una falta de ideas del alumno, según sugieren las educadoras, aspecto que debiese concluir en una alerta para el docente en torno a estimular el desarrollo creativo del niño, como a su vez, identificar y considerar las características evolutivas del párvulo.

Los beneficios de la Evaluación de la Creatividad, declarados, se relacionan con un bienestar emocional, una tendencia hacia la emocionalidad de la Creatividad, en parte, igualándose al discurso De La Torre (2000), en su “sentipensar” de la Creatividad. Promoviendo el compañerismo, la autonomía, la autoestima y la expresión.

En función de la Creatividad desarrollada como un acto social, como se ha mencionado con anterioridad, existe fundamentación teórica que se manifiesta en la práctica, por medio de los discursos de los niños cuando intercambian ideas de sus productos y van construyendo con un otro, según han referido las informantes. Sin embargo, no se puede únicamente privilegiar un desarrollo personal social de la Creatividad, ya que se corre el riesgo de fomentarla sólo bajo un aspecto de ésta, desfavoreciendo otros ligados a diferentes tipos de pensamiento, la cognición, al razonamiento, a la resolución de problemas, entre otros.

Como aspecto fundamental al conducir, es considerar la fusión Evaluación-Creatividad a través de la “Evaluación para la Creatividad” (Starko, 2014), lo cual permite avanzar hacia mentes creativas proporcionando el acompañamiento adecuado, una Evaluación pensada en el alumno, principalmente en la etapa inicial, la que se caracteriza por su acento en el aprendizaje y en este caso en la Creatividad del alumno, refrescando la Evaluación y abriéndola al mundo de la creación, acentuando una motivación intrínseca.

Queda en evidencia, al finalizar esta investigación, que el valor de este estudio propaga una Evaluación para la Creatividad, destacando la posibilidad de ésta. Además, genera conocimiento por medio de la descripción de la práctica evaluativa de las educadoras, sobre aspectos relevantes como: la sobreescolarización, la dificultad al abordar la Evaluación y la carencia de conocimientos profundos frente al constructo de Creatividad, y sus alcances en el ámbito educativo.

6.1. Limitaciones

Dentro de las limitaciones que se generaron en la presente investigación, está la imposibilidad de poder incluir observaciones directas a las experiencias realizadas por los párvulos, ya que por razones contractuales, los horarios de la investigadora coincidían con los de las Educadoras participantes. La mirada de cómo los niños creaban, se autoevaluaban, el proceso evaluativo de la Educadora durante las experiencias de aprendizaje, hubiesen aportado el insumo necesario para comprender la realidad al interior de las aulas, no solamente desde lo discursivo.

La escasa literatura específica del tema de Evaluación de la Creatividad en nivel inicial, por ser un tópico en exploración, contradictorio para algunos, por el énfasis de medición que se le atribuye a la Evaluación, es otra limitante a la hora de obtener información relevante y directriz.

6.2. Proyecciones

Dentro de las proyecciones que se generan a partir de este estudio, sobre las Prácticas evaluativas de las Educadoras Párvulos, están por ejemplo, el continuar la temática investigativa respecto de la Evaluación en el nivel Inicial, la Sobreescolarización y sus alcances, Evaluación para la Creatividad desde la realidad del aula.

Por último, también sería interesante investigar en la realidad escolar tradicional, como se realizó en el presente estudio, contrastándola con una realidad no tradicional, como lo es un establecimiento Montessori o Waldorf y de este modo, realizar un análisis comparativo de ambas prácticas evaluativas en el desarrollo de la Creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ahumada, P. (2005a). *Hacia una Evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Ahumada, P. (2005b). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, (45), 11-24. Recuperado el 6 de febrero 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>

Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25. Recuperado el 15 diciembre de 2016 de <http://www.rinace.net/rie>

Alezones, J. (2013). *Creatividad y Educación Infantil: Una vía de adaptación personal, escolar y social* (tesis doctoral). Universidad de León, León. Recuperado el 6 de marzo de 2016, de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/2878>

Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376. Recuperado el 20 de junio 2015 de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>

Amabile, T. (1989). *Growing up Creative. Nurturing a lifetime of Creativity*. Nueva York: CEF Press.

Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arteaga, E. (2008). Aproximación teórica al concepto de Creatividad: un análisis creativo. *Revista Paideia*, 3 (1), 1-3 Recuperado el 17 de noviembre de <http://paideia.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/11/Aproximaci%C3%B3n-te%C3%B3rica-al-concepto-de-Creatividad.pdf>

Azzerboni, D. (2015). *La Creatividad en las escuelas infantiles. Propuestas didácticas desde las ciencias, las artes y la expresividad lúdica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Boden, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.

Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (tesis de maestría). Universidad de Cantabria. Cantabria. Recuperado el 4 de diciembre de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC2-docente-gestor-del-clima.pdf>

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Editorial Manual Modemo.

Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: Editorial la Muralla.

Berghetto, R. (2010). *The Cambridge handbook of Creativity*. Cambridge: University press.

Black, P. (2001). Dreams, Strategies and Systems: Portraits of Assessment Past, Present and Future. *Assessment in Education* 8, (1), 65-85.

Blamires, M. & Peterson, A. (2014). Can creativity be assessed? Towards an evidence-informed framework for assessing and planning progress in Creativity. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 147-162. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764x.2013.860081>

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.

Briceño, J. & Gamboa, M. (2011). El portafolio: una estrategia para la enseñanza de las ciencias. Experiencia llevada a cabo en una universidad colombiana. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 8 (1), 84-92 Recuperado el 20 de diciembre 2015 de http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/63/pdf_13

Burkus, D. (2014). *The myths of Creativity: the truth about how innovative companies and people generate great ideas*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82. Recuperado el 15 de Diciembre de 2016 de <http://www.psicoperspectivas.d/index.php/psicoperspectivas/artide/viewFile/3/3>

Cachia, R., Ferarri, A., Ala-Mukta, K., & Punie, Y. (2010). Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. *JRC-IPTS Publication*, EUR 24675, Luxembourg: Publications Office of the European. Recuperado el 3 de abril 2016 de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC62370.pdf>

Cañal de León, P. (2002). *La innovación Educativa*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Casanova, M. (1999). *Manual de Evaluación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.

Cemades, L. (2008). Desarrollo de la Creatividad en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*. 12, 7-20 recuperado 4 de enero 2016 de <http://creatividadysociedad.com/articulos/12/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Desarrollo%20de%20la%20creatividad%20en%20Educacion%20Infantil.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2011). Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia Estándares pedagógicos y disciplinarios. Recuperado el 3 julio 2015 de <http://www.cpeip.d/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71, Recuperado el 4 de noviembre de 2016 <http://www.ubiobio.d/theoria/v/v14/a6.pdf>

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: MINEDUC.P900.

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

Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de Creatividad Revista Electrónica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 1-30. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750106.pdf>

Dacey, J. (1989). Peak periods of creative growth across the lifespan. *The Journal of Creative Behavior*, 23 (4), 224-247.

Dadamia, O. (2001). *Educación y Creatividad: Encuentro en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

De Bono, E. (2011). *El pensamiento lateral. Manual de Creatividad*. Madrid: Paidós Plural.

De Ketele, J. (1984). *Observar para educar (observación y Evaluación en la práctica educativa)*. Madrid: Visor.

De La Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía*, LVIII (217), 543-572. Recuperado el 6 de noviembre 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18926>

De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro ediciones.

De La Torre, S. (2005). *Creatividad en la reforma española*. En J. Gómez, Maestría en Psicopedagogía cognitiva: Desarrollo de la Creatividad. Lambayeque: Fondo Editorial Universitario. Recuperado el 10 de marzo del 2016 de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/desarrollo-Creatividad/desarrollo-Creatividad.pdf>

De La Torre, S. (2006). *Investigar y evaluar la Creatividad. Modelos y alternativas*. En M., Valadez, J., Betancourt, & M., Zavala. Alumnos superdotados y talentosos. México DF: El Manual Moderno.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa. El Campo de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Díaz, M. (2010). *Saber didáctico en la Educación Parvularia, consideraciones para la Planificación y Evaluación*. Santiago: Andrés Bello.

Duarte, E., Díaz, M., & Oses, R. (2012). Solución creativa de problemas en la Educación superior: significado y creencias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 243-261. Recuperado el 2 de marzo 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29224159001.pdf>

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en educación. *Relieve*, 9 (1), 11-43. Recuperado el 5 de marzo del 2016 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Esquivias, M. (2001). *Propuesta para el desarrollo de la Creatividad en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas* (tesis de Maestría). Universidad Anáhuac. Ciudad de México.

Esquivias, M. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1) 1-17. Recuperado el 20 de Enero 2016 de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

Esquivias, M. (2009). El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (12) 1-15. Recuperado el 20 diciembre de 2016 <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art88/art88.pdf>

Feldhulsen, J., & Goh, B. (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creativity Research Journal*, 8 (3), 231-247. Recuperado el 4 de septiembre 2015 de https://www.researchgate.net/publication/229068398_Assessing_and_Accessing_Creativity_An_Integrative_Review_of_Theory_Research_and_Development

Ferreiro, R. (2012). La pieza dave del rompecabezas de la Creatividad: La escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 6-22 Recuperado el 20 de enero 2016 de <http://es.slideshare.net/secundariatecnica1/la-pieza-dave-del-rompecabezas-del-desarrollo-de-la-Creatividad-la-escuela>

Fernández, R., & Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de Creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *FAISCA Revista de Altas Capacidades*, 6, 67-83. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/8729>

Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y Creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-16. Recuperado el 5 de marzo del 2016 de: <http://redie.uabc.mx/redie/artide/view/120/208>

Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2011/SJP%202011%20art608.pdf

Gardner, H. (1999). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.

Gómez, R., & Seda, I. (2008). Creencias de las Educadoras acerca de la Evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Revista Perfiles Educativos*, XXX, (119), 33-54. Recuperado el 20 de noviembre de 2015 de [https://www.academia.edu/7223182/Creencias de las Educadoras](https://www.academia.edu/7223182/Creencias_de_las_Educadoras)

González, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de Evaluación de la actividad docente. Grupo de Evaluación y Medición. *Educación Médica*, 6 (3), 32-42. Recuperado el 20 de febrero de [http://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Modelos procedimientos e instrumentos de e valuación de la actividad docente.pdf](http://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Modelos_procedimientos_e_instrumentos_de_evaluacion_de_la_actividad_docente.pdf)

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage.

Guilera, L. (2011). *Anatomía de la Creatividad*. Sabadell: Talleres gráficos Vigor.

Guilford, J. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Himmel, E., Olivares, M., & Zabalza, J. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Santiago: PUC.

Iglesias, I. (1999). *La Creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y aplicaciones*, 2(7), 941-954. Recuperado el 13 de marzo 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm

Illmer, D., Rosas, R., Veliz, S., Ramírez, M., Aparicio, A., Benavente, C., & Thibaut, C. (2013). Construcción y estandarización de un instrumento de Evaluación de aprendizajes esperados en Educación

Parvularia basado en tablet. *Pensamiento Educativo*, 50 (2), 147-162. Recuperado el 6 de marzo de 2016 de <http://dx.doi.org/10.7764/pel.50.2.2013.19>

Jiménez, L., & Muñoz, M. (2012) Educar en Creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1099-1122. Recuperado el 30 de Diciembre 2016 de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/4028/fi_1411026399-jimenezmunozejrep2012.pdf;sequence=1

Klimenko, O. (2008). La Creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11, 191-210. Recuperado el 15 de marzo de 2016 <http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>

Krumm, G., Vargas Rubilar, J., & Gullón, S. (2013). Estilos parentales y Creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 161-182. Recuperado el 24 de enero de 2016 de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/artide/viewFile/223/243>

Lanza, D. (2012). Estrategias didácticas para el desarrollo de la Creatividad en educación primaria, *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje] Recuperado el 13 de marzo de 2016 [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EstrategiasDidacticasParaElDesarrolloDeLaCreativid-4640391%20\(12\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EstrategiasDidacticasParaElDesarrolloDeLaCreativid-4640391%20(12).pdf)

Latorre, A., Rincón, D., & Amal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Lera, M. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de Evaluación. *Revista de Educación*, 343. 301-323. Recuperado el 14 de Enero de 2017 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_14.pdf

Locke, L, Spirduso, W., & Silverman, S. (1987). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals*. Newbury Park, CA: Sage.

Logan, L., & Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikustau

López, O. (2008). Enseñar Creatividad, el Espacio Educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 61-75. Recuperado el 1 de marzo del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511006>

López, R. (1995). *Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la Creatividad*. Santiago: Ediciones Universidad Central.

Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2013). Progression in Student Creativity in School: First Steps Toward New Forms of Formative Assessments, *OECD Education Working Papers*, 86, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>

Lukas, J., & Santiago K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Malagón y Montes, G., & Jara, E. (2006). *La Evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Editorial Trillas.

Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Editorial Alianza.

Mena, I., & Vizcarra, R. (2005). Lo que el aprendizaje para la Creatividad exige a la gestión institucional en centros educativos: aprendizajes derivados de una línea de investigación. *Revista de Psicología*, XIV (2), 151-162. Recuperado el 5 de enero 2016 de www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/17429/18187

Mena, I., Vizcarra, R., & Sepúlveda, G. (2005). Estrategia de aprendizaje creativo. Cuatro principios para el diseño de la enseñanza. *Intangible Capital*, 8 (1), 1-22. Recuperado el 5 de enero 2016 de www.intangiblecapital.org/index.php/ic/artide/viewFile/40/41

Menchén, F. (2008). *La Creatividad en el aula. Perspectiva Teórico-Práctica*. Santiago: Editorial Conocimiento.

MINEDUC (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Curricular y Evaluación, Santiago, Chile. Recuperado el 4 de enero de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf

Monreal, C. (2000). *Qué es la Creatividad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Mora, A. (2004). La Evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-29. Recuperado el 4 de agosto del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Navarro, J. (2008). *Mejora de la Creatividad en el aula de primaria* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado el 3 de noviembre del 2016 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11009/NavarroLozano.pdf?sequence=1>

Nilsson, P. (2012). Four Ways to Measure. Creativity Sense and Sensation. Writing on Education, Creativity, and Cognitive Science. Recuperado el 4 de enero 2017 de <http://www.senseandsensation.com/2012/03/assessing-creativity.html?view=classic>

O'Connor, D. (2012). *Developing Creativity in Early Childhood: The Role of Educators*. En O'Connor, D. (Ed.) *Creative Engagements with Children: Educational Tales of the Unexpected*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.

OMEP (2010). Organización Mundial para la Educación Preescolar. Informe anual 2010. Recuperado el 4 de mayo 2015 de http://www.omep.org.ar/media/uploads/omep_mundial_informe_anual_2010.pdf

Ortiz, A. (2005). *Desarrollo de la Creatividad en la escuela: Un reto para el docente del siglo XXI*. Centro de estudios pedagógicos y didácticos. Barranquilla. Recuperado el 5 de noviembre del 2016 de <http://www.monografias.com/trabajos26/desarrollo-Creatividad/desarrollo-Creatividad.shtml>

Peralta, V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la Educación Parvularia Chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? *Reflexiones Pedagógicas*, 48 (12), 59-71. Recuperado el 2 de marzo del 2016 de <http://revistadocencia.d/pdf/20121213214313.pdf>

Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *VARONA*, 29-34. Recuperado el 3 de octubre del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635574006>

Pérez, E. (2014). *¿Cómo fomentar la Creatividad en educación infantil desde el área de la educación plástica?* (Tesis de magister). Universidad de Zaragoza. Zaragoza. Recuperado el 5 de julio 2016 de <https://zaguan.unizar.es/record/14318/files/TAZ-TFG-2014-500.pdf>

Pérez, R. (2000). La Evaluación de Programas Educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>

Pérez, P., & Córdoba, A. (2015). El aula creativa como propuesta pedagógica de desarrollo integral desde la infancia. *Creatividad y Sociedad*, 23 (6), 128-160. Recuperado el 3 de octubre 2016 de http://creatividadysociedad.com/articulos/23/5_El%20aula%20creativa%20como%20propuesta%20pedagogica%20de%20desarrollo%20integral%20desde%20la%20infancia.pdf

Plucker, J., & Renzulli, J. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. En R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (pp. 35-60). New York: Cambridge University Press.

Prado, R. (2004). *Creatividad y sobredotación: Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga. Recuperado el 4 de enero de 2017 de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Creatividad-y-Sobredotaci-n/70981249.html>

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 245-262. Recuperado el 8 de diciembre del 2014, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>

Prieto, M^a. , López, O., Bermejo, M^a. , Renzulli, J., & Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la Creatividad. *Psicothema*, 14 (2), 410-414. Recuperado el 3 de octubre de <http://www.psicothema.com/pdf/741.pdf>

Proctor, R., & Burnett, P. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16, 421-429.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo.

Rodríguez, M. (1991). *Creatividad en la educación escolar*. Ciudad de México: Trillas.

Rodríguez, M. (2006). *Manual de Creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo*. Ciudad de México: Trillas.

Rogers, M. & Fasciato, M. (2005). Can creativity be assessed? Education-line. Recuperado el 5 de noviembre del 2016 de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150029.htm>

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, Evaluación formativa y Assessment, su impacto en la educación actual*. Caguas: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf

Ruiz, S. (2010). *Práctica Educativa y Creatividad en Educación Infantil* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga. Recuperado el 2 de abril del 2016 de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERREZ.pdf?sequence=6

Saavedra, M. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Conceptos y Técnicas*. México: Pax México.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseño, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Recuperado el 15 de diciembre 2016 de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves para evaluar*. Barcelona: Editorial GRAO.

Santaella, M. (2006). La Evaluación de la Creatividad. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 89-106. Recuperado el 4 de abril de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070207>

Santos, M. (1993). La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Investigación en la escuela. 20, 23-35. Recuperado el 17 de octubre del 2016 de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf

Santos, M. (1996). Evaluar es comprender. De la dimensión técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*. 13, 5-13. Recuperado el 18 de octubre del 2016 de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf

Stake, R. (1975). *Evaluating the art in education: A responsive approach*. Ohio: Merrill.

Starko, A. (2014). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Nueva York: Routledge.

Sternberg, R. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC Cuadernos De Información Y Comunicación*, 0 (10), 113 - 149. doi:10.5209/CIYC.8139

Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98. Recuperado el 5 de enero de 2017 de http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf

Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: what can we learn from research? *National foundation educational research*, 32, 5-12. Recuperado el 13 de noviembre del 2015 de <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/55502/55502.pdf>

Sternberg, J., & Lubart, T. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Stufflebeam, D. (1977). *Overview of the Joint Committee's project on evaluation standards*. Joint session of the American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, New York.

Tatarkiewicz, W. (1993). Creación: historia del concepto. *Revista Criterios*. 30, 238-257. Recuperado el 4 de diciembre 2015 de <http://www.criterios.es/pdf/tatarkiewiczcreacion.pdf>

Taylor, I. (1975). A retrospective view of creative investigation. En I. Taylor & W. Getzels, *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine.

Torrance, E (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ.: Personnel Press.

Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). Assessing Creativity: A Guide for Educators. *The National Research Center on the gifted and talented*. 1-95. Recuperado el 28 de febrero de 2016 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Urban, K. (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal for High Ability*, 6, 143–159.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vedina, M. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 31-39. Recuperado el 2 de noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827105>

Velasco, A. (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las Ciencias Sociales*. México: Unidad de Servicios Editoriales.

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la Evaluación formativa. *Archivos de ciencias de la Educación*, 3 (3), 15-44. Recuperado el 4 de enero de 2016 de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/pr.4080.pdf>

Sitios web

Universidad de Chile. Recuperado el 12 de diciembre 2016 de

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/113041/sobre-escolarizacion-y-las-consecuencias-que-trae-adelantar-etapas>

Cámara de diputados. Recuperado el 3 de enero de 2017 de

<https://www.camara.d/pdf.aspx?prmID=21223&prmTIPO=ACTACOMISION>

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Definiciones sobre Creatividad

Anexo 2. Taxonomía Peter Nilsson (2011)

Anexo 3. Consentimiento para realización de Entrevistas

Anexo 4. Autorización de los Establecimientos

Anexo 5. Formato de entrevista semi estructurada y entrevistas

Anexo 6. Fotos de productos realizados por las Educadoras participantes

Anexo 7. Libro de códigos

Anexo 8. Cuadro con Categorías y subcategorías

Anexo 1 Definiciones de Creatividad

Autor año	Cita	Clasificación
Weithemer (1945)	“El pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales. Es la visión de verdad estructural, no fragmentada”.	Persona
Guilford (1952)	“La Creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”.	Persona
Thurstone (1952)	“Es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”.	Proceso Producto
Osborn (1953)	“Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”.	Producto Persona
Barron (1955)	“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.	Persona
Flanagan (1958)	“La Creatividad se muestra al dar existencia a algo novedoso. Lo esencial aquí está en la novedad y la no existencia previa de la idea o producto. La Creatividad es demostrada inventando o descubriendo una solución a un problema y en la demostración de cualidades excepcionales en la solución del mismo”	Producto
May (1959)	“El encuentro del hombre intensamente consiente con su mundo”.	Ambiente
Fromm (1959)	“La Creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”.	Persona
Murray (1959)	“Proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva”	Proceso
Rogers (1959)	“La Creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”	Producto Ambiente
Mac Kinnon (1960)	“La Creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales”.	Persona

Getzels y Jackson (1962)	“La Creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas”.	Producto
Parnes (1962)	“Capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos”.	Producto
Ausubel (1963)	“La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera”	Persona
Freud (1963)	“La Creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión”	Persona
Bruner (1963)	“La Creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior”.	Persona
Drevdahl (1964)	“La Creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo, que esencialmente puedan considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen”.	Persona
Stein (1964)	“La Creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina”.	Persona
Piaget (1964)	“La Creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.	Persona
Mednick (1964)	“El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones más creativo es el proceso o la solución”.	Persona
Torrance (1965)	“La Creatividad 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”.	Proceso
Gutman (1967)	“El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre crea un nuevo orden sobre el entorno”	Ambiente
Fernández (1968)	“La Creatividad es la conducta original productora de modelos o seres aceptados por la comunidad para resolver ciertas situaciones”.	Persona
Barron (1969)	“La Creatividad es la habilidad del ser humano de	Persona

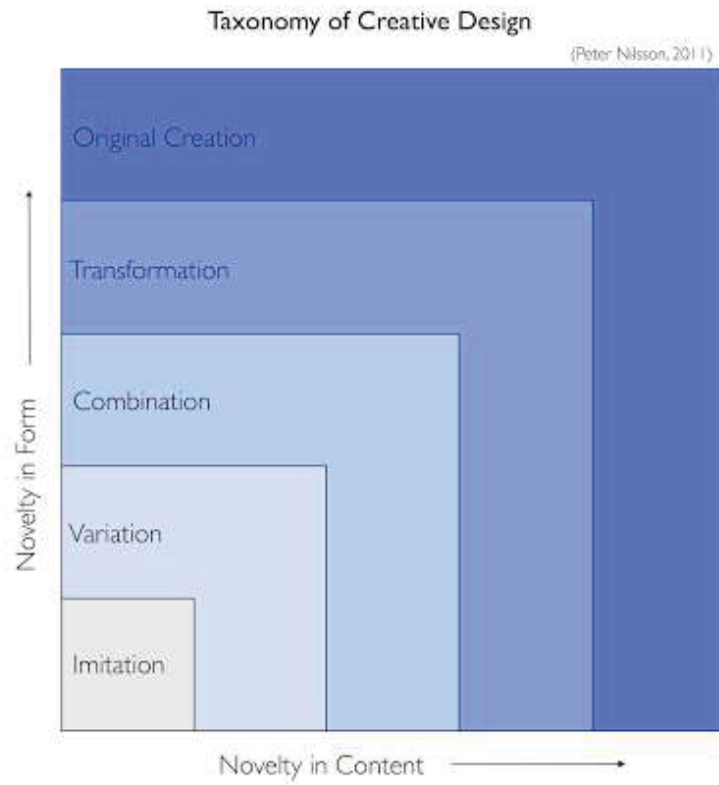
	traer algo nuevo a su existencia”.	
Oerter (1971)	“La Creatividad representa el conjunto de condiciones que proceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad”.	Producto
Guilford (1971)	“Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”.	Producto
Ulmann (1972)	“La Creatividad es una especie de concepto de trabajo que reúne numerosos conceptos anteriores y que, gracias a la investigación experimental, adquiere una y otra vez un sentido nuevo”.	Ambiente
Aznar (1973)	“La Creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos”.	Producto
Sillamy (1973)	“La disposición para crear que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades”	Persona
De Bono (1974)	“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.	Persona
Dudek (1974)	“La Creatividad en los niños, definida como apertura y espontaneidad, parece ser una actitud o rasgo de la personalidad más que una aptitud”.	Persona
Wollschlager (1976)	“La Creatividad es como la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirvan para la solución general de los problemas dados en una realidad social”	Persona Ambiente
Arieti (1976)	“Es uno de los medios principales que tiene el ser humano para ser libre de los grilletes, no sólo de sus respuestas condicionadas, sino también de sus decisiones habituales”.	Persona
Torrance (1976)	“Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.	Proceso

Grinberg(1976)	“Capacidad del cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. Se relaciona con la efectiva integración de ambos hemisferios cerebrales.”	Persona
Pesut (1990)	“El pensamiento creativo puede ser definido como un proceso metacognitivo de autorregulación, en el sentido de la habilidad humana para modificar voluntariamente su actividad psicológica propia y su conducta o proceso de automonitoreo”.	Proceso
Bianchi(1990)	“Proceso que compromete la totalidad del comportamiento psicológico de un sujeto y su correlación con el mundo, para concluir en un cierto producto, que puede ser considerado nuevo, valioso y adecuado a un contexto de realidad, ficción o idealidad”.	Proceso Producto
Davis y Scott (1992)	“La Creatividad es, el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el creador”.	Proceso
Gervilla (1992)	“Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”.	Producto
Mitjáns (1995)	“Creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter personalógico”.	Proceso Producto
Csikszentmihalyi (1996)	“La Creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”.	Producto
Pereira (1997)	“Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo ‘estar siendo creador’ de la propia existencia en respuesta original... Es esa capacidad de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen ‘de dentro’, quizá ayudadas de estímulos externos; de ahí su originalidad”	Ambiente
Esquivias (1997)	“La Creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”	Proceso
López y Recio (1998)	“Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la	Producto

	producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo”.	
Rodríguez (1999)	“La Creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas”.	Producto
Togno (1999)	“La Creatividad es la facultad humana de observar y conocer un sinfín de hechos dispersos y relacionados generalizándolos por analogía y luego sintetizarlos en una ley, sistema, modelo o producto; es también hacer lo mismo pero de una mejor forma”.	Persona, Producto
De la Torre (1999)	“Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, Creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras”.	
Gardner (1999)	“La Creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso icono clásticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”	Persona
Goleman, Kaufman y Ray (2000)	“...contacto con el espíritu creativo, esa musa esquiva de las buenas –y a veces geniales- ideas.”	Persona
Matisse (s. f.)	“Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí”	Persona
Gagné (s. f.)	“La Creatividad puede ser considerada una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos”.	Persona
Acuña (s. f.)	“La Creatividad es una cualidad atribuida al comportamiento siempre y cuando éste o su producto presenten rasgos de originalidad”.	Persona

Cuadro 1 Definiciones de autores de Creatividad según Esquivias (2001, p.2-7), clasificación propia

Anexo 2 Taxonomía Peter Nilson



Anexo 3. Autorización Establecimiento



AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO O INSTITUCIÓN

Yo,.....como
autoridad responsable de la Institución:
..... de Viña del Mar, autorizo la
participación de una Educadora del establecimiento que represento,
en el Proyecto de Investigación: *“Evaluación de la creatividad en
niños de nivel transición: Evidencias desde la práctica de las
Educadoras de Párvulos.”*, a cargo de la Tesista, Edith Santibáñez
Mayne, del Programa de Magíster en Educación Mención Evaluación
Educativa la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que la participación en este proyecto de la
Institución que represento, es absolutamente voluntaria, y se hace en
pleno conocimiento de los objetivos, alcances y resultados de la
investigación.

Por último, cabe señalar que, independiente de la autorización que
como representante de mi institución declaro, la participación de
cada sujeto dependerá de su consentimiento informado individual,
libre y voluntario.

**Autoridad Responsable
de la Institución**

Edith Santibáñez Mayne
158 **Tesista Responsable**

Consaentimiento

Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Estimada Educadora:

Mediante la presente, se solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “Evaluación de la Creatividad en niños de nivel Transición: evidencias desde la práctica de las Educadoras de Párvulos”, con el fin de obtener el Grado de Magíster en Educación, Mención Evaluación Educativa, conducido por la tesista Edith Santibáñez Mayne, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto, tiene como objetivos principales: conocer la valoración que las Educadoras le asignan al desarrollo y Evaluación de la Creatividad, describir actividades realizadas, identificar y describir las dificultades y facilitadores que se presentan a las Educadoras de Párvulos de nivel transición para evaluar la Creatividad en sus alumnos, a la vez de conocer algunos procedimientos utilizados, y finalmente obtener productos realizado por los alumnos, considerados como creativos por éstas profesionales de la Educación. En función de lo anterior es relevante su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar usted con esta investigación, deberá participar en una entrevista individual, semi estructurada, la cual se realizará mediante una grabación para recoger toda la información proporcionada. Dicha actividad durará aproximadamente 40 minutos, y será realizada preferentemente en el establecimiento educacional, durante la tarde.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son analizar las prácticas evaluativas de las Educadoras entorno a la Creatividad, por lo que los beneficios reales o potenciales que usted podrá obtener de su participación en la investigación son conocer diferentes apreciaciones de las profesionales del nivel parvulario, al evaluar la Creatividad y surgimiento de actividades creativas posibles de realizar con los alumnos. Además, es importante establecer que su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica de quien participe del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será el tesista, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos (especialmente en nombres, fotos, evaluaciones con logos del establecimiento y alguna otra que sugiera el entrevistado). El tesista asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar.

Desde ya le agradecemos su participación.

.....

Edith Santibáñez Mayne
Investigador Responsable

Fecha_____

Yo_____, Educadora de Párvulos, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación “Evaluación de la Creatividad en niños de nivel Transición: evidencias desde la práctica de las Educadoras de Párvulos”, conducida por Edith Santibáñez Mayne, Tesista del Programa de Magíster en Educación Mención Evaluación Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informada de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al Tesista responsable al correo electrónico missedithprekinder@gmail.com o al teléfono-----

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre y firma del participante

Edith Santibáñez Mayne
Tesista Responsable

Libro de códigos

Nombre del código	Asociado a	Definición del código	Cuando se usa	Cuando no se usa	ejemplo
Concepciones y asociaciones	Creatividad	Referencias a las concepciones, es decir, construcciones mentales relacionadas con condiciones o acontecimientos basado en atributos y asociaciones libres que realizan las Educadoras frente al concepto Creatividad	Se utiliza cuando se define el concepto Creatividad a través de indicadores, componentes, vinculaciones, o se asocia a un conocimiento de formación teórico práctico de la Creatividad		“En Australia se llamaba pensamiento creativo y era como desarrollar el pensamiento divergente, estimular a los niños con la solución de problemas “
Actividades para el desarrollo de la Creatividad en párvulos	Creatividad	Referencias a las dificultades, beneficios y criterios de selección de dichas actividades	Se utiliza en los términos de criterios utilizados para optar por algunas actividades, las dificultades para realizarlas y los beneficios que éstas conllevan.	No se utiliza a la descripción de actividades propiamente tal.	
Evaluación de y para la	Creatividad y Evaluación	Se refiere a los criterios	Se utiliza cuando se	No se utiliza para múltiples	

Creatividad		utilizados en la Evaluación de la Creatividad tanto en la observación de productos realizados como en la Evaluación características de la persona. Se refiere a una descripción de los tipos de productos elaborados por los alumnos	describen aspectos que consideran las Educadoras al evaluar los productos de los párvulos en actividades que desarrollarían la Creatividad	productos, sino exclusivamente los expuestos y descritos por las Educadoras como creativos	
-------------	--	--	---	---	--

Practicas evaluativas	Evaluación	Se refiere a conceptos, percepciones conocimientos, saberes pedagógicos, criterios profesionales, y argumentaciones teóricas que los educadores tendrían respecto de la Evaluación y que sería el resultado de una determinada organización y ejecución	Se utiliza cuando se refiere a las dificultades que presentan los educadores en su práctica evaluativa	No se utiliza para sus beneficios	
Tipología de la Evaluación	Evaluación	Se refiere a las clasificaciones que presenta el concepto de Evaluación	Se utiliza bajo los criterios de las funciones de la Evaluación y por los agentes participantes en ésta.	No se utiliza para otras descripciones como por su extensión o su normotipo ni se incluyen instrumentos o técnicas de Evaluación	

Instrumentos técnicas Procedimientos	Evaluación		Se utiliza al presentarse referencia a cualquier instrumento, técnicas y procedimiento de Evaluación,		
Indicadores de la Creatividad	Creatividad	Se refiere a los elementos valorativos de la Creatividad como rasgos posibles de observar en personas o productos creativos	Se utiliza cuando se mencionan la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de transformar		
Componentes de la Creatividad	Creatividad	Se refiere a algunas características de la Creatividad y de su tipo de pensamiento asociado	Se utiliza como definición o asociación a tipos de pensamientos	No se utiliza en indicadores de la Creatividad	
Vinculaciones	Creatividad	Se refiere a algunas asociaciones que se le atribuyen a la Creatividad	Se utiliza cuando se expresan opiniones atribuidas a la Creatividad, sin ser necesariamente declaradas de manera literal		

			pero que apuntan a una asociación determinada		
Formación teórico practica de las Educadoras	Creatividad	Se refiere a estudios de pre y pos grado sobre Creatividad que forman las practicas docentes e inciden en metodologías y sustentos teóricos	Se utiliza al hacer referencia a metodologías, formación y sustento teórico de las Educadoras en relación a la Creatividad		
Beneficios del desarrollo de la Creatividad	Creatividad	Se refiere al enriquecimiento pedagógico, los aportes, que brinda una actividad, que da por consiguiente un aprendizaje, pudiendo ser tomado tanto del punto de vista del niño, como de la Educadora	Se utiliza en las expresiones abiertas de lo que las Educadoras declaran como una ganancia cuando planifican actividades que consideran que desarrollan la Creatividad.		
Dificultades en el desarrollo de la Creatividad	Creatividad	Se refiere a los conflictos, dudas y temores asociados, de las Educadoras frente a cómo	Se utiliza cuando se describen los problemas que se presentan al realizar		

		enfrentar actividades que desarrollan Creatividad	actividades consideradas creativas o que favorecen la Creatividad		
Criterios de selección de las actividades	Creatividad	Se refiere a los elementos u orientaciones que se consideran valiosos antes de planificar una actividad que desarrolle Creatividad	Se utiliza en las descripciones de elementos que son fundamentales o determinan cómo cuándo y dónde se realiza una actividad		
Criterios evaluativos	Evaluación	Se refiere a un parámetro en función del que se juzgará el o los atributos de un objeto de estudio que, en este caso, es el aprendizaje de los alumnos.	Se utiliza para determinar los elementos que las Educadoras consideran al evaluar la Creatividad		
producto	Evaluación	Se refiere específicamente a un resultado, luego de poner en acción las capacidades del niño y obtener algo nuevo u original	Se utiliza para un producto creativo, realizado por el alumno	No se utiliza para la Evaluación del niño, sino del producto realizado por él.	

Proyecto Educativo Institucional PEI	Creatividad y Evaluación	Se refiere al proyecto de cada establecimiento en el cual se definen funciones, organización, procedimientos evaluativos y de convivencia, perfiles de alumnos, etc. En general aquí está plasmada la idea de "escuela" que impulsa a cada Institución orientando metodologías de acuerdo a su visión y misión.	Se utiliza para definir el perfil del alumno, perfil profesional de la Educadora, y las definiciones propias de cada Institución		
Sobre escolarización	Creatividad y Evaluación	Se refiere a sobre escolarización cuando se van perdiendo los ejes centrales del trabajo educativo preescolar, es decir, enseñar con una metodología apropiada y	Se utiliza para definir todas las prácticas pedagógicas que carecen de sentido para el niño y omiten sus características	No se usa en un sentido positivo, llevado a lo escolarizado, a lo escolar como parte de una escuela.	

		objetivos relevantes adecuados a la edad del párvulo y en cambio se vuelve una enseñanza basada en requerimientos evaluativos y resultados académicos			
Evaluación por su funcionalidad	Evaluación	Se refiere a las funciones de la Evaluación	Se utiliza al considerar la Evaluación diagnostica, formativa y sumativa como producto		
Evaluación por su agente	Evaluación	Se refiere a los diferentes agentes evaluadores	Se utiliza para la Evaluación en donde el niño se Autoevalúa o se Co evalúa O es evaluado por el educador o un profesional psicopedagogo, como Evaluación heterogénea		
Dificultades en	Evaluación	Se refiere a los	Se utiliza		

el proceso de Evaluación		conflictos, dudas y problemas asociados, de las Educadoras frente a cómo enfrentar o realizar la Evaluación	cuando se describen los problemas que se presentan al realizar las evaluaciones a los párvulos		
--------------------------	--	---	--	--	--

Anexo Categorías y subcategorías emergentes del análisis

Núcleo Categoría Subcategoría 1 Subcategoría 2

C

R

E

A

T

I

V

I

D

A

D Concepciones y asociaciones Tipos de Pensamiento

-Pensamiento creativo

-Pensamiento convergente divergente

Vinculaciones

-Hemisferio del cerebro

-Resolución de problemas

-Transversalidad

-Vinculación con el arte

Formación teórica práctica de las Educadoras Formación en Creatividad de las
entrevistadas

Experiencias para el desarrollo de la Creatividad en párvulos

Beneficios del desarrollo de la Creatividad

- Desarrollo de la autonomía
- Desarrollo de la autoestima
- Favorece clima de aula
- Apoyo y fortalecimiento de otras materias
- Permite Socialización y compañerismo

Dificultades para desarrollar la Creatividad

- Características del niño
- Falta de continuidad en Enseñanza Básica
- La familia de donde proviene el niño
- temor de perder la disciplina
- Escasez de tiempo para las actividades
- La misma Educadora de Párvulos

Criterios de selección de las actividades

-edad

-capacidades

-motivación

-Socialización

-ámbitos de aprendizaje

Estrategia metodológica

-Juego

E

V

A

L

U

A

C

I

O

N

Evaluación para la Creatividad

Productos realizados

-Actividades o experiencias

-Dificultades

-Beneficios

-Evaluación criterios evaluativos

Factores determinantes Sobre escolarización sobrescolarización

Proyecto Educativo Institucional PEI

Prácticas evaluativas Concepciones

Concepciones

Dificultades -Características del niño

-Lenguaje del párvulo

-Motricidad fina débil de párvulo

-El niño no presenta ideas o copia a sus pares

-Trastornos

-Falta de competencias evaluativas de la Educadora

-Inasistencia de los alumnos

-El tiempo

Tipología de la Evaluación

-Evaluación diagnóstica

-Evaluación formativa o de proceso

-Evaluación de producto o sumativa

-AutoEvaluación

-CoEvaluación

-HeteroEvaluación (profesional externo)

Instrumentos técnicas

-Observación

- Listas de cotejo

-Registros abiertos

-Rúbricas

-Grabaciones fotos

-Portafolios

-Pruebas



Sánchez, M. (2007). La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo.
Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.