



UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



UNIDAD DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MODELO TRIDIMENSIONAL PSICOSOCIO-CULTURAL PARA
DESARROLLAR LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

AUTORA:

Mg. YOHANA DEL CARMEN URIARTE LATORRE

LAMBAYEQUE - PERU

2017

MODELO TRIDIMENSIONAL PSICOSOCIO–CULTURAL PARA
DESARROLLAR LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

PRESENTADA POR:

Mg. Yohana del Carmen Uriarte Latorre
AUTORA

Dr. Walter Antonio Campos Ugaz.
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. Julio César Sevilla Excebio.
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. María Elena Segura Solano.
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. Félix Aquileo López Paredes.
VOCAL DEL JURADO

Lambayeque, Marzo de 2017.

A mis padres y a mis hermanos por su apoyo.

De manera especial a mi hija.

A mi hermana quien desde el cielo me guía

Yohana del Carmen.

A las docentes y a los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223
PNP. “Felix Tello Rojas” de Chiclayo, por su colaboración y apoyo.

Yohana del Carmen.

RESUMEN.

La investigación propone un modelo tridimensional psicosocio-cultural para desarrollar la creatividad en educación primaria; tomó como punto de partida las bondades que tiene potenciar la creatividad en los niños de seis a doce años de edad y por otro lado re-direccionar el proceso formativo que los docentes realizan en las distintas áreas.

Se interactuó desde el paradigma empírico – analítico, siendo la intención demostrar el problema diagnosticado en los niños desde las inteligencias múltiples y en los docentes para justificar la propuesta; la modalidad metodológica fue propositiva, al contar con un modelo tridimensional psicosocio-cultural. Se midió cuatro dimensiones, cognitiva y meta cognitiva; afectivo – motivacional; instrumental – conocimientos y destrezas concretas; la dimensión desarrolladora, integración de lo social- cultural e histórico.

La creatividad a nivel docente en el ámbito lambayecano, no se gestión adecuadamente ubicándose en nivel promedio ($48,9 \pm 9,57$) existiendo una brecha desde 80 hasta 90% que debe ser atendida en el desarrollo del proceso formativo (enseñanza - aprendizaje) en las distintas áreas, justificándose de este modo el modelo propuesto. Los niños muestran múltiples inteligencias en algunos casos potencialidades y en otras necesidades que sirven para afianzar la creatividad.

El modelo asume la característica de ser transversal, no propone estrategias concretas para cada área, cada docente tendrá la posibilidad de adaptar los contenidos curriculares, propiciar atmosferas creativas asumiendo el rol de mediador - facilitador e investigador de los procesos creativos.

Palabras clave: Modelo tridimensional [Psicológico – social - cultural]; creatividad; proceso formativo.

ABSTRACT.

The research proposes a three-dimensional psychosocial-cultural model to develop creativity in primary education; Took as a starting point the benefits of creativity in children from six to twelve years of age and on the other hand re-address the training process that teachers do in different areas.

It was interacted from the empirical - analytic paradigm, being the intention to demonstrate the problem diagnosed in the children from the multiple intelligences and in the teachers to justify the proposal; The methodological modality was propositive, having a three-dimensional psychosocio-cultural model. Four dimensions, cognitive and cognitive goal were measured; Affective - motivational; Instrumental - specific knowledge and skills; The development dimension, integration of the social-cultural and historical.

Creativity at the teaching level in the lambayecan area is not adequately managed by placing itself at the average level (48.9 ± 9.57). There is a gap from 80 to 90% that must be addressed in the development of the training process (teaching - learning) In the different areas, thus justifying the proposed model. Children show multiple intelligences in some cases potentialities and other needs that serve to strengthen creativity.

The model assumes the characteristic of being transversal, does not propose concrete strategies for each area, each teacher will have the possibility to adapt the curricular contents, to promote creative atmospheres assuming the role of mediator - facilitator and researcher of the creative processes.

Keywords: Three - dimensional model [Psychological - social - cultural]; creativity; Formative process.

ÍNDICE.

CARÁTULA.....	i
HOLA DE FIRMAS.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INDICE.....	vii

INTRODUCCIÓN	01
--------------	----

CAPITULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1. Ubicación	06
1.2. Cómo surge el problema.	08
1.2.1. Problemática general de la creatividad en educación primaria desde la integración de educación y desarrollo.	09
1.2.2. Problemática de la creatividad en educación primaria mirada desde el desarrollo cognitivo y el aporte del mundo circundante.	13
1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene.	16
1.4. Descripción de la metodología empleada.	27

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Construcción del modelo teórico tridimensional psicosocio – cultural, en el ámbito de la integración de educación y desarrollo en la creatividad.	31
2.2. Construcción teórica de la creatividad.	35
2.2.1. Teoría Histórico- Cultural de Lev Semionovich Vigotsky y el desarrollo de la capacidad creativa.	39

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis e interpretación de los datos.	57
3.2. Propuesta teórica	67
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	99

INTRODUCCIÓN.

El hombre ha ido dando pruebas fehacientes a lo largo de toda la Historia de su capacidad para transformar el entorno más inmediato, así como su manera de pensar y actuar, en función de aquellas necesidades que ha ido considerando prioritarias. Los primeros útiles de cocina y caza, en los albores de la civilización; la rueda, que facilitaba la movilidad y el transporte de las primeras cosechas; las carreteras pavimentadas, que atravesaban y comunicaban el inmenso Imperio Romano; la corriente eléctrica, elevada en la actualidad al nivel de sustento básico de la vida en sociedad; el teléfono, el avión, los primeros ordenadores personales, el microondas, el DVD, y un interminable etcétera de magníficas obras ponen de relieve que la Historia de la Humanidad es la Historia de sus Creaciones.

Haciendo una reflexión al respecto resulta, al menos, muy sorprendente preguntarse por qué hemos esperado a la segunda mitad del siglo XX para comenzar a estudiar esa capacidad transformadora, olvidada hasta entonces, dotándola de entidad como tópico de investigación bajo el nombre de Creatividad.

Compartiendo la visión de Cabezas (1993), podemos señalar tres aspectos básicos que han contribuido a que la creatividad haya estado relegada a un sombrío segundo plano como campo de producción científica. En primer lugar podríamos mencionar a una Psicología, ocupada exclusivamente, hasta hace pocas décadas, en el estudio de los cambios conductuales y en la clasificación o medición de los distintos contenidos mentales, que no estaba interesada, ni preparada, para abordar temas tan complejos del psiquismo superior humano como es la Creatividad.

A esto hay que añadir, como segundo aspecto de gran importancia, el hecho de que la creatividad ha estado rodeada de una “bruma” de misticismo que dificultaba el nacimiento de una iniciativa para su estudio riguroso. Muchos son los que han escrito sobre la creatividad como “affaire” mágico, subjetivo e inexplicable que sobreviene en algunas personas excepcionales (Miller, 1986; Maslow, 1983; Mattusek, 1967)

De esta forma, la idea extendida hasta la mitad del siglo XX ha sido la consideración de la creatividad como una experiencia fenomenológica similar a una experiencia místico-religiosa. “Nada de extrañar que esta vivencia tan estremecedora se haya considerado tan a menudo, como sobrehumana, sobrenatural, tan por encima y tanto más grandiosa que cualquier cosa concebida como humana, que sólo puede atribuirse a fuentes transhumanas” (MASLOW, 1983, pág. 88)

Tal vez una tercera cuestión implicada en este olvido intelectual de la creatividad haya sido las propias condiciones socio-históricas. En una coyuntura histórica en la que no hay necesidad de innovación, de cambio, no existe necesidad de crear y, por tanto, tampoco hay necesidad de dedicarse y ocuparse al estudio de la Creatividad.

Como vemos no podría decirse que la Creatividad sea algo nuevo, más bien todo lo contrario, lo que ocurre es que el interés y la preocupación que hoy en día despierta este tema son muy distintos a los de ayer. La explosión creadora que estamos experimentando en las últimas décadas se extiende a todas las esferas de la vida, ya se trate de la acumulación y especialización del conocimiento, de la innovación técnica en el campo de la producción o de la transformación de las costumbres y comportamientos sociales o de la vida doméstica. De allí el problema y la fuerte necesidad de fortalecerla desde la educación básica. En consecuencia, el problema quedó definido de la siguiente manera: Se observa en los estudiantes de Educación Primaria del ámbito local, concretamente en la I.E. “Félix Tello Rojas” limitaciones para manifestar

su creatividad en sus aprendizajes asociado con la memoria a corto – mediano y largo plazo, con los procesos de atención, registro sensorial, memoria operativa o de trabajo; memoria declarativa, desvalorizando los aspectos sociales y culturales en la cual se desarrolla el proceso formativo a través de la enseñanza – aprendizaje.

De la mano con el problema **el objeto** quedó definido como el proceso de desarrollo de la Creatividad en los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “Félix Tello Rojas” de Chiclayo, que se promueve durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. De allí que la investigación precisa como **Campo de acción**, la Creatividad en el componente de motivación – fluidez – flexibilidad – originalidad en los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “Félix Tello Rojas” de Chiclayo. La creatividad es una cualidad humana educable, es necesario valorar y alentar el ensayo y el error. Precisamente al no tener una única solución estaremos animando a los niños y niñas a que se lancen a dar posibles respuestas y siempre que los resultados no sean del todo como preveíamos sacaremos todo lo positivo que podamos, teniendo claro que en el ensayo es donde radica la esencia del aprendizaje; también, se necesita liberar del miedo y de los convencionalismos. Se debe crear un clima de trabajo cómodo donde hay cabida para probar y para profundizar por vías que quizá no sean las que se intuían; por ello se debe provocar una educación que impulse el autodesarrollo. Una de las constantes en la educación incluida la Educación Infantil es conseguir la autonomía personal del alumno. Ese autodesarrollo se va a producir si el alumno se enfrenta con las herramientas y va tomando decisiones. Si prueba y ve que los resultados no le satisfacen y los cambia, o quizá no, y sigue adelante probando hasta encontrarse en un “paraíso”; o en ocasiones rectifica y vuelve atrás. Naturalmente en todo ello el papel del profesor es decisivo. Como orientador, provocador, motivador.

En ésta línea se planteó como **objetivo** central: Proponer el modelo tridimensional psicosocio – cultural basado en la teórico Histórico-

Cultural de Liev Semionovich Vigotsky para desarrollar la creatividad en los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “Félix Tello Rojas” de Chiclayo.

Se realizó así las siguientes tareas investigativas: Primera etapa: Caracterización del problema o información factible perceptible de la investigación: Analizar la creatividad en el componente de motivación – fluidez – flexibilidad – originalidad en los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “Félix Tello Rojas” de Chiclayo. Segunda etapa: Construcción del modelo teórico orientado a: Fundamentar desde la teoría Histórico- Cultural de Liev Semionovich Vigotsky el modelo tridimensional psicosocio-cultural. Tercera etapa: Significación práctica: Construir la propuesta de modelo tridimensional que permita integrar psicológico – cultural y social.

Es así que se planteó como **hipótesis**, Sí, se valida el modelo tridimensional psicosocio – cultural basado en la teoría Histórico- Cultural de Liev Semionovich Vigotsky entonces, se desarrolla la creatividad en los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “Félix Tello Rojas” de Chiclayo. En la **fundamentación metodológica**, se estableció una relación complementaria entre los aspectos del método cualitativo y cuantitativo. En cuanto a las fuentes teóricas se consideraron tendencias que sirvieron para implementar la solución del problema.

El aporte teórico, radicó porque cuando probamos nuevas vías de expresión estamos seguros de ejercitar nuestra creatividad. Porque cuando nos enfrentamos ante algo distinto, que no conocemos cómo podría responderse es cuando empezamos a inventar, a aventurar, a probar con el azar sin una base fija de reflexión. Es la creación artística donde se pone en juego la creatividad. Precisamente porque no existen unas reglas tan marcadas como en otras áreas de la educación. Sin embargo, a veces nos encontramos que repetimos una y otra vez los

ejercicios con los mismos materiales. Y los niños, por pequeños que sean, casi adivinan lo que hay que hacer. De manera que perdemos ese momento brillante de la invención cuando dadas unas condiciones invento cómo podría ser. Además, no cabe lugar para que esos hallazgos que el azar nos va poniendo en el camino nos lleven a otras invenciones. Si todo está previsto y sólo hay una posible solución no queda mucho espacio para la creatividad, para improvisar, para la prueba, para ver qué pasaría si... Así pues, se trata de encontrar fórmulas que nos obligan a dar soluciones diferentes. No cabe duda de que también estaremos trabajando la creatividad con procesos tradicionales, todo dependerá de los planteamientos, de la actitud y capacidad de quien lo plantea y de quien responde, pero de esta forma nos aseguramos de que las soluciones que encontramos sean más directamente creativas.

Finalmente en la fase de **concreción** se presenta los resultados que dan cuenta del aporte de la tesis.

La tesis está organizada en tres capítulos; el primero, dedicado al problema; el segundo capítulo, abarca el sustento teórico; en el tercer capítulo, se presenta la propuesta. Además las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexo.

La autora.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

En este primer capítulo, se presenta la problemática de la variable problema, motivo de investigación el cual es el desarrollo de la creatividad; comprende la ubicación del tema, el surgimiento del problema, la caracterización en la educación primaria a partir de la experiencia de trabajo en el nivel y la metodología utilizada en la investigación.

1.1. Ubicación.

Hablar de la creatividad es expresar la esencia de este momento histórico en el desarrollo de la humanidad. En este momento cuando el ser humano está llamado por el desarrollo de las ciencias a repensar su relación con el conocimiento, con la realidad y consigo mismo; cuando como nunca antes surge la necesidad de construir una sociedad constructiva y no autodestructiva, la creatividad se convierte en algo absolutamente necesario, permitiendo al ser humano a afrontar los desafíos de un mundo de veloces cambios que exigen decisiones rápidas, acertadas y novedosas.

En épocas pasadas, cuando una sociedad se encontraba en crisis o necesitaba un empujón para salir del estancamiento, dirigía su atención y recursos al fomento de la creatividad. La crisis de la sociedad contemporánea es quizás mayor que nunca en la historia de la humanidad, porque no solamente abarca la esfera personal (pérdida de valores, vacío existencial, angustia frente al abrumador peso económico, estrés crónico, pérdida del sentido de vida, entre otros aspectos) y la esfera social (desintegración familiar, creciente ola de adicciones, marginación, desplazamiento, cultura del consumo desenfrenado, aumento de la brecha abismal entre clases sociales), sino también la esfera del hábitat humano - el planeta entero (destrucción de los recursos naturales y la destrucción de la vida en general)

Esta clase de crisis requiere de cambios radicales que implican la participación de todos, basada en la toma de conciencia sobre el verdadero estado de las cosas. El concepto del desarrollo económico tiene que ser cambiado por el concepto del desarrollo humano. Las altas estadísticas de diversas problemáticas en la salud mental de las personas, sobre todo en los países más desarrollados económicamente, permiten ver que el progreso económico no garantiza directamente el bienestar psicológico o existencial. Al contrario, mientras más se infla la dimensión del tener en el ser humano, más vulnerable y desatendida se encuentra su dimensión del ser.

El desarrollo del potencial creativo de los ciudadanos, apoyado en el fomento de la consciencia éticamente responsable, es el camino que, aunque no llevará a la humanidad a la solución completa de sus problemáticas urgentes, puede proporcionar un gran soporte en cuanto a las alternativas y propuestas dirigidas a introducir nuevas direcciones en el desarrollo social, basadas en la conservación de recursos naturales, protección del medio ambiente y satisfacción de necesidades humanas fundamentales, que surgen como una alternativa a la presente crisis y la desacreditación de las tendencias del crecimiento económico irresponsable.

Este reto está relacionado directamente con el papel que cumple la educación en la formación de los educandos como sujetos racionales con el sentido de responsabilidad social frente a la sociedad en la cual viven y frente a todo el planeta en general. La consideración de la importancia de la creatividad para afrontar los retos del progreso social en el mundo contemporáneo implica la necesidad de tomar en cuenta las implicaciones que acarrea este hecho para la educación en todos sus espacios y para todos sus participantes.

Pensar el asunto de la creatividad en la educación requiere de la comprensión acerca de la manera en la cual estas dos realidades de gran complejidad interna establecen una relación no menos compleja

entre sí. Relación que posee un carácter dialéctico, que permite definiciones y redefiniciones, construcciones y deconstrucciones, que posibilitan, a su vez, un continuo proceso de desarrollo de la capacidad creativa en todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

Es importante aclarar que las reflexiones que se exponen a continuación se basan en una concepción sobre la creatividad como un potencial creativo propio de cada ser humano y que se expresa mediante una capacidad creativa susceptible de ser desarrollada en cada uno. Siendo una característica individual, la capacidad creativa se apoya en ciertas habilidades tanto de índole cognitiva y metacognitiva, como afectivo emocional y motivacional que permiten realizar una actividad creativa que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, desde el punto de vista personal y cultural, dependiendo del grado de su desarrollo.

La capacidad creativa representa una capacidad humana compleja y requiere igualmente de variadas influencias educativas para su desarrollo. Un estudio sistematizado y orientado metodológicamente de estas influencias permite precisar las estrategias de enseñanza y características del ambiente educativo como condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes.

1.2. Cómo surge el problema.

Para desarrollar este acápite, no interesó presentar la evolución histórica tendencial incidiendo en etapas o procesos debido a que la creatividad no ha sido motivo de ninguno de los últimos modelos pedagógicos desarrollados en el Perú (el conductista y constructivista); de allí que se tomó dos ejes para desarrollar la caracterización, uno de ellos fue la integración de la educación y desarrollo y la otra desde el desarrollo cognitivo y el aporte del mundo circundante en el cual se desarrolla la educación primaria.

1.2.1. Problemática general de la creatividad en educación primaria desde la integración de educación y desarrollo.

La educación primaria es un nivel de mucha importancia para la educación en el ámbito mundial, lo que interesa en la interrelación en su máxima dimensión de Educación y desarrollo. A través de la educación se genera influencias que luego se ejerce en toda sociedad, ello implica que el hombre se educa durante toda la vida. Es el trabajo organizado de los educadores encaminado a la formación de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideas y gustos estéticos así como modo de conducta.

Este proceso educativo se logra bajo la influencia de la enseñanza que no es más que un proceso organizado de la actividad cognoscitiva el cual se manifiesta de una forma bilateral e incluye tanto la asimilación del material estudiado o actividad del alumno (aprender) como la dirección de este proceso (enseñanza). Conjuntamente con la asimilación de conocimientos, la enseñanza propicia el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades.

Este escenario es propicio para desarrollar la creatividad, ello implica que tiene básicamente dos etapas por un lado es curricular y por otro es extracurricular; ambos procesos de enseñanza y educación se logran en las instituciones a través del proceso pedagógico, el cual incluye ambos procesos organizados en sus conjuntos dirigidos a la formación de la personalidad, jugando un papel muy importante la creatividad.

En la creatividad se establece relaciones sociales activas entre los docentes y los niños, generando una influencia recíproca encaminada al logro de los objetivos de la educación en un vínculo muy fuerte con la sociedad.

Asociando la creatividad con el desarrollo el proceso de maduración de los niños de educación primaria tanto física, psíquica y social que abarca

todos los cambios cualitativos y cuantitativos de las propiedades congénitas y adquiridas bajo la influencia de la realidad circundante. De esta realidad circundante no podemos separar la influencia de la familia y la comunidad en la educación y el desarrollo de los niños, ya que la familia es considerada la institución social más estable en la historia de la humanidad.

Además de las funciones biológicas y económicas, le corresponde a la familia cumplir con su función educativa para conducir la crianza de sus hijos desde los primeros años a fin de prepararlos para la vida futura como ciudadanos útiles a la sociedad y a la vez como futuros padres.

Aquí la creatividad nuevamente juega un rol importante, debido a que sirve para el proceso de socialización de los niños, su entrada a la sociedad y el establecimiento de contactos sociales, empieza con la familia y se establece posteriormente con otros niños, con los vecinos y la comunidad.

Esto nos plantea la necesidad de unificar las influencias educativas de la institución, la familia y la comunidad, para lograr la formación de la personalidad del niño como un ser bio-psico-social, preparado para la vida, para el trabajo, para contribuir al desarrollo de la sociedad a la vez que se desarrolla. Esto significa algo más que poseer un cúmulo de conocimientos, un desarrollo de habilidades manuales e intelectuales, significa además, formar individuos dotados de convicciones, de altos valores éticos, estéticos, morales y de sentimientos.

Dentro de la educación integral del individuo le corresponde a la educación primaria ser el segundo eslabón. Las posibilidades de desarrollo de los niños en esta etapa de la vida son extraordinarias y constituyen la base fundamental sobre la que se sentará la personalidad futura. Los cinco primeros años de vida son un período de importancia primordial y la mayor parte de las adquisiciones del individuo se establecen en esta edad.

La educación de los niños es importante iniciarla desde su nacimiento, para ello es necesario tomar en consideración las particularidades y posibilidades de estos en cada período o etapa de su vida. En nuestro país la educación temprana está desatendida, influenciando de manera negativa en su desarrollo posterior, a través de la creatividad se tiene que concebir la formación multilateral de los niños en todas las facetas de la personalidad: intelectual, física, moral, recreativas, estética y laboral a través de la unidad de las influencias educativas, ya que la personalidad del niño no es una zona de distintas cualidades, sino un todo en el que las partes se encuentran en recíproca dependencia. Ni una sola cualidad de la personalidad se puede contemplar aisladamente, el desarrollo multilateral crea la armonía, la concordancia de las distintas partes.

Partimos de concebir por tanto que los educadores, los padres y las comunidades deben preparar a los niños desde las edades más tempranas para la etapa siguiente de su vida: la escuela. El problema radica en que no se cuenta con espacios especializados para empezar a promover la educación física de los niños. La actividad deportiva, el juego son espacio para crear y éstas contribuyen cuando se lleva a cabo mediante actividades encaminadas a lograr un desarrollo sano del organismo infantil e incluye tanto el desarrollo de los movimientos, como la formación de hábitos higiénico- culturales, aspectos vitales para garantizar su salud.

En nuestro sistema educativo aún falta dedicarle espacio a la educación moral y laboral de los niños, no se ha sentado las bases para la formación ciudadana, a partir de la creación de premisas para desarrollar en los niños una adecuada educación sexual, vial, formal, educación para la salud, la formación de sentimientos patrióticos, solidarios, de amor al trabajo, de allí que no se trabaje teniendo en cuenta la formación de las primeras representaciones, nociones y cualidades morales, sentimientos, hábitos y relaciones que determinan el desarrollo moral del niño; todos estos aspectos importantes en la vida

del niño pueden fortalecerse creando espacio dedicados a la creatividad y puede hacerse de manera curricular o extracurricular.

La educación estética de los niños, es otro eje de la creatividad y se debiera encaminar a desarrollar en ellos sentimientos y gustos estéticos, las capacidades de apreciación artístico-culturales y de comprensión de lo ético en lo bello, tanto en la naturaleza como en el trabajo, las relaciones sociales, la actuación de las personas, o en el arte; y a la realización de actividades dirigidas a estimular el desarrollo de la creatividad en las distintas manifestaciones del arte.

La educación intelectual de los niños se alcanza mediante actividades encaminadas al desarrollo de los diferentes procesos psíquicos, que les permitan la asimilación consciente e independiente, de las propiedades y cualidades de los objetos y fenómenos del mundo circundante, así como las relaciones que se establecen entre ellos y el desarrollo de su lenguaje. En los momentos actuales la educación primaria, al igual que el resto de los niveles educativos, se enfrasca en la tarea prioritaria de contribuir a desarrollar en los niños su pensamiento lógico, su expresión oral, así como en la formación de altos valores morales en correspondencia con las aspiraciones de nuestra sociedad. Un niño sano, bien desarrollado física y mentalmente, habituado a trabajar y vivir en colectivo, estudiará con éxito en la escuela.

De lo descrito, el problema radica en que esta concepción no se ve reflejada en el programa educativo de las instituciones educativas locales, ni en la programación nacional, trabajar la creatividad haría que el docente asuma desde su modo de organizar el proceso docente educativo, hasta su contenido programático, la concepción del desarrollo de los niños bajo la influencia educativa.

1.2.2. Problemática de la creatividad en educación primaria mirada desde el desarrollo cognitivo y el aporte del mundo circundante.

Desde las primeras edades nos encargamos no solo de satisfacer las necesidades básicas de los niños, sino también de contribuir a su desarrollo intelectual en correspondencia con las posibilidades de la edad, ya que así como el organismo necesita alimentos y ejercicios para crecer, el cerebro necesita estimulación para desarrollarse. El niño aprende haciendo. Desde el primer año de vida le mostramos el mundo de los objetos, juguetes que suenan y se mueven en distintas direcciones para que los busquen y demostrarles las más diversas acciones que puedan realizar con los objetos para contribuir al desarrollo de su inteligencia.

Está demostrada la gran significación que tiene la actividad con objeto para el desarrollo psíquico del niño, unida a una adecuada estimulación por parte del adulto el cual lo enseña a hablar, a relacionarse con el mundo que le rodea, a conocerlo y a actuar con él. El desarrollo físico y neuropsíquico del niño desde las primeras edades están vinculados con su estado emocional y este a su vez depende grandemente de sus condiciones de vida y educación.

El enfoque unitario de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, constituye por sí mismo la orientación más actualizada en el estudio de los fenómenos intelectuales y emocionales, en los que estos se relacionan de manera mutua, interactúan, se combinan estructuralmente en una unidad dialéctica en la que cada uno de estos fenómenos mantiene su característica distintiva sin diluirse entre sí, pues constituye una unidad y no una identidad.

Aquí, uno de los problemas con este enfoque conceptual no se aplica el modelo educativo actual, se busca el surgimiento de nociones dentro de la actividad cognoscitiva, específicamente el estudio del proceso de aparición, formación y consolidación de una relación emocional positiva

hacia la tarea de tipo cognoscitivo, con un enfoque integral en el que los aspectos afectivos y cognitivos del desarrollo psíquico del niño no se valoran de modo conjunto y en estrecha unidad e interrelación no posibilitando un mejor grado de desarrollo psíquico del niño y en particular el desarrollo intelectual.

La relación emocional positiva está estrechamente relacionada con el grado de dominio por el niño de los modos de acción en una tarea de tipo cognoscitivo; estas relaciones crean las bases para el desarrollo sensorial del niño, para el conocimiento del mundo circundante y dentro de ella el mundo de los objetos y constituye un eslabón elemental del nivel cognoscitivo que el niño alcanza y que le permitirá paulatinamente realizar tareas cada vez más complejas como la introducción en el mundo de las cantidades, al dar sus primeras pasos en las operaciones matemáticas.

Desde muy temprana edad los niños se inician en el conocimiento de las propiedades de los objetos, comienzan a accionar con ellos a través de acciones de correlación y acciones instrumentales y se inician posteriormente en el trabajo con conjuntos, partiendo del desarrollo sensorial adquirido. Las acciones con los objetos transitan desde la selección por solicitud del adulto de objetos de igual color al que se le muestra al niño, hasta la realización de un examen minucioso de las partes más sobresalientes del contorno de una figura, no cometiendo errores en su identificación. Todo esto ligado al desarrollo del lenguaje que poseen los niños, le permite reafirmar el dominio de los patrones sensoriales, una vez que el niño ya adquirido la acción perceptual.

El énfasis académico en educación primaria, siempre ha estado puesto en las áreas como matemática y comunicación principalmente; por ejemplo es motivo para trabajar la creatividad las primeras nociones matemáticas que el niño adquiere en esta etapa le permiten, observar los objetos, relacionar lo que observamos con los objetos y su experiencia; abstraer, llegar a conclusiones, ideas y conceptos, aplicar lo

que observan. Este significado se expresa en cada una de las operaciones con conjuntos que realizan los niños, siendo este uno de los contenidos de mayor importancia para el desarrollo intelectual de los niños, ya que le permite dar solución a diferentes tareas y problemas similares a los que el niño se puede enfrentar en su vida diaria.

Por otro lado en el desarrollo de la creatividad el juego se convierte en una actividad importante en estas edades, siendo un medio a través del cual el niño refleja activamente el medio que le rodea y se compenetra con la vida circundante, a la vez que se convierte en un elemento de asimilación de hábitos de vida en colectivo para la formación de cualidades psíquicas y particularidades de la personalidad, se desarrolla cualitativamente la actividad intelectual, hay un cambio radical en el pensamiento del niño que va a pasar de la realización de tareas mediante acciones prácticas, al uso de imágenes que van a sustituir los objetos reales y con los que opera en el plano interno. La actividad del juego es propia de la edad escolar, pero va evolucionando en la medida en que el niño se enfrenta a la actividad.

En su evolución el juego va de un juego con pocos niños, a juegos en grupos numerosos, de grupos poco estables, a grupos con mayor estabilidad; de juegos sin temas, a juegos con temas; de una serie de episodios pocos relacionados entre sí, a un desarrollo planificado de un tema; de un reflejo de la vida personal y del medio circundante más cercano, a hechos de la vida social.

La valoración del desarrollo del niño en la edad escolar es una tarea que sistemáticamente realizan los educadores, partiendo del conocimiento que tienen de cada uno de sus niños, de sus posibilidades de desarrollo y los niveles que alcanzan en cada actividad. Sistemáticamente va realizando una caracterización del desarrollo del niño, lo que le permitirá al finalizar el grado diagnosticar su nivel lenguaje, motricidad fina, percepción visual y establecimiento de relaciones. Además de estos aspectos de la esfera cognoscitiva, también se deben explorar aspectos

de su esfera afectiva con pruebas encaminadas a conocer su autovaloración, las relaciones afectivas maestro-alumno y aquellas actividades preferidas por el niño.

1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene.

Para realizar la caracterización de la problemática local se tomó como base a los niños de tercer grado de educación primaria de la I.E. N° 11223 PNP. “Felix Tello Rojas” de la ciudad de Chiclayo, considerando que a lo largo del año se espera que los niños y las niñas consoliden los procesos de alfabetización iniciados en primer y segundo grado y se apropien de nuevas herramientas para el manejo adecuado de la lengua y consoliden otros saberes, partiendo de distintas situaciones que provienen de su entorno inmediato o de experiencias cercanas y cotidianas.

Dado que la creatividad en educación primaria, no es objeto curricular, cada docente planifica y ejecuta el proceso didáctico en función de los contenidos de las distintas áreas formativas, las capacidades básicas y las competencias generales y es allí donde consideran algunas estrategias asociadas a la creatividad, se tomó como referencia las planificadas durante un año lectivo 2015 existiendo logros interesantes, sin embargo, no es posible verificar la puesta en práctica de la curiosidad de los niños. Las competencias evaluadas fueron las siguientes:

- Leen textos de estructura simple y vocabulario variado, localizando información en diversas partes del texto, realice inferencias locales y opine sobre ideas y sucesos.
- Elabora variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y registro en base a sus saberes previos y alguna fuente de información, estableciendo relaciones entre las ideas y utilizando recursos ortográficos básicos.

- Comprende textos sobre temas diversos, identificando información explícita infiriendo el tema y propósito en una situación comunicativa.
- Opina sobre textos escuchados y produzca diversos tipos de textos orales a partir de sus saberes previos con el propósito de interactuar. Organice ideas en torno a un tema, haciendo uso de conectores básicos (entonces, luego, pero, también), de referentes (pronombres), así como de un vocabulario variado, entonación y volumen adecuados apoyándose en gestos y lenguaje corporal.
- Reconoce sus características personales para que se integren de manera adecuada a la sociedad, y puedan ejercitar su ciudadanía en armonía con el entorno.
- Practica estrategias de autorregulación de emociones, describan sus características físicas, emociones primarias y secundarias; sus preferencias, gustos y opiniones.
- Disfruta de las actividades que realizan y tomen decisiones por sí mismos.
- Identifica cómo influyen las emociones y motivaciones al opinar sobre acciones que se perciben como buenas o malas; traten a sus compañeros sin discriminarlos por razones de apariencia, sexo, etnia, cultura o discapacidad.
- Cumple con sus responsabilidades y deberes en la escuela y la casa; contribuyan con acciones de reciclaje y reutilicen residuos para el cuidado del ambiente.
- Reconoce que todos tienen derecho a dar su opinión, colaboren en acciones colectivas orientadas al logro de metas comunes; organicen secuencias para comprender cambios ocurridos, a través del tiempo, en objetos y prácticas cotidianas.
- Describe las características de los espacios geográficos de su localidad y región considerando elementos naturales y sociales y usen responsablemente los servicios públicos de su espacio cotidiano.

- Busca las causas de un fenómeno, formulan preguntas e hipótesis en base a sus causas científicas.
- Proponen estrategias para indagar, registra datos sobre el fenómeno y sus posibles
- Analiza resultados, buscan relaciones y evidencias de causalidad, Comunican en forma oral, escrita o gráfica sus procedimientos, dificultades, conclusiones y dudas.
- Establece relaciones causales, en base a evidencia que provienen de fuentes documentadas con respaldo científico, cuando indagan sobre temas como la salud, la higiene, los seres vivos, la energía, el ecosistema, entre otras.
- Representan alternativas de solución a través de dibujos estructurados usando textos para señalar y describir sus partes o fases y los materiales a usar, establece y justifica la secuencia de pasos a realizar apoyado en gráficos y textos.
- Opinan sobre situaciones problemáticas que implican el uso de tecnologías y afectan la forma de vivir de las personas a partir de sus conocimientos e información científica y tecnológica tomando en cuenta las creencias y la experiencia propia o de otros.
- Consolidan sus nociones aditivas y resuelven problemas relacionados con la noción de multiplicación, a través de situaciones de repetir una cantidad y de organizar en filas y columnas; se inician en la noción de división, relacionándola de forma inversa con la multiplicación y con las situaciones de agrupar y repartir. En cuanto al rango numérico trabajan con cantidades de hasta tres cifras.
- Resuelven problemas referidos estableciendo equivalencias mediante igualdades con adiciones y multiplicaciones, aplicando estrategias de agregar y quitar para obtener el resultado.
- En cuanto a las formas geométricas, trabajan para desarrollar sus capacidades para medir con unidades arbitrarias superficies, perímetros y en centímetros la longitud; elaborar pictogramas y gráficos de barra con escala, plantear preguntas que motiven el

recojo de datos y finalmente tomen decisiones al interpretar la información procesada.

Éstas competencias se han desarrollado medianamente, el énfasis ha estado direccionado en el aspecto cognitivo, la parte motivacional intrínseca individualizada no ha sido potencializado, es necesario construir espacios específicos para que los niños puedan crear situaciones nuevas; las competencias planificadas por los docentes son interesantes y necesarias, pero no se refleja en los niños.

Para darle mayor sustento a lo descrito se tomó como base diagnóstico caracterizar en función de las inteligencias múltiples arrojando los resultados que se muestran a continuación:

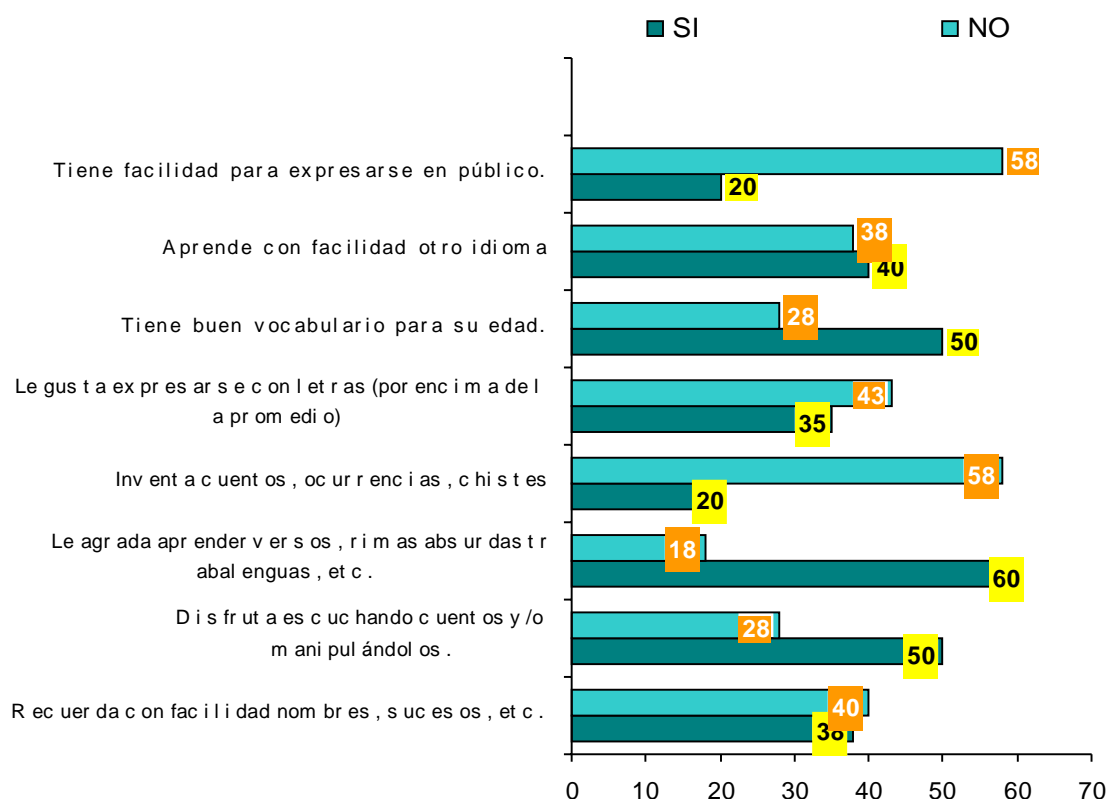


Figura 1.
Características de la inteligencia lingüística de los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. "Felix Tello Rojas" – Chiclayo.
Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Respecto a la inteligencia lingüística, encontramos potencialidades que se puede tener en cuenta para desarrollar la creatividad y las deficiencias que muestran los niños por motivo que durante el proceso formativo no se afianza la creatividad.

Potencialidades: a 60 niños le agrada aprender versos, rimas absurdas trabalenguas; 50 niños tienen buen vocabulario para su edad y disfrutan escuchando cuentos y/o manipulándolos respectivamente; 40 niños aprenden con facilidad otro idioma.

Dentro de las dificultades: se encontró que 58 niños no tienen facilidad para expresarse en público y no inventan cuentos, ocurrencias, chistes respectivamente; a 43 niños no les gusta expresarse con letras y a 40 niños no recuerdan con facilidad nombres, sucesos.

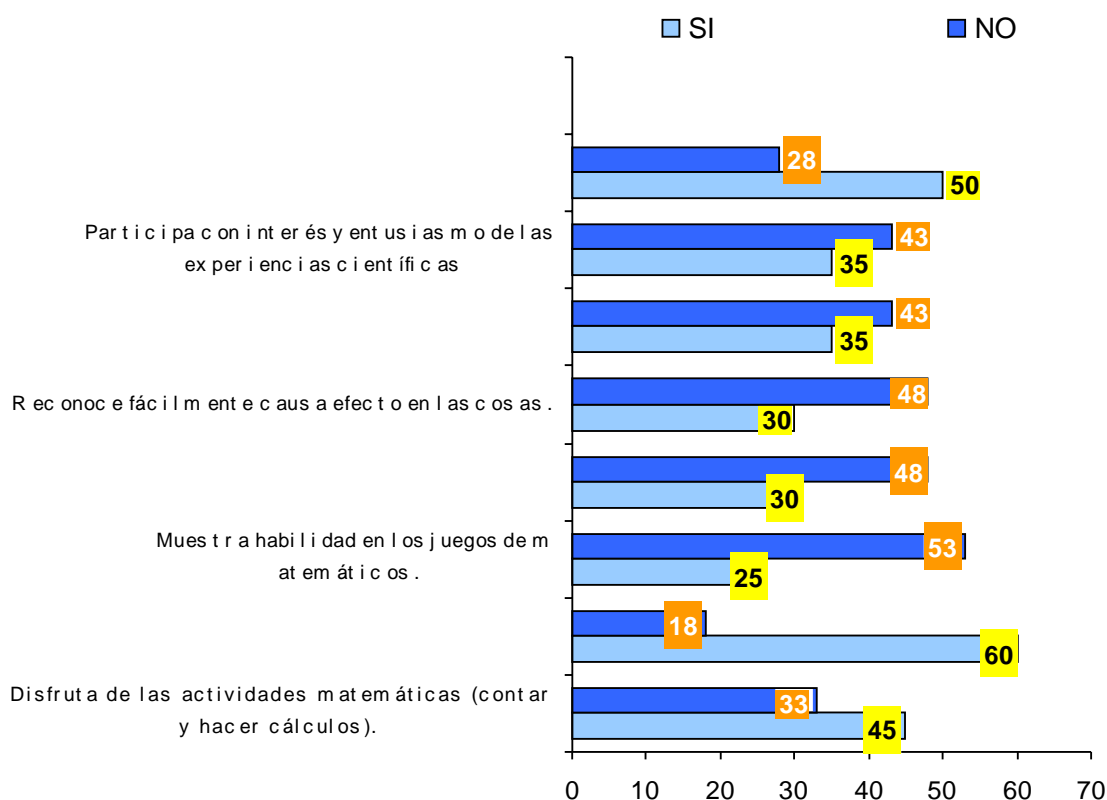


Figura 2.
Características de la inteligencia lógico –matemático de los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. “Felix Tello Rojas” – Chiclayo.

Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Dentro de las características para promocionar la creatividad en los niños y niñas figuran las siguientes potencialidades: 60 niños preguntan constantemente el porqué de las cosas; 50 niños resuelven con facilidad rompecabezas y encaje y 45 niños disfrutan de las actividades matemáticas (contar y hacer cálculos).

Dentro de las dificultades que puede ser resuelto si se fortalece la creatividad tenemos: 53 niños no muestra habilidad en los juegos matemáticos; 48 niños no le agrada participar en juegos de mesa y no reconocen fácilmente causa efecto en las cosas respectivamente; 43 niños no resuelve problemas mediante la lógica (ordena, categoriza) y no participa con interés y entusiasmo de las experiencias científicas respectivamente.

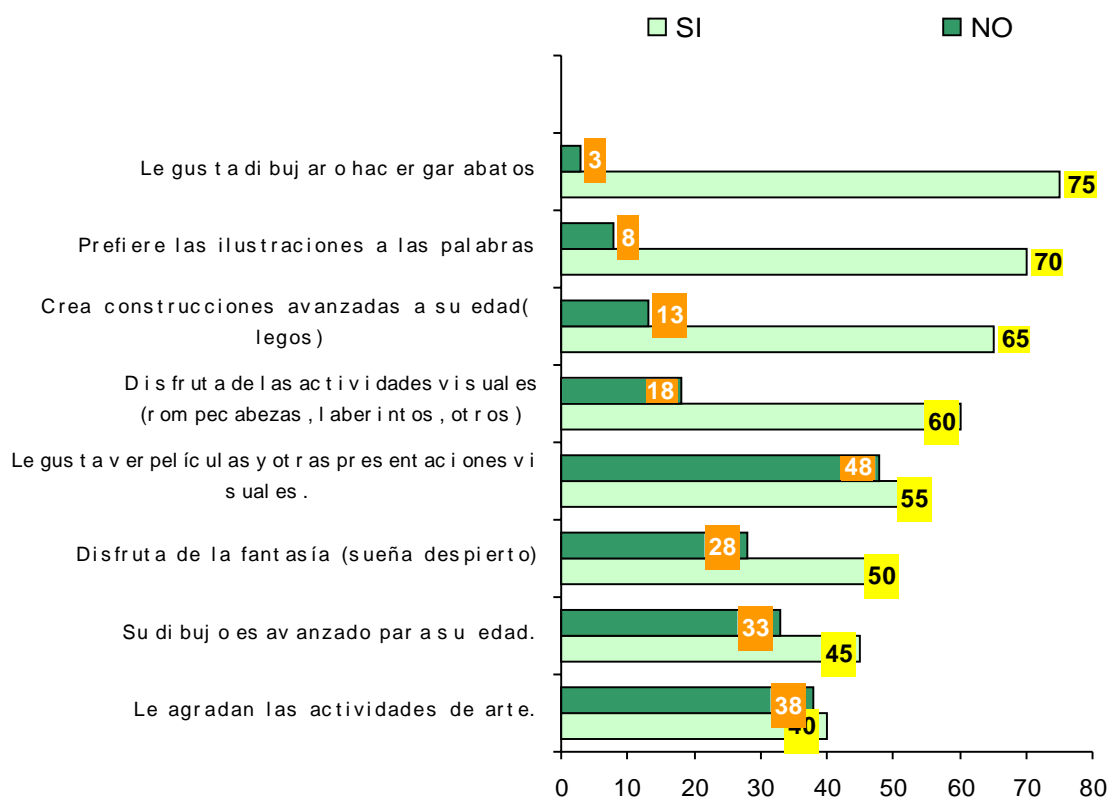


Figura 3.
Características de la inteligencia viso – espacial en los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. “Felix Tello Rojas” – Chiclayo.

Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

En la inteligencia viso – espacial los niños tienen potencialidades que desde la dirección del proceso enseñanza – aprendizaje se puede aprovechar para fortalecer la creatividad, a 40 niños les agrada las actividades de arte; de 45 niños su dibujo es avanzado para su edad; 50 niños disfruta de la fantasía (sueña despierto); 55 niños les gusta ver películas y otras presentaciones visuales; 60 niños disfruta de las actividades visuales (rompecabezas, laberintos, otros); 65 niños crea construcciones avanzadas a su edad(legos); 70 niños prefiere las ilustraciones a las palabras y a 75 niños les gusta dibujar o hacer garabatos.

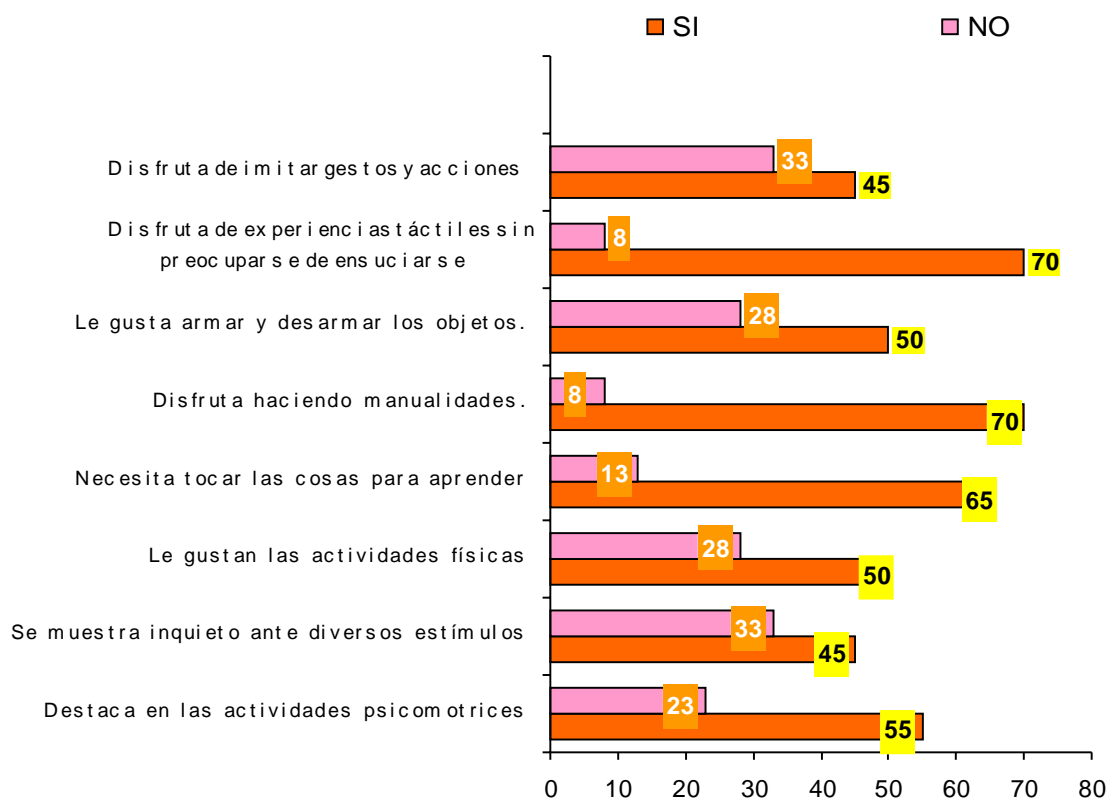


Figura 4.
Características de la cinestésica – corporal en los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. “Felix Tello Rojas” – Chiclayo.
Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Los niños muestran potencialidades respecto a la inteligencia cinestésica – corporar, es posible desarrollar, promocionar y fortalecer la creatividad; 70 niños disfrutan haciendo manualidades y también disfruta

de experiencias táctiles sin preocuparse de ensuciarse respectivamente; 65 niños necesitan tocar las cosas para aprender; 55 niños destacan en las actividades psicomotrices; 50 niños les gusta las actividades físicas y les gusta armar y desarmar los objetos respectivamente; 45 niños se muestran inquietos ante diversos estímulos y disfruta de imitar gestos y acciones respectivamente.

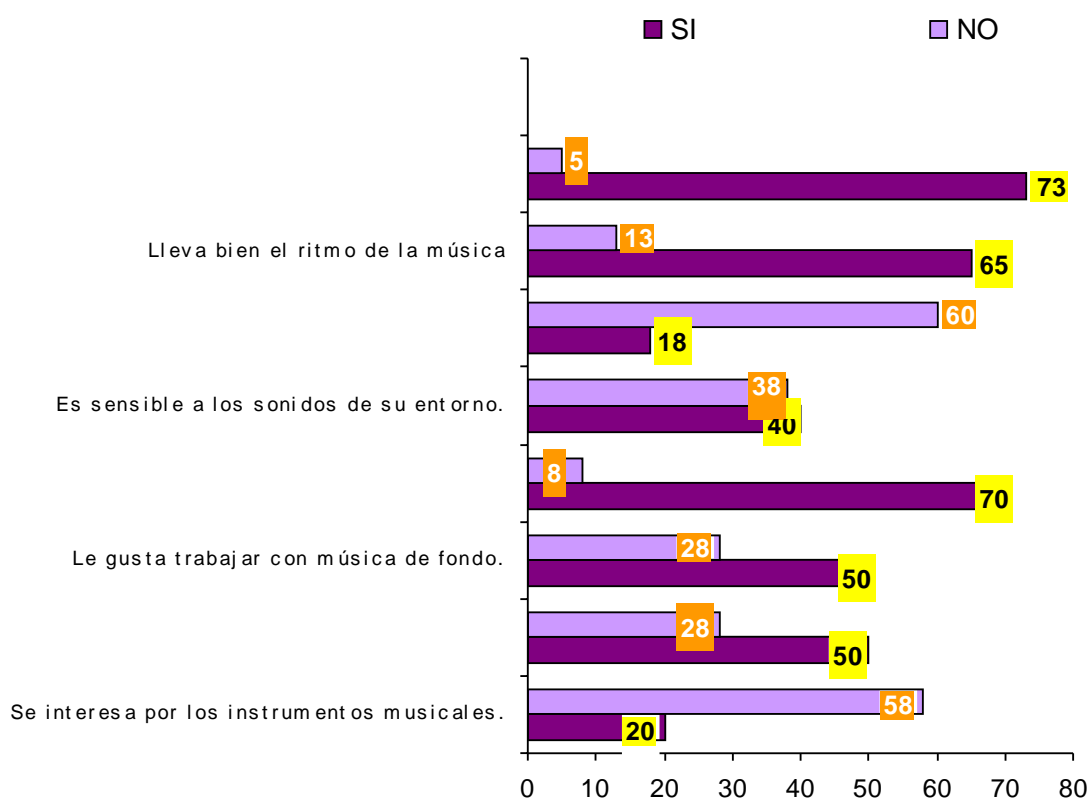


Figura 5.
Características de la inteligencia musical en los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. "Felix Tello Rojas" – Chiclayo.
Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Respecto a la inteligencia musical los niños muestran potencialidades para ser fortalecidas con estrategias especiales y así afianzar la creatividad de los niños; 73 niños disfruta golpeando/sacudiendo objetos rítmicamente; 70 niños cantan frecuentemente solo o para los demás; 65 lleva bien el ritmo de la música; a 50 niños le gusta trabajar con música de fondo y recuerdan con facilidad canciones y melodías respectivamente.

Dentro de las dificultades que también son motivo para ayudar a desarrollar la creatividad se encuentra 60 niños que no les agrada todo tipo de música; 58 niños no se interesan por los instrumentos musicales.

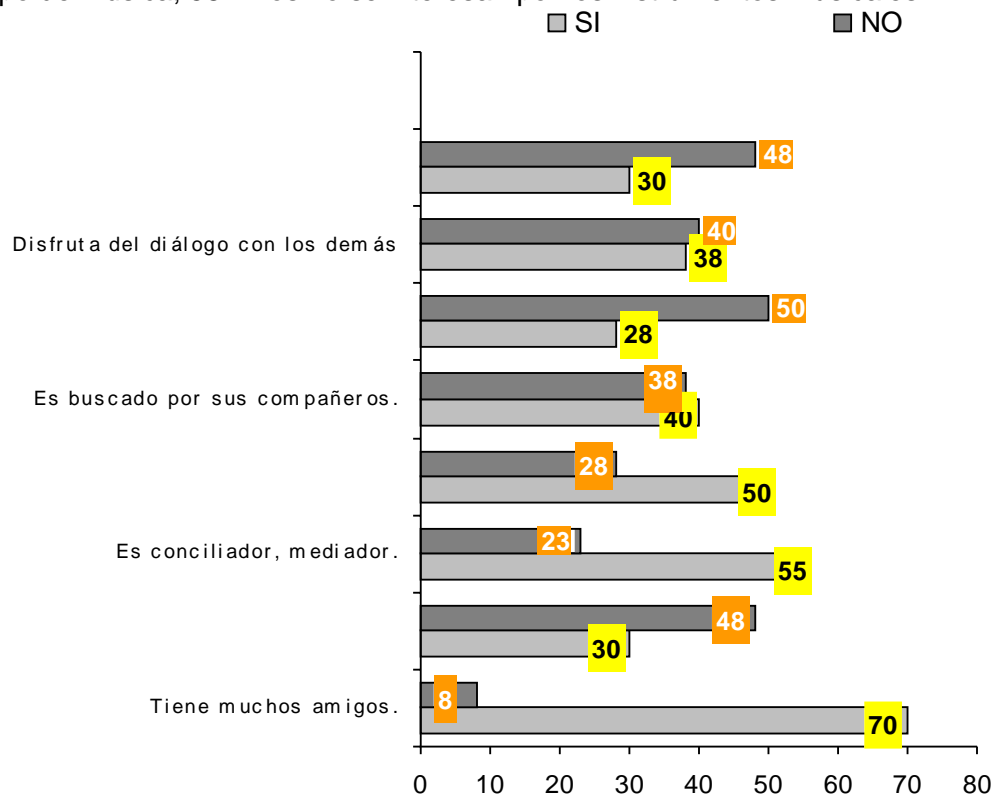


Figura 6.
Características de la inteligencia interpersonal en los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. "Felix Tello Rojas" – Chiclayo.

Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Las características de inteligencia que presentan los niños están direccionadas de manare positiva en algunos aspectos y necesita ser mejorada en otros aspectos.

Son una potencialidad para la creatividad, el hecho que 70 niños tienen muchos amigos; 55 niños son conciliadores, mediadores; 50 niños muestran empatía con los sentimientos de los demás y 40 niños son buscados por sus compañeros.

Algunas limitaciones encontradas, 50 niños no disfrutan enseñando a los demás; 48 niños no disfrutan de las actividades grupales y no se

manejan muy bien en ambientes nuevos respectivamente; 40 niños no logran disfrutar del diálogo con los demás.

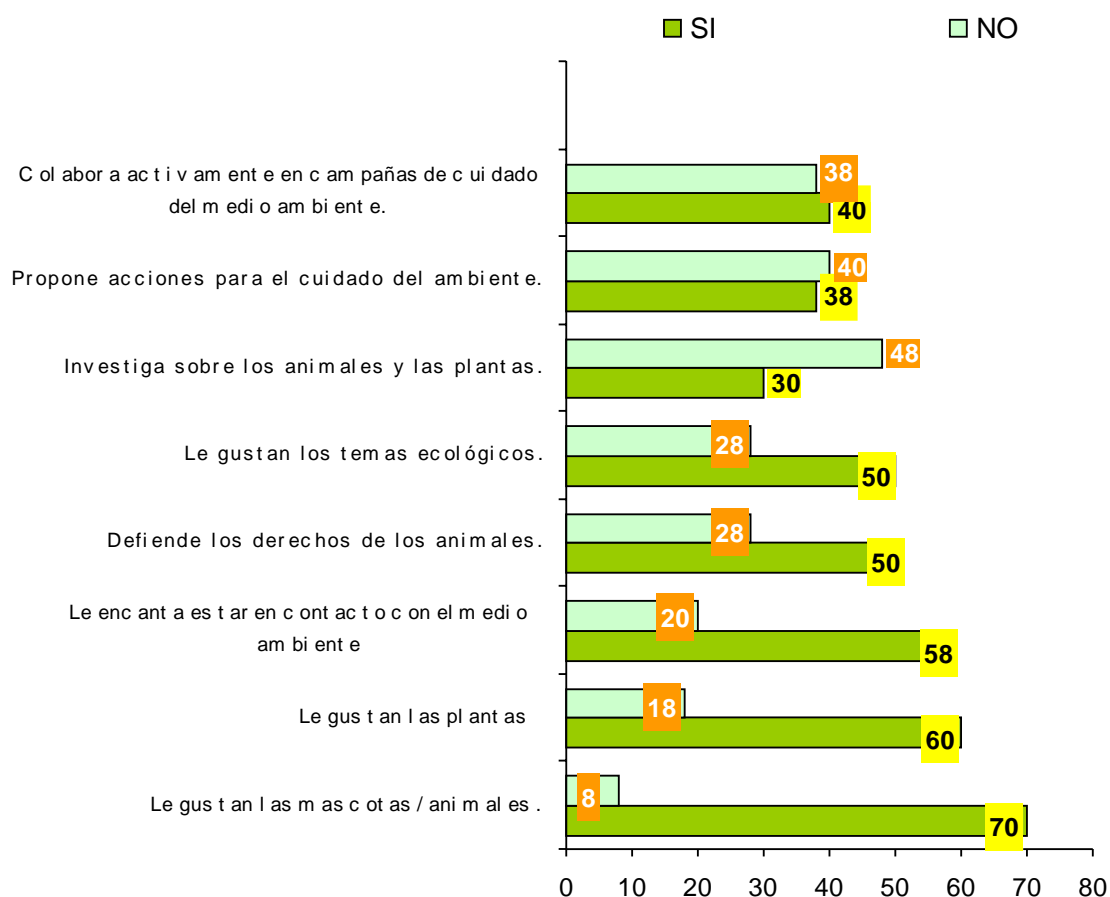


Figura 7.
Características de la inteligencia naturalista en los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. "Felix Tello Rojas" – Chiclayo.
Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Respecto a la inteligencia naturalista, se constituye en un potencial para trabajar la creatividad; 70 niños les gustan las mascotas / animales; 60 niños les gustan las plantas; a 58 niños les encanta estar en contacto con el medio ambiente; 50 niños defiende los derechos de los animales y les gustan los temas ecológicos respectivamente y 40 niños colabora activamente en campañas de cuidado del medio ambiente.

Como algunas limitaciones y motivo para trabajar la creatividad se encuentra que 48 niños no investigan sobre los animales y las plantas; 40 niños no proponen acciones para el cuidado del ambiente.

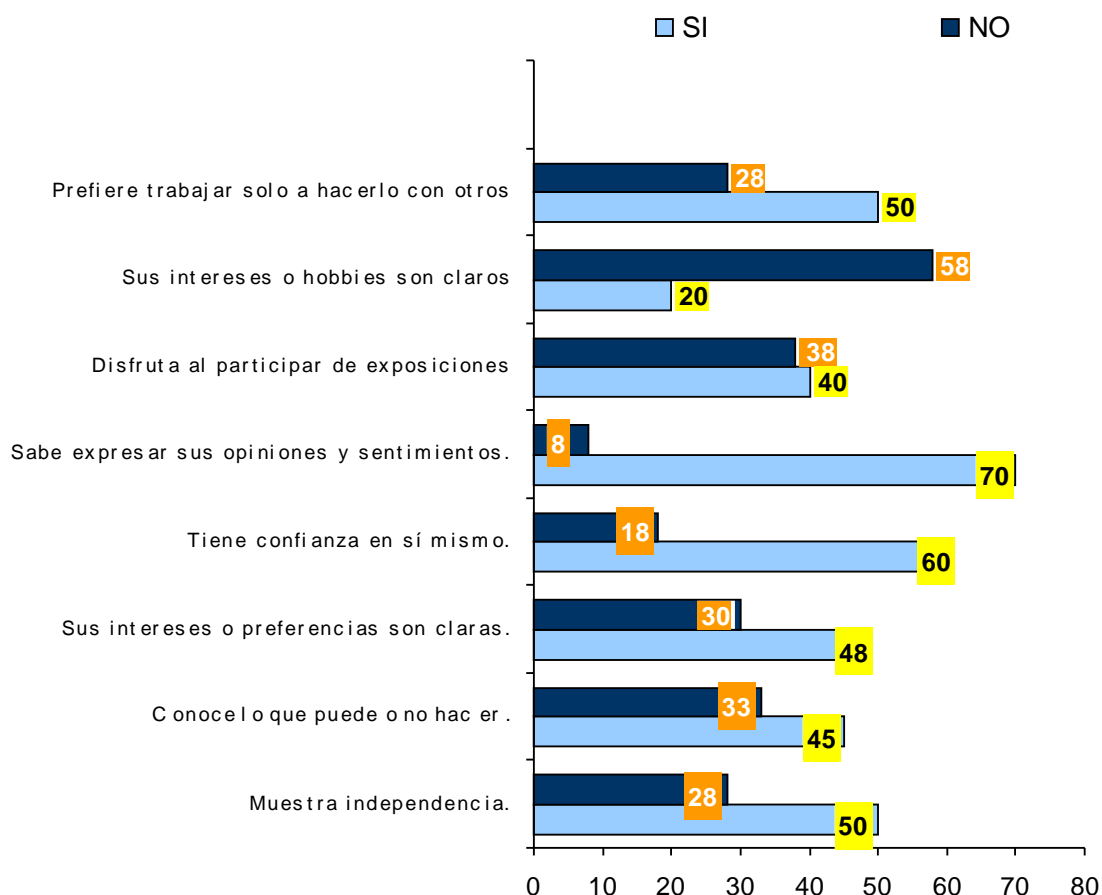


Figura 8.
Características de la inteligencia intrapersonal en los niños de tercer grado de primaria de la I.E. N° 11223 PNP. "Felix Tello Rojas" – Chiclayo.

Fuente: Lista de cotejo – descubriendo talentos.

Respecto a la inteligencia intrapersonal, se cuenta con potencialidades que poseen los niños para poder gestionar y desarrollar la creatividad; 70 niños saben expresar sus opiniones y sentimientos; 60 niños tienen confianza en sí mismo; 50 niños muestran independencia y prefieren trabajar solo a hacerlo con otros respectivamente; 48 niños tienen sus intereses o sus preferencias son claras; 45 niños conocen lo que puede

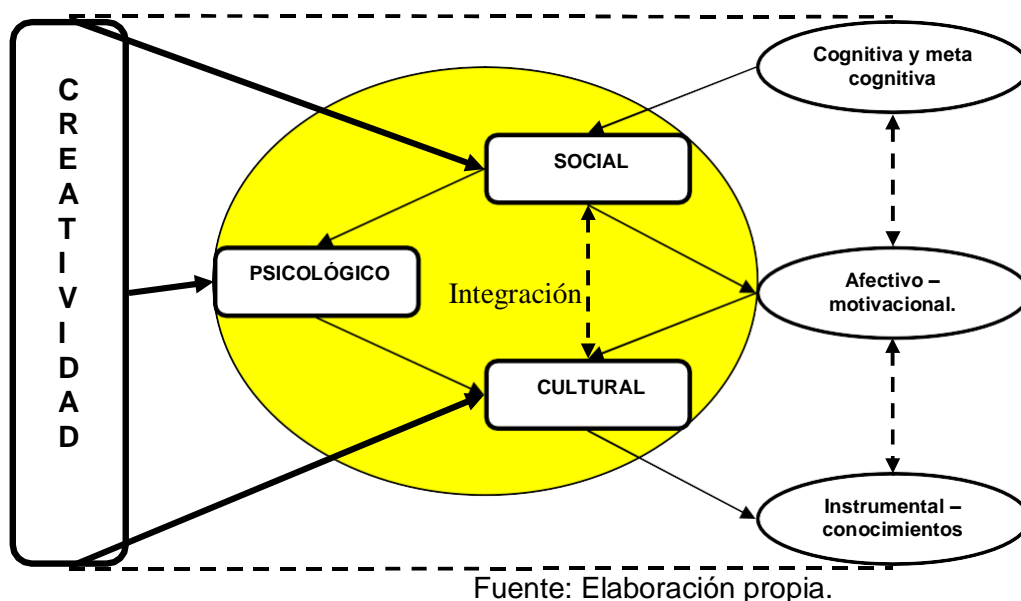
o no hacer; 40 niños disfrutaban al participar de exposiciones. Como limitación y oportunidad a la vez para trabajar la creatividad se encuentra a 58 niños que no tienen sus intereses o hobbies son claros.

1.4. Descripción de la metodología empleada.

Dada la identificación del objeto de estudio y el planteamiento de los objetivos, en la investigación se asumió el enfoque Cuantitativo. En un primer momento, el estudio se enmarcó en el paradigma empírico – analítico, ya que recogió datos empíricos que posteriormente se analizaron para lograr generalizaciones sobre dichos datos obtenidos. Según la función que cumple, la investigación es Descriptiva - Explicativa, al estar orientada a explicar las variables incidentes en la investigación y sus manifestaciones en el logro de los objetivos de la misma (Cruz, 2009). La modalidad metodológica del estudio investigativo es Propositiva, al contar con un modelo tridimensional psicocultural.

Se el siguiente diseño de investigación:

Fig. 9: Diseño de investigación.



La población, lo constituyeron 78 niños y niñas de segundo grado de Educación Primaria de la I.E. “Félix Tello Rojas”, los cuales presentaron las siguientes características: Son ambos sexos, residen en el lugar de la I.E.; en su mayoría son hijos de policías. Se trabajó con el total de estudiantes, no fue necesario seleccionar muestra. Se trabajó también con 50 docentes de la especialidad de educación primaria con la intención de recopilar información sobre la gestión de la creatividad en el proceso formativo de los niños del nivel primario.

Dentro de los materiales, instrumentos y técnicas de recolección de datos, se trabajó teniendo en cuenta las técnicas de la investigación, habiendo utilizado la técnica de gabinete y campo.

En cuanto a la técnica de gabinete, se utilizó fichas bibliográficas, de resumen, comentario, textuales, que sirvieron para sistematizar el marco teórico de la investigación.

Técnica campo; se utilizó dos instrumentos uno denominado, lista de cotejo – descubriendo talentos, sirvió para identificar las potencialidades y debilidades de los estudiantes respecto a las inteligencias múltiples. El segundo instrumento fue un test de gestión de la creatividad, se aplicó a 50 docentes y midió cuatro dimensiones: cognitiva y meta cognitiva; afectivo – motivacional; instrumental – conocimientos y destrezas concretas; la dimensión desarrolladora, integración de lo social- cultural e histórico.

Dentro de los métodos y procedimientos, se utilizó metodologías asociadas con los procesos planteados en la investigación: Métodos teóricos y métodos empíricos.

Método histórico lógico: Al utilizar este método permitió establecer una correspondencia entre los métodos histórico y lógico, con el fin de analizar las perspectivas de desarrollo de la creatividad.

Método analítico sintético: Se utilizó con el propósito de recoger a través de la consulta bibliográfica, todos los elementos teóricos que brindan información válida para hacer posible el enriquecimiento de esta investigación.

Hipotético – Deductivo: Con este método a partir de determinados principios, teorías o leyes se derivaron respuestas que explican el fenómeno y que vuelven a ser confirmadas en la práctica, sirvió para sustentar la necesidad de proponer el modelo tridimensional psicosocio-cultural.

Como métodos empíricos; sirvió:

La Observación: Se utilizó durante los procesos investigativos diferenciando la forma cómo se gestiona la creatividad desde la perspectiva docente y el seguimiento que se realizó a los niños identificando potencialidades y debilidades que se puede promover desde las inteligencias múltiples, con la intención de ayudar a desarrollar la creatividad.

Análisis documental: Con este método se obtuvieron datos primarios, necesarios para el logro de los objetivos, los cuales fueron codificados, sistematizados e interpretados y sirvió para organizar y validar la propuesta consistente en el modelo tridimensional (psicosocio - cultural)

Para el análisis e interpretación de datos, se procesó la información utilizando la estadística descriptiva e inferencial considerando el 95% de confiabilidad. Se usó el software SPSS versión 21.

Para efectos de la gestión de la creatividad en los docentes se tomó en cuenta el siguiente baremo:

Creatividad BAJA	Creatividad PROMEDIO	Creatividad ALTA
16 - 36	37 - 57	58 - 80

Se estableció los rangos considerando que la cantidad de ítems fueron 16 y se tomó en cuenta las opciones:

- Si estás totalmente de acuerdo, marca (TA)(5 puntos)
- Si estás de acuerdo, marca (A) (4 puntos)
- Si estás ni de acuerdo – ni en desacuerdo, marca (?) (3 puntos)
- Si estás en desacuerdo, marca (D) (2 puntos)
- Si estás totalmente en desacuerdo, marca (TD) (1 punto)

De allí el puntaje mínimo 16 y máximo 80.

Para las dimensiones: cognitiva y meta cognitiva; afectivo – motivacional; instrumental – conocimientos y destrezas concretas; la dimensión desarrolladora, integración de lo social- cultural e histórico; se procesó teniendo en cuenta el siguiente baremo (considerando que cada dimensión constó de 4 ítems)

Creatividad BAJA	Creatividad PROMEDIO	Creatividad ALTA
4 - 8	9 - 13	14 - 20

De acuerdo a lo descrito se organizó las tablas estadísticas que presenta los valores descriptivos de la variable y de cada dimensión.

Para efectos de la brecha que sustenta la necesidad de proponer el modelo tridimensional psicosocio – cultural, se consideró como aliados los que están de acuerdo y totalmente de acuerdo; los no aliados lo constituyeron los que están en total desacuerdo, en desacuerdo y los que manifestaron indiferencia.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

En este capítulo se presenta la construcción teórica de la creatividad, el énfasis está puesto en la dinámica de trabajo en educación primaria que es especial y muy particular, no es cuestión de estilos o trabajo metodológico solamente, se trata de aportar a su desarrollo integral de los niños. En un primer momento, se ubica el sustento de la integración entre educación y desarrollo, sustentando la creatividad tomando los aportes de Vigotsky.

2.1. Construcción del modelo teórico tridimensional psicosocio – cultural, en el ámbito de la integración de educación y desarrollo en la creatividad.

En general, en educación primaria se busca solucionar el problema de la interrelación entre la enseñanza y el desarrollo; ésta se ve como un problema secundario, derivado del problema central de la comprensión de las leyes que rigen el propio desarrollo. Las características de los niños de nivel primaria, son particulares, en los primeros grados se afianza el desarrollo de habilidades y destrezas concretas, cada situación es particular, es imposible generalizar, de allí la diversidad de la enseñanza, es imposible utilizar únicas estrategias para el aprendizaje, sin embargo es un buen espacio para trabajar la creatividad el cual se afianza en los grados posteriores grados.

Entonces lo que interesa es ver como desde la educación aportamos hacia el desarrollo de los niños, pero cómo lo entendemos y gestionamos, resulta complejo y necesario considerando si el desarrollo psíquico del niño y en particular el desarrollo de intelectual, se comprende como la maduración de estructuras que ya existen previamente en el niño, como la manifestación de cualidades que ya están presentes en él, de ello, naturalmente surge una comprensión de su interrelación con la enseñanza que pudiera expresarse de la forma

siguiente: primero tiene lugar el desarrollo, y la educación sólo debe adaptarse al nivel de desarrollo alcanzado.

Existe diversidad de alternativas, algunos consideran que el desarrollo no depende en general de la educación, sino que depende de las premisas biológicas y la enseñanza debe a ellas adaptarse. Otros enfoques creen que se comprende como un proceso de adaptación del niño a las condiciones de su medio y en especial como proceso de adaptación del niño a las condiciones sociales de vida.

Interpretando a Piaget, el desarrollo intelectual del niño se ve como un constante equilibrio con el medio y la enseñanza solamente, como uno de los elementos del medio a los que el niño se adapta. En la medida en que la enseñanza y la educación se ven como uno de los elementos de este medio (al cual el niño constantemente se adapta), esta requiere de un papel más importante, mucho mayor que en las teorías biologizantes puras; pero al mismo tiempo, no se distingue de los otros elementos del medio y por ello no puede considerarse como fuerza que mueve el desarrollo hacia delante.

La enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede ejercer influencia en el desarrollo solamente en la medida en que el niño es capaz por sí mismo, de extraer de ella algo más que simples hábitos y conocimientos. Esto a su vez determina por el nivel de desarrollo anteriormente alcanzado. Por todo ello resulta que, en cada etapa, la enseñanza debe adaptarse al nivel de desarrollo que ya posee; este puede ser un motivo para trabajar metodología que permita al niño despertar su curiosidad y así poder afianzar la creatividad.

La gestión de la creatividad, se vería afectada cuando los procesos de desarrollo y enseñanza se ven como igualmente significativos. Esta es, fundamentalmente, la posición conductista que ven en el desarrollo simplemente la adquisición de hábitos. En este caso, desde esta posición, la enseñanza parece como algo que es necesario; pero,

¿necesario para qué? no para el desarrollo porque este desaparece y queda solamente la enseñanza. Por lo tanto no hay necesidad en esta concepción de plantearse la relación que puede existir entre enseñanza y desarrollo. La enseñanza se reduce a la ejercitación, a la elaboración de hábitos. Todos los tipos de enseñanza tienen la misma significación, son iguales.

Desaparece la cuestión que para nosotros es fundamental: ¿qué es una enseñanza, qué desarrolla y en qué condiciones la enseñanza facilita el desarrollo psíquico?

Otras prácticas contemplan en forma distinta la interrelación entre el desarrollo y la enseñanza es la elaborada por Vigotsky y otros psicólogos. Ella ha surgido porque existe una nueva concepción de lo que es desarrollo. En sus momentos iniciales esta teoría fue formulada en los trabajos de L. S. Vigotsky en relación de su teoría acerca de las funciones psíquicas superiores. Posición en la cual se plantea que la psiquis del hombre se diferencia fundamentalmente de la psiquis animal, en que esa aparecen y se desarrollan por primera vez las funciones, denominadas funciones psíquicas superiores; es decir, la atención voluntaria, la memoria intencional y el pensamiento lógico.

Las funciones psíquicas superiores no tienen un origen natural, sino que ellas surgen en el curso del desarrollo histórico de la sociedad. La cuestión fundamental consiste en que en su realización el propio hombre dirige su conducta, sin procesos psíquicos. Es decir, las dirige por medio del signo fundamentalmente por el signo del lenguaje y por otros elaborados por el hombre en el curso de la sociedad. Es decir, que el signo no es elaborado por el niño en el curso de su desarrollo ontogenético. El signo es una formación social, es una parte de la cultura humana y consecuente, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene lugar como resultado de la asimilación de la cultura humana. Vigotsky así denominó el desarrollo de las funciones psíquicas superiores - desarrollo cultural - y las diferenció de otras funciones

psíquicas a las que denominó funciones psíquicas naturales. Él demostró, cómo en la formación de las funciones psíquicas superiores, la enseñanza juega un papel fundamental. Ella debe darle al niño aquellos signos a través de los cuales él comienza a dirigir su conducta. Así, primeramente, tiene lugar la enseñanza y después como resultado de la asimilación de lo que al niño se le enseña, tiene lugar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. De ahí la concepción de Vigotsky de que la enseñanza no debe ir detrás, a la zaga del desarrollo, sino que debe ir delante y conducir.

Interesante para promover la creatividad; realmente todo lo que el niño debe adquirir se encuentra fuera de él, se encuentra en el mundo que le rodea, en la experiencia, en la cultura humana y en la actividad de las demás personas. El niño debe asimilar todo esto para que en él se formen las funciones psíquicas superiores.

Vigotsky consideraba que inicialmente el niño asimila las distintas formas de signos como un medio de comunicación con otras personas y que solamente después por el proceso de interiorización, se convierten en medios de regulación de sus propios procesos psíquicos. En relación con esto es que el propio Vigotsky plantea su concepción de “zona de desarrollo próximo” que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El nivel real de desarrollo define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales de su desarrollo. Cuando un niño logra realizar algo independientemente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo

alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. La zona de desarrollo próximo es valiosa para desarrollar la creatividad ya que es un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han concretado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, su estado evolutivo dinámico señalando no solo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.

Desde este punto de vista el aprendizaje no equivale a desarrollo, se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

2.2. Construcción teórica de la creatividad.

Es necesario precisar que el concepto de creatividad es bastante amplio y complejo, porque abarca varias dimensiones del desarrollo y desempeño del ser humano, al igual que diversos aspectos de su relación con el ambiente. En la literatura la creatividad se aborda desde varias perspectivas: los estudios sobre las características de la personalidad creativa (Csikzentmihalyi, 1998); los estudios acerca de las etapas del proceso creativo y sus bloqueos (Sternberg y Lubart, 1997; Puente, 1999); el estudio de las características de los productos creativos (Boden, 1994; Romo, 1997) y las características de los

ambientes que propician el fomento de la creatividad (De la Torre, 2003, 2006; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Betancourt, 2000; Chibas, 2001)

Algunos autores combinan estos aspectos en sus conceptualizaciones de la creatividad. Por ejemplo, H. Gardner (1997) plantea la necesidad de reconocer tres niveles de análisis que no pueden ser desatendidos en una consideración de la creatividad. Estos son: 1) la persona con su propio perfil de capacidades y valores, 2) el campo o disciplina en que trabaja con sus sistemas simbólicos característicos, y 3) el ámbito circundante, con sus expertos, mentores, rivales y discípulos, que emiten juicios sobre la validez y calidad, tanto del propio individuo como de sus productos.

Conforme a esta perspectiva, la creatividad no puede ser interpretada situándose en forma exclusiva en alguno de estos niveles. Debe entenderse en todo momento como un proceso que resulta de una interacción, y a menudo asincrónica, en la que participan los tres elementos.

Los estudiosos de la creatividad, como por ejemplo: Margaret A. Boden (1994), Sternberg (1997), Aníbal Puente Ferreras (1999), Mihaly Csikzentmihalyi (1998), Manuela Romo (1997), Saturnino de la Torre (2003), América Gonzáles (1994), Marta Martínez (1998), Albertina Mitjans (1998), plantean que la creatividad se basa en el desarrollo de las habilidades cognitivas y afectivo-emocionales, y que una definición de la creatividad basada en la descripción de tipos de procesos de pensamiento y estructuras mentales involucrados en ésta permite llegar a controlar la paradoja implícita en las definiciones de la creatividad como algo misterioso.

La gran mayoría de los autores, expertos en el tema, se inclinan a favor de la concepción de la creatividad como un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido mediante un diseño especial de

ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de estas mediante un proceso o un producto creativo. (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Betancourt, 2007; Chibas, 2001).

Durante toda la historia de la humanidad la creatividad ha sido la fuente de progreso y cambios culturales, sociales y tecnológicos. La época histórica por la cual está pasando la sociedad contemporánea con sus problemáticas preocupantes a nivel ecológico, social y cultural, requiere más que nunca de unas propuestas y soluciones creativas y responsables, que permitan ofrecer alternativas para un desarrollo sano y sostenible de la humanidad. Al mismo tiempo, los cambios en el pensamiento científico postmoderno con el advenimiento del paradigma de la complejidad exigen imperantemente pensar y vivir el mundo de una manera flexible, abierta a los cambios y creativa. En este orden de ideas, la creatividad se convierte, según palabras de Saturnino de la Torre (2006), en “un bien social, una decisión y un reto del futuro”.

Si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social. (De la Torre, 2006, p. 12)

El reto que formula la complejidad del mundo contemporáneo frente a la educación, la impulsa a reducir los espacios latentes que aún existen entre la academia y las necesidades, cada vez más crecientes, de la sociedad. Además, implica reflexionar frente a la pregunta por el fin formativo de la educación, avanzando en la precisión de las características y cualidades del profesional y el ser humano que se proyecta formar.

Esta tarea ha sido abordada en proyectos a nivel nacional y gubernamental como la Visión Antioquia Siglo XXI, el Plan Estratégico de Antioquia, el Plan Decenal de Educación y, últimamente, los planes de desarrollo de distintos gobiernos. Todos coinciden en la “necesidad de formar un recurso humano apto para la creación de emprendimientos generadores de riqueza económica y social y para la generación de ciencia, tecnología e innovación; también de formar ciudadanos activos, personas responsables ante los retos de mundo, con capacidad de manejar el cambio durante el resto de sus vidas” (Timaná, Q., Arango, G., Hoyos, A., Hurtado, L., Londoño, L., Maya, J., Restrepo, Sierra, S., 2006). Es notorio el énfasis en la capacidad de innovación, de creación de ambientes, conocimientos y soluciones.

Partiendo de este objetivo, la formación se inscribe en procesos que permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Ello incluye el fomento a la creatividad, el fomento a la independencia en la búsqueda del conocimiento, el acercamiento interdisciplinario al saber y el desarrollo de capacidades individuales para la autoformación y sociales para la interacción (Timaná et al., 2006).

La creatividad siempre ha estado presente dentro de los objetivos de la formación básica, siempre se ha puesto a la creatividad en un lugar especial en cuanto a su obligatoriedad como un fin formativo en todo el sistema educativo.

En este orden de ideas, la educación ocupa un papel determinante tanto desde su función de socialización basada en la transmisión del contenido histórico-cultural de la humanidad a las generaciones nuevas, como en su función individualizadora, consistente en la formación de la estructura psíquica de cada ser humano como receptor de esta transmisión. Estos planteamientos ofrecen especiales exigencias frente a la educación, aumentando la necesidad de crear nuevas estrategias de

enseñanza y herramientas didácticas dirigidas a potencializar la creatividad de cada alumno, estimulando nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos. Al mismo tiempo emerge la necesidad de pensar un concepto de la creatividad que puede vincularse a la realidad educativa, permitiendo su operacionalización en todos los elementos del proceso pedagógico.

2.2.1. Teoría Histórico- Cultural de Lev Semionovich Vigotsky y el desarrollo de la capacidad creativa.

El desarrollo de la capacidad creativa constituye un proceso dialéctico complejo donde interviene tanto la interacción entre las diferentes dimensiones de la creatividad, como la relación entre los planos psíquico y social. Este proceso dialéctico es regido por las leyes de la evolución dialéctica propias a la naturaleza de todas las cosas del universo (Politzer, 1979). Si contemplamos a la capacidad creativa y el proceso de su desarrollo en el ser humano desde la óptica de estas leyes podemos entender un poco más sobre algunos aspectos relacionados con las condiciones educativas, pedagógicas y didácticas, necesarias para el fomento de la creatividad.

La primera ley de la dialéctica versa sobre un constante cambio al cual están sometidas las cosas: nada permanece inmóvil, nada es estático, todas las cosas, hasta las más inmóviles aparentemente, se encuentran en un proceso de cambio y progreso: “nada queda donde está, nada permanece como es” (Politzer, 1979, p. 133). Estudiar las cosas desde el punto de vista dialéctico, significa estudiarlas desde el punto de vista del movimiento, de su pasado, presente y del porvenir que les espera. El cambio dialéctico además está determinado por una lógica interna de las cosas o de los procesos. El proceso de cambio se hace comprensible sólo si se advierte su lógica interna.

Si miramos al proceso del desarrollo de la capacidad creativa desde esta primera ley de la dialéctica advertimos que la creatividad es un proceso de la formación y la transformación continua de las estructuras psíquicas, soportado a su vez en los cambios neurológicos y representacionales en los ámbitos cognitivo, emocional, motivacional y ejecutivo.

La capacidad creativa se encuentra en un constante progreso y desarrollo desde los niveles menos eficaces hasta los niveles superiores con mayor desenvolvimiento y fluidez. Torrance (1998) definió varios niveles sucesivos de la creatividad como expresivo, productivo, emergente, inventivo, innovador y emergente. La existencia de estos niveles implica el desarrollo interno de la capacidad creativa basado en el despliegue de una lógica interna inherente a esta.

Desde la visión dialéctica, la creatividad se desarrolla durante toda la vida, y en cada edad evolutiva. A esta capacidad se agregan ciertos elementos que son propios a cada edad. Si partimos de la definición de la capacidad creativa como un conjunto tridimensional que abarca dimensiones de lo cognoscitivo, afectivo-motivacional y operacional ejecutivo, vemos que en cada edad hay desarrollos y avances en todas estas dimensiones que tienen que considerarse por la educación a la hora de fomentar la creatividad.

Desde este punto de vista no podemos hablar sobre la capacidad creativa en la edad adulta como algo separado de la capacidad creativa en la adolescencia o infancia. Todas estas etapas representan niveles de un proceso evolutivo dialéctico que permite que se realicen los avances cognitivos, afectivos, motivacionales, del conocimiento, de ciertos hábitos de ejecución, técnicas, los cuales a su vez producen transformación de la personalidad, transmutando el ejercicio de la creatividad desde el nivel expresivo o productivo hasta los niveles superiores, como innovador, desde el punto de vista no sólo personal,

sino también cultural, o nivel existencial, convirtiéndola en una actitud personal frente a la vida, en una forma de ser.

Al tomar en cuenta este proceso dialéctico de la evolución y constante cambio de la capacidad creativa, comprendemos que las influencias educativas dirigidas a fomentarla deben ser distintas dependiendo del nivel del desarrollo en el cual se encuentra el alumno; y además para poder causar el efecto desarrollante, fomentando y no cohibiendo su evolución, las estrategias pedagógicas y didácticas dirigidas a este fin deben estar orientadas a la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) de cada alumno superando en un cierto nivel a su capacidad actual, mediante la apelación al potencial interno.

La segunda ley de la dialéctica: la ley de la acción recíproca, nos habla sobre el encadenamiento de los procesos, que todo influye sobre todo, y que el desarrollo es un proceso de evolución en el espiral con una trayectoria progresiva (Poltzer, 1979).

Esta ley nos permite entender que las diferentes maneras de abordar la creatividad, bien sea, valorándola desde el punto de vista del producto, proceso o las características de una personalidad creativa, no pueden concebirse como miradas distintas o excluyentes, sino complementarias. Detrás de un producto considerado como creativo según los criterios establecidos para tal fin, está un proceso que lo originó y que también posee ciertas características específicas que distinguen los procesos creativos desde lo cognitivo y conativo (el hacer), y a su vez todo esto está respaldado por una personalidad con un sistema de motivaciones y características personológicas (Mitjans, 1995, 1997) desde lo cognitivo y afectivo que distingue a las personas creativas. Las manifestaciones de producto, proceso y persona son tres lados de un solo triángulo que constituye la unidad en la transformación continua y el movimiento dialéctico entre la objetivación y subjetivación, adentro y afuera.

Se puede concebir la relación entre estas tres formas de manifestación de la creatividad como un proceso de movimiento continuo de dos vías que coexisten y se complementan: el primer movimiento es desde adentro hacia fuera, desde el plano intrapsíquico de la subjetividad (persona), que mediante el proceso de objetivación (proceso) lleva a la creación de objetos culturales (producto); y el segundo movimiento es desde afuera hacia adentro, según el cual los logros culturales (producto) siendo el resultado de la creación humana, mediante el proceso de apropiación (proceso) se convierten en las cualidades subjetivas (persona) mediante cambios de la estructura psíquica.

Desde esta mirada el proceso creativo no sólo es concebido como algo dirigido al exterior, a la creación de un producto objetivo, sino también como un proceso dirigido al interior, a la creación y fomento de ciertas características personológicas, bien sea en lo cognitivo, efectivo o volitivo. Esto refleja la lógica interna de la creatividad como una dialéctica de la transformación continua y ascendente en el espiral en la interrelación entre el sujeto y objeto unidos por una actividad. Esta concepción permite entender la importancia que posee en el ámbito de lo educativo la cuestión de la valoración de la creatividad: “la creatividad debe valorarse no sólo a través del producto de la actividad que realiza el alumno, sino también desde el proceso” (Betancourt, 2007)

Esto implica tener en cuenta las características del proceso o sea, de la actividad que realiza el alumno, necesarias para propiciar la formación de diversas habilidades desde lo cognitivo y metacognitivo, al igual como de la configuración de la esfera afectiva y motivacional. La implicación del alumno en una actividad, que según sus características ambientales y comunicacionales lo lleva a crear un producto, tiene un efecto al nivel de sus estructuras psíquicas desde lo cognitivo, afectivo, volitivo y emocional, lo cual a su vez acrecienta la eficiencia de su actividad de creación y permite mejorar las características de los productos creados.

Este es el fenómeno del autodinamismo que produce el encadenamiento de los procesos, sobre el cual nos habla la segunda ley de la dialéctica. Las condiciones apropiadas desde los ambientes educativos fomentan esta tendencia autodinámica de la capacidad creativa produciendo su constante progreso hacia los horizontes nuevos.

La ley de encadenamiento de los procesos (esta es la que se ha asumido en la tesis para la caracterización de la gestión de la creatividad) también lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar uniformemente las tres dimensiones constitutivas de la capacidad creativa: cognitiva, afectivo – motivacional e instrumental. Generalmente en la educación se hace énfasis en las actividades que apuntan al desarrollo de la dimensión cognitiva relacionada con los procesos cognitivos y metacognitivos, como también de la dimensión instrumental relacionada con el manejo de los hábitos determinados, técnicas específicas y conocimientos necesarios desde cada campo de saberes. Sin duda estas dimensiones son de gran importancia para el fomento de la capacidad creativa. Pero para conseguir un desarrollo verdaderamente dialéctico de la capacidad creativa es necesario tener en cuenta la importancia que representa desde el punto de vista de la dinámica interna del proceso de evolución tanto personal, como social, la dimensión afectivo-motivacional y valorativa.

La capacidad creativa concebida unilateralmente desde la dimensión de los procesos cognitivos separados de su complemento en la dimensión afectivo-motivacional y valorativa, puede llevar al ser humano a ejercer el poder ciego del intelecto y producir la creación de toda clase de artefactos de aniquilación.

Precisamente ahora, cuando la humanidad se enfrenta a un creciente aumento de la conciencia colectiva frente a su dramático papel en la autodestrucción del hábitat natural al nivel planetario, la creatividad debe concebirse desde un punto de vista muy distinto. Además de valorar y fomentar la dimensión de procesos intelectuales relacionados con la

creatividad como la capacidad de resolver problemas y encontrar soluciones novedosas y productivas, el pensamiento flexible y fluido, el nivel de conocimientos acumulados y experticia en un campo determinado, es necesario hacer un especial énfasis en la formación de la dimensión personalógica de la creatividad, especialmente en sus componentes afectivo-motivacionales y valorativos.

Esta formación debe ser concebida desde dos niveles, tanto desde el nivel intrapersonal, como desde el nivel interpersonal. Desde el nivel intrapersonal es necesario formar los motivos intrínsecos, actitudes, estados afectivos y valores relacionados con la significación de la creatividad en el nivel personal, como una forma de actuar frente a la realidad en situaciones particulares y una forma de ser en general (Herrán, 1998, 2006). Y desde el nivel interpersonal es la formación de valores, actitudes y motivaciones dirigidas a la construcción social conjunta, donde la creatividad cumpla el papel de una herramienta de progreso social y no de la destrucción mutua (Herrán, 1998, 2006).

La construcción de una sociedad mejor es un proceso de una relación dialéctica entre el individuo y su situación social del desarrollo: ambas partes determinan una a la otra y se autotransforman mediante la evolución mutua. Por esta razón “no basta con ofrecerle a los sujetos el qué (conocimientos) y el cómo (habilidades), sino que hay que ofrecerles, además, los por qué (valores, motivaciones, actitudes, estados afectivos) debe aprender” (Chibàs, 2001, p. 55). Este enfoque a su vez cambia las concepciones tradicionales sobre los papeles y relaciones entre los docentes y alumnos, quienes constituyen los elementos esenciales del ambiente educativo.

El ambiente educativo adquiere una dimensión muy importante si tomamos en cuenta la premisa que plantea la teoría socio-cultural acerca de que el ser humano se constituye y se forma dentro de una relación social. No se puede hablar sobre el fomento de la capacidad creativa en un ser humano sin tomar en cuenta las condiciones de su

ambiente socio-cultural. “Las posibilidades de la creatividad residen en la persona y en su circunstancia; en su contacto con otros individuos, con la cultura” (Martínez, 1997, p. 16)

El contexto socio-cultural puede analizarse desde el nivel macro o global de la cultura de una sociedad determinada con sus valores, filosofía, y modo de producción, como desde el contexto micro o contexto inmediato donde está inmerso el individuo, como una institución con sus políticas educativas específicas, o el ambiente del aula de clase con sus integrantes.

Desde este punto de vista es importante tener en cuenta las condiciones socio-culturales de la educación, “pues hay condicionantes de carácter meramente social que pueden retardar o acelerar el proceso de formación de una persona creadora o el resultado” (Martínez, 1997, p. 13).

La orientación al contexto o ambiente educativo nos acerca a la tercera ley de la dialéctica: la ley de la contradicción, la que nos explica cuáles son los mecanismos internos de este proceso de autodinamismo, según el cual se realiza el progreso y cambio (Politzer, 1979).

Es la ley del movimiento dialéctico que surge de la tensión y de una relación específica entre los contrarios. Tanto desde el nivel micro, al interior de una cosa o un proceso, como en el nivel macro, en la relación entre las cosas o distintos fenómenos o procesos, existen fuerzas opuestas, antagonismos que mediante una interacción recíproca producen el movimiento dialéctico y el desarrollo. Una de las formas de esta interacción es la unión y la lucha de los contrarios.

Aplicando esta ley al fomento de la capacidad creativa mediante las influencias educativas podemos observar que en este caso existen dos opuestos: el alumno y la situación social educativa en la cual está inmerso. La capacidad creativa surge en el alumno debido a un proceso

de cambios dialécticos entre los estados de unión y la lucha entre estos dos opuestos. El estado de la unión se manifiesta en la interdependencia y mutua relación del alumno y la situación educativa, entre la enseñanza y el desarrollo. Tanto la enseñanza como el desarrollo son dos fenómenos diferentes pero muy relacionados porque constituyen las dos caras de la misma moneda: la enseñanza requiere de un nivel determinado del desarrollo, pero al mismo tiempo produce el desarrollo.

Si partimos de la ley dialéctica de la unión y la lucha de los contrarios, vemos que la capacidad creativa, como una característica interna del individuo, no aparece de la nada, sino que nace dentro de su opuesto: ambiente exterior o situación social del desarrollo, en la cual se encuentra inmerso el niño en una etapa determinada de su vida – se nutre de esta (momento de la unión) y entra en la contradicción o lucha, cuando esta situación deja de ser una situación estimulante y deja de proporcionar los elementos necesarios para el incremento continuo de la capacidad creativa.

Este es el momento cuando el estudiante pierde el interés por el estudio, debido a las actividades repetitivas y memorísticas, cuando su aprendizaje deja de ser significativo, cuando la fuerza dinámica del desarrollo interno mediante el aprendizaje se encuentra en crisis.

Es importante subrayar que la concepción dialéctica de la naturaleza sostiene, que dentro de cada objeto, sujeto o fenómeno, está contenida una fuerza autodinámica del desarrollo y progreso, que origina su constante cambio y evolución. Desde esta posición dialéctica el sujeto (alumno) es concebido como alguien activo, que se encarga de su propio proceso de aprendizaje realizando una actividad reconstructiva de internalización a partir de una realidad externa (Hernández, 1998). El alumno es un ser social activo, tanto “producto como protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 1998, p. 232).

Esta posición dialéctica frente al análisis de los fenómenos educativos es reflejada con toda su fuerza en el enfoque histórico-cultural de L.S.Vigotsky. Según esta concepción teórica, “el sujeto, a través de la actividad mediadora, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive, produciendo al mismo tiempo su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la consciencia” (Hernández, 1998, p. 220).

Este proceso de reconstrucción de la información mediante las prácticas y actividades contextualizadas y mediadas socialmente constituye precisamente el proceso de aprendizaje. Así que se puede definir el aprendizaje como una construcción de la realidad interior mediante la internalización reelaborativa y reconstructiva del mundo exterior. Desde este punto de vista la creación aparece como algo inherente a la naturaleza humana y a la naturaleza del proceso de aprendizaje. Aprender es crear una realidad interna a partir de una realidad externa dada.

El problema consiste en determinar qué es lo que se crea con el aprendizaje: una acumulación reproductiva de datos sin sentido, los hábitos repetitivos y memorísticos de actuar y pensar, la concepción de rigidez de cosas y representaciones, una pasividad receptiva frente al mundo y al propio proceso de aprendizaje, etc.; o se crea una actitud transformadora y de indagación frente al saber, una confianza en su propia actividad constructiva, y una visión flexible frente a la verdad de conocimiento. Estos dos polos y las graduaciones entre ellos van a determinar qué nivel de la capacidad creativa va a desarrollar el alumno. Y este nivel está directamente determinado por las condiciones del ambiente educativo (o sociocultural, hablando en términos de la teoría histórico-cultural).

Si el ambiente educativo estimula en los estudiantes una creación de un mundo interno según los patrones de reproducción estéril de datos y procedimientos, un temor a los cuestionamientos y un apego a la seguridad de opiniones ajenas, no es posible decir que este ambiente posibilita la creación de una capacidad creativa. Al mismo tiempo el proceso de aprendizaje pierde su capacidad del desarrollo dinámico, su autodinamismo porque desaprovecha la tensión entre sus contrarios internos intrínsecos: elementos reproductivos y productivos.

Es claro que al interior de cada proceso de aprendizaje existen unos elementos reproductivos que el alumno debe aprender a reproducir de una manera casi exacta, como por ejemplo, algunos conocimientos disciplinares, los hábitos ejecutivos, como escritura, cálculo, etc. Pero este tipo de aprendizaje reproductivo tiene un efecto muy limitado al nivel del desarrollo psíquico de alumno debido a que refuerza sólo el área periférica de la estructura intelectual consistente en el entrenamiento de hábitos y destrezas, basados en la memoria.

El verdadero efecto desarrollante ocasiona la enseñanza que apunta al núcleo (Rubinstein, 1988) de la estructura intelectual relacionado con las capacidades de análisis y síntesis, con la capacidad metacognitiva de autoorganizar y dirigir su proceso de aprendizaje, de trabajar con lo aprendido, abstrayéndolo y trasformándolo en nuevos conceptos, etc. Aunque el desarrollo de las destrezas correspondientes a la periferia de la estructura intelectual del individuo es necesario para poder pasar a los procesos nucleares, las primeras no producen automáticamente a los segundos, es necesaria una influencia educativa especial que estimula el desarrollo de este tipo de procesos. Allí es donde aparecen los elementos productivos del ambiente educativo: situaciones problema que ponen en cuestionamiento el conocimiento adquirido, tareas que exigen el pensar en lugar de repetir, preguntas que implican la realización de un análisis y síntesis de lo aprendido para resolver los problemas nuevos. Precisamente este ambiente educativo que incorpora los elementos productivos y trasciende la reproducción suscita el

fomento de la capacidad creativa en los alumnos mediante la tensión dialéctica entre estos dos opuestos intrínsecos.

Y este ambiente estimulante con su proceso interno de autodinamismo dialéctico emergente de la lucha y la unión de los elementos reproductivos y productivos, produce a su vez una relación dialéctica entre el proceso de enseñanza y el desarrollo que consiste en estimulación y creación del desarrollo: “solo es buena la enseñanza que produce el efecto del desarrollo” (Vigotsky, 1983, p. 59). Cuando existe esta sintonía entre la enseñanza y el desarrollo podemos hablar sobre el estado de unión entre estos dos elementos constitutivos del proceso educativo. Este estado es acompañado por el ambiente afectivo de interés, alegría, y entusiasmo frente al aprendizaje, porque se originan los cambios cualitativos al nivel del desarrollo psíquico.

Por otro lado, cuando la enseñanza es expresada mediante la situación educativa donde predominan los elementos reproductivos, repetitivos y memorísticos, se producen sólo cambios a nivel cuantitativo en las destrezas ejecutivas, lo cual genera monotonía, disminución de interés y actitud negativa frente al proceso de aprendizaje. En este sentido podemos referirnos a un estado de lucha entre dos contrarios intrínsecos del proceso educativo: alumno (desarrollo) y situación social (enseñanza). Por esta razón las problemáticas que manifiesta el alumno en su proceso educativo a menudo hacen parte de este proceso crítico de lucha dialéctica con la situación social o el ambiente educativo que van en contra de sus intereses intrínsecos del desarrollo, consistentes a su vez en una necesidad del desarrollo creativo expresado mediante la creación cada vez mayor de las estructuras de naturaleza psíquica de mayor complejidad según las leyes dialécticas de la evolución en espiral.

2.2.2. Integralidad de la creatividad.

A continuación se propone una aproximación a la conceptualización integral de la creatividad que permite no solo visualizar sus dimensiones

y niveles de manifestación, sino también vincularla con los procesos pedagógicos. La presente conceptualización se alimenta de dos vertientes de análisis: por un lado de una exploración amplia y exhaustiva de los autores que presentan desarrollos teóricos sobre el fenómeno de la creatividad, y por el otro, de algunos aportes conceptuales pertenecientes a la teoría histórico-cultural, como teoría que remite a una estrecha relación entre el desarrollo humano y las influencias educativas.

El análisis de los autores contemporáneos que dedican su interés al estudio de la creatividad permite establecer las principales posiciones y conceptualizaciones existentes frente al concepto de la creatividad, rastreando los elementos comunes y de mayor peso que alimentaron la presente definición.

En primer lugar es importante resaltar que en la literatura existen dos maneras de concebir la creatividad: como una H-creatividad o creatividad a nivel social, entendida como una contribución a los campos simbólicos de la cultura, y una P-creatividad o creatividad al nivel personal, como un logro personal en cualquier ámbito del desempeño (Boden, 1994)

Algunos autores afirman que la creatividad como fenómeno manifiesto existe solo al nivel de H-creatividad (Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; Sternberg y Lubart, 1997). Otros consideran que la creatividad puede manifestarse también a nivel personal. Aquí se puede citar a Saturnino de la Torre (2003) con su concepto de la creatividad paradójica o resiliente, a Margaret Boden (1994) que plantea el concepto de P-creatividad, a la teoría de Torrance sobre los distintos niveles de manifestación de la creatividad que representa una interesante visión integradora y plantea que la creatividad puede expresarse en distintos niveles, que son: expresivo, productivo, inventivo, innovador, emergente (Torrance, 1998), y a los aportes de los autores cubanos, que giran en torno de la relación entre la creatividad y la educación, desarrollando

distintas propuestas, desde las habilidades de pensamiento hasta el trabajo con los ambientes educativos creativos (González, 1994; Martínez 1998; Mitjans , 1998; Betancourt, 2000; Chibas, 2001).

Retomando estos planteamientos, la presente conceptualización propone una perspectiva integral sobre una relación recíproca y mutuamente determinante entre ambas formas de manifestación de la creatividad (personal e histórica): no es posible el desarrollo y posterior manifestación de la creatividad personal sin la apropiación y transformación personal de los productos y logros de la creatividad histórica (cultura), ni tampoco es posible la manifestación de la Hcreatividad sin un nivel determinado del desarrollo de la creatividad al nivel personal. Ambas se alimentan y se transforman mutuamente.

En segundo lugar, los elementos constitutivos que sustentan el fenómeno de la creatividad constituye el otro eje de fundamentación teórica. En este aspecto, la gran mayoría de los autores hablan de tres tipos de componentes principales: componente cognitivo, componente emocional o motivacional y componente de conocimientos o destrezas relevantes para un campo simbólico determinado.

En relación con el componente cognitivo, los estudiosos de la creatividad como, por ejemplo, Margaret A. Boden (1994), Robert Sternberg y Todd Lubart (1997), Aníbal Puente Ferreras (1999), Mihaly Csikszentmihalyi (1998), Manuela Romo (1997), Saturnino de la Torre (2003), América Gonzáles (1994), Marta Martínez Llantada (1998), Albertina Mitjans Martínez (1998), etc., plantean que el proceso de la creatividad se basa en los procesos de pensamiento y habilidades ordinarias, comunes a todas las personas.

La gran mayoría de los autores resaltan que la creatividad es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable (Boden, 1994; Csikszentmihalyi, 1998; Romo, 1997). Igualmente, los autores como M. Martínez Llantada

(1998), A. González (1995), J. Betancourt (2007), A. Mitjans (1997), A. González (1995), T. Amabile (1998) y otros, resaltan la importancia de los aspectos afectivos y motivacionales para el desempeño creativo de la persona.

La presente postura sobre el concepto de la creatividad retoma las tres direcciones en las cuales apuntan las conceptualizaciones de los autores revisados en cuanto a la precisión de los elementos constitutivos que soportan la creatividad: esfera cognitiva, esfera emocional-motivacional y elementos de bagaje conceptual.

Otra de las fuentes que alimenta la construcción del concepto integral de la creatividad es la teoría histórico-cultural. Es importante aclarar que la teoría histórica cultural no posee una conceptualización específica sobre la creatividad como tal. Existen definiciones sobre el pensamiento creativo (Tijomirov, 1989), la imaginación (Vigotsky, 1996) y las aproximaciones conceptuales desarrolladas por Vigotsky en 1932 en relación a la actividad psíquica creadora. Sin embargo, ninguna de estas definiciones conceptuales llega a considerarse como una definición de la creatividad.

Desde la teoría histórico-cultural se retoman los elementos de los siguientes conceptos: el concepto de la capacidad psíquica (Teplov, 1961), de la unidad de los procesos afectivos y cognitivos y de la naturaleza social de la psiquis (Vigotsky, 1976), de la psiquis como una actividad y de la unidad fundamental entre la psiquis y la actividad exterior (Leontiev, 1978). Y finalmente la combinación de los elementos principales de las concepciones existentes hasta el momento en la literatura sobre la creatividad y los principios fundamentales de la concepción que maneja la teoría histórico-cultural sobre la naturaleza de los procesos psíquicos, permite llegar a una definición integral sobre la creatividad.

La creatividad se puede definir como el efecto de una relación dialéctica entre el ser humano y su situación social, mediante la cual se obtiene el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales que se manifiestan en la producción de algo novedoso, útil y original, tanto a nivel individual, como cultural.

La anterior definición de la creatividad implica contar con dos polos integrantes del proceso: el aspecto de la transformación de la naturaleza psíquica individual que se realiza mediante el proceso de la apropiación del contenido histórico-cultural y el aspecto de la transformación cultural que se alcanza mediante el proceso de la objetivación de las capacidades psíquicas individuales. Ambos aspectos se manifiestan mediante ciertos cambios o productos que poseen características específicas.

La evolución y transformación de la naturaleza psíquica del ser humano se evidencia mediante la objetivación en productos que representan creaciones personales novedosas y originales, que representan un avance en relación con su propio desarrollo personal. Este aspecto se refiere a la dimensión personal del fenómeno de la creatividad, y puede ser comparado con el concepto de la P-creatividad que propone M. Boden (1994). Esta dimensión personal se nombra como la capacidad creativa, que abarca la determinación y estudio de los procesos psicológicos desde lo cognitivo y afectivomotivacional, tanto en su estructura, como en su génesis. Procesos que permiten al ser humano alcanzar una realización creativa que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, desde el punto de vista personal y cultural, dependiendo del grado del desarrollo de su capacidad creativa.

Por otro lado, la evolución y transformación del contenido simbólico de la cultura representa el aspecto de la manifestación de la capacidad creativa en el plano histórico-cultural. Los productos según los cuales se puede reconocer esta dimensión creativa poseen características de novedad, originalidad y utilidad desde los diversos campos del saber

simbólico y científico que componen el contenido de una cultura. Este aspecto es comparable a la definición de H-creatividad que proponen M. Boden (1994) y M. Csikzentmihalyi (1998).

La manifestación de la capacidad creativa en el plano de la transformación cultural está determinado no solo por las características de la dimensión personal, sino también la dimensión social e histórico cultural. La dimensión social está representada por una sociedad donde está inmerso el individuo, concebida en sus ambientes micro (relaciones sociales inmediatas, condiciones de vida) y nivel macro (la filosofía predominante, los valores imperantes). La dimensión histórica cultural representa condiciones especiales desde el punto de vista de la etapa del desarrollo histórico de una sociedad o de la humanidad en general y el aspecto cultural con su contenido de campos de conocimiento específicos desarrollados históricamente.

La creatividad como un efecto de la relación dialéctica entre el individuo y su ambiente representa un complejo proceso que se realiza según las leyes de la evolución dialéctica y está estrechamente relacionado con la evolución psíquica del ser humano a lo largo de toda la vida (Poltzer, 1979). En sus etapas iniciales, relacionadas con las edades de infancia y adolescencia, el énfasis se centra en el aspecto de la evolución y transformación psíquica mediante el proceso de apropiación del contenido cultural, convirtiendo a estas etapas del desarrollo en un punto de partida y consolidación de soporte para posterior proceso de objetivación de los contenidos psíquicos en los contenidos culturales. Este proceso permite alcanzar el desarrollo de la capacidad creativa, la cual es susceptible de ser desarrollada en cada ser humano. Esta capacidad se soporta a su vez en múltiples habilidades que son señaladas por autores que dedican su atención a la creatividad.

En los trabajos de algunos autores se encuentran referencias a la dimensión cognitiva que abarca varias habilidades cognitivas y metacognitivas, tanto comunes con otros procesos de pensamiento,

como específicos para el proceso de pensamiento creativo. Entre ellos están: habilidades de pensamiento, tanto convergente como divergente, lógico, crítico-reflexivo, habilidad de análisis y síntesis, flexibilidad cognitiva, fluidez, habilidad de exploración e indagación, habilidad de planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad, habilidad de regular la atención y concentración, habilidad de reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y su contenido, habilidad de realizar autorregulación consciente de sus procesos cognitivos, habilidad combinatoria (originalidad), habilidad de establecer analogías y sensibilidad a la información (Boden, 1994; Puente, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; De la Torre, 2003, 2006; Gonzáles, 1994, 2004; Martínez, 1998; Mitjans, 1997; Sternberg & Lubart, 1997; Martínez y Hernández, 2004).

Igualmente, se destacan las habilidades afectivo-motivacionales que representan una gran relevancia para la formación de la capacidad creativa de la persona, siendo una fuente energética y orientadora para los procesos cognitivos. Entre estos se acentúan: motivación intrínseca para crear, motivación epistemológica, motivación de logro y superación personal, autonomía e independencia, confianza en sí mismo, persistencia y tenacidad para alcanzar las metas propuestas, disciplina y dedicación, tolerancia a la frustración y la capacidad de postergar la gratificación, autocontrol y autorregulación emocional, autorreforzamiento positivo, autoestima adecuada (Amabile, 1983; 1996; Martínez, 1998; González, 1995; Betancourt, 2007; Mitjans, 1997; Csikzentmihalyi, 1998; Sternberg & Lubart, 1997; Gonzales, 1994; Romo, 1997; De la Torre, 2003, 2006).

Finalmente, los autores destacan el ámbito del manejo de las destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado como una premisa necesaria para lograr un producto creativo. (Csikzentmihalyi, 1998; Boden, 1994; Feldhusen, 2002; Maker, Jo, y Muammar, 2008; Sternberg & Lubart, 1997). El nivel del conocimiento adecuado permite

construir una gran riqueza de las redes conceptuales, lo cual a su vez permite cruzar campos de saberes y crear ideas originales y novedosas.

La gran mayoría de los autores resaltan que el logro de un producto creativo al nivel social es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable (Boden, 1994; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997). En este sentido el conocimiento y el manejo de las destrezas necesarias también es importante en las manifestaciones creativas personales.

Retomando los planteamientos anteriores se pueden delimitar tres dimensiones constitutivas de la capacidad creativa: la dimensión de los procesos cognitivos y metacognitivos, la dimensión afectivo-motivacional y la dimensión instrumental o de conocimientos y destrezas concretas.

La anterior conceptualización de la creatividad permite enfocar la atención en la capacidad creativa como un componente en cuyo fomento la educación ocupa un lugar fundamental.

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo se presenta los de gestión de la creatividad en educación primaria; se ha organizado los datos de tal modo que se diagnosticó la forma que se promociona la creatividad en educación primaria. Posteriormente se presenta la propuesta consistente en un modelo tridimensional psicosocio-cultural que servirá para orientar y desarrollar la creatividad.

3.1. Análisis e interpretación de los datos.

3.1.1. Análisis univariante de los resultados.

3.1.1.1. Resultados y alcance del test: estadística descriptiva.

Tabla 1.

Resultados de la gestión de la creatividad de los docentes de la especialidad de educación Primaria del ámbito de Lambayeque.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Valores estadísticos
Válidos	33	2	4,0	4,0	4,0	
	35	3	6,0	6,0	10,0	
	36	2	4,0	4,0	14,0	
	37	2	4,0	4,0	18,0	
	38	2	4,0	4,0	22,0	
	39	1	2,0	2,0	24,0	X= 48.9
	40	2	4,0	4,0	28,0	
	42	2	4,0	4,0	32,0	Md= 50
	46	1	2,0	2,0	34,0	Mo= 50
	47	2	4,0	4,0	38,0	
	48	2	4,0	4,0	42,0	S= 9.57
	49	1	2,0	2,0	44,0	S ² = 91.56
	50	6	12,0	12,0	56,0	
	51	1	2,0	2,0	58,0	CV=19,6%
	54	1	2,0	2,0	60,0	D ₁ = 30
	55	3	6,0	6,0	66,0	
	56	5	10,0	10,0	76,0	X _m = 30
	57	3	6,0	6,0	82,0	Y _M = 65
	58	2	4,0	4,0	86,0	
	60	3	6,0	6,0	92,0	
	61	1	2,0	2,0	94,0	
	62	1	2,0	2,0	96,0	
	65	2	4,0	4,0	100,0	
	Total	50	100,0	100,0		

Fuente: Test de gestión de la creatividad.

En la tabla 1, se aprecia que los docentes de la especialidad de educación primaria investigados, no gestionan adecuadamente la creatividad; según la valoración del test se ubican en la categoría promedio ($48,9 \pm 9,57$) en una escala de 16 a 80 puntos.

Según la información la mediana y moda es de 50 puntos, siendo el que divide al grupo en partes iguales y el puntaje que más se repite en un rango de 30 puntos, siendo el valor mínimo 30 y el máximo 65. El equipo docente investigado es homogéneo (19,6% de coeficiente de variabilidad) precisando que es en relación a la carencia de gestión de la creatividad en la educación primaria en el contexto lambayecano

Tabla 2.

Resultados de la dimensión cognitiva y meta cognitiva de la creatividad en educación primaria.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Valores estadísticos.
Válidos	6	1	2,0	2,0	$X = 10,08$
	7	3	6,0	8,0	$Md = 10$
	8	8	16,0	24,0	$Mo = 9$
	9	10	20,0	44,0	$S = 1,978$
	10	7	14,0	58,0	$S^2 = 3,912$
	11	7	14,0	72,0	$CV = 19,6\%$
	12	8	16,0	88,0	$R = 5$
	13	4	8,0	96,0	$X_m = 8$
	14	2	4,0	100,0	$X_M = 13$
	Total	50	100,0		

Fuente: Test de gestión de la creatividad.

En la tabla 2, se aprecia que sólo el 4% de docentes investigados registran un nivel alto en cuanto a la gestión de la creatividad en educación primaria (14-20 puntos).

El 96% registran gestión de la creatividad baja y promedio, siendo la necesidad muy amplia en cuanto a trabajar la dimensión cognitiva y metacognitiva. La

media aritmética ($10,08 \pm 1,978$) ubica al equipo docente en nivel promedio, infiriéndose que la creatividad no es planificada, cada quien hace lo que puede, se refrenda con el valor de la mediana (10 puntos) y la moda (9 puntos)

Con 19,6% de coeficiente de variabilidad, se indica que el grupo investigado es homogéneo en relación a la carencia de gestión y promoción de la creatividad en educación primaria.

Tabla 3.

Resultados de la dimensión afectivo – motivacional de la creatividad en educación primaria.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Valores estadísticos
Válidos	7	3	6,0	6,0	X= 9,10
	8	11	22,0	28,0	Md= 9
	9	23	46,0	74,0	Mo= 9
	10	7	14,0	88,0	S= 1,182
	11	3	6,0	94,0	S ² = 1,398
	12	3	6,0	100,0	CV=
Total		50	100,0		R= 5
					X _m = 7
					X _M = 12

Fuente: Test de gestión de la creatividad.

En la tabla 3, se da cuenta que se necesita fortalecer la creatividad asociada con la dimensión afectivo – motivacional, trascendental en la educación primaria, sin embargo, ello implica, trabajar directamente con los intereses y necesidades de los niños activar su curiosidad, ingenio y sobre todo la motivación intrínseca.

En el proceso enseñanza – aprendizaje, mayormente se dirige según los contenidos curriculares, restringiendo los procesos creativos a normas y procedimientos que en lugar de conectar a los niños con sus intereses se rompe dejando de ser significativos los aprendizajes.

El 100% de docentes en el proceso de gestión de la creatividad registran nivel promedio ($9,10 \pm 1,182$) con tendencia a baja, teniendo puntaje mínimo de 7 a 12 puntos; la mediana y moda es de 9 puntos

Tabla 4.

Resultados de la dimensión instrumental – conocimientos y destrezas concretas de la creatividad en educación primaria

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Valores estadísticos.
Válidos	8	10	20,0	20,0	$X = 10,22$
	9	10	20,0	40,0	$Md = 10$
	10	6	12,0	52,0	$Mo = 11$
	11	13	26,0	78,0	$S = 1,682$
	12	7	14,0	92,0	$S^2 = 2,828$
	13	2	4,0	96,0	$CV = 16,5\%$
	14	2	4,0	100,0	$R = 6$
	Total	50	100,0		$X_m = 8$
					$X_M = 14$

Fuente: Test de gestión de la creatividad.

En la tabla 5, da cuenta de cómo se promociona y gestiona la creatividad en la enseñanza – aprendizaje en educación primaria. Registran un nivel bajo y esto debido a que los docentes mayormente están centrados en el avance de contenidos curriculares contenidos en la programación curricular, sobre los cuales son supervisados y monitoreados ya sea por la propia institución o por el Ministerio de Educación; de allí que manifiesten un nivel bajo en cuanto a la creatividad ($10,22 \pm 1,682$); la moda nos indica que el puntaje que más se repite es 11 puntos y la mediana 10 puntos fracciona al grupo en partes iguales, sustentando así la necesidad de hacer algo para solucionar dicha problemática.

Con un valor de 8 puntos como mínimo y 14 como máximo, pone en evidencia que no se adquiere conocimientos desde la promoción de destrezas concretas; tal situación nos indica que los docentes no gestionan la creatividad. Otro aspecto es que en el diseño curricular se contempla algunos lineamientos, pero luego con el sistema de rutas de aprendizaje se deja de lado, el énfasis está en

desarrollar capacidades y competencias, pero que en muchos de los casos desde el punto de vista disciplinar desde la organización de cada área formativa. La tendencia de los investigados es homogéneo (16,5% de coeficiente de variabilidad)

Tabla 5.

Resultados de la dimensión desarrolladora, integración de lo social- cultural e histórico de la creatividad en educación primaria.

		Frecuenci a	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Valores estadísticos.
Válidos	8	6	12,0	12,0	X= 10,18
	9	13	26,0	38,0	Md= 10
	10	10	20,0	58,0	Mo= 9
	11	10	20,0	78,0	S= 1,424
	12	9	18,0	96,0	S ² = 2,028
	13	2	4,0	100,0	CV=13,9%
	Total	50	100,0		R= 5
					X _m = 8
					X _M = 13

Fuente: Test de gestión de la creatividad.

En la tabla 5, denominada dimensión desarrolladora de la creatividad, la intensidad es ver como los docentes de educación primaria integran el componente social – cultural e histórico. Definitivamente los docentes en cuanto a la gestión de la creatividad mantienen un nivel bajo, quiere decir que no le dedican de manera especial a fortalecer la creatividad en los niños (10,18±1,424)

La mediana con 10 puntos indica que la mitad de investigados tienen puntajes inferiores y la otra superiores en un rango de 8 a 13 puntos; la moda con 9 puntos indica que es el valor que más se repite. El grupo investigado es homogéneo en relación a tales limitaciones para efectos de promoción de la creatividad en educación primaria (13,9% de coeficiente de variabilidad).

3.1.1.2. Resultado y alcance - diferencial semántico de los datos: brechas entre el estado real y el estado deseado.

Tabla 6

Organización de frecuencias – Valoración de la gestión de la creatividad en el proceso formativo en los docentes de educación primaria en Escala Likert.

Dimensiones/ Ítems	Cognitiva y meta cognitiva.				Afectivo – motivacional.				Instrumental conocimientos y destrezas concretas.				Integración social – cultural e histórica.			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Total desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desacuerdo	10	8	10	20	30	10	20	10	15	10	20	15	15	5	15	5
Indiferente	30	40	35	25	10	25	10	35	25	40	25	30	25	40	30	40
Acuerdo	5	2	5	5	10	15	5	5	5	0	5	5	10	5	5	5
Total acuerdo	5	0	0	0	0	0	5	0	5	0	0	0	0	0	0	0
Total encuestados	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Fuente: Test de gestión de la creatividad.

Los resultados contenidos en la tabla 6, se han organizado teniendo en cuenta las cuatro dimensiones de la creatividad evaluadas: Cognitiva y meta cognitiva; afectivo motivacional; instrumental, conocimientos y destrezas concretas y la dimensión desarrolladora – integración social, cultural e histórica y se describe a continuación:

Cognitiva y meta cognitiva:

- 10 docentes manifiestan estar en desacuerdo (20%), 30 expresa su indiferencia (60%) sobre si los niños muestran habilidades de pensamiento, tanto convergente como divergente; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).
- 8 docentes manifiestan estar en desacuerdo (16%), 40 expresa su indiferencia (80%) respecto a si es notorio en los niños evidenciar habilidades de orden lógico, crítico-reflexivo, habilidad de análisis y

síntesis, flexibilidad cognitiva y fluidez.; pero 2 expresan estar de acuerdo (4%).

- 10 docentes manifiestan estar en desacuerdo (20%), 35 expresa su indiferencia (70%) respecto a si se promueve habilidades de: exploración e indagación, de planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad, de regular la atención y concentración, de reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y su contenido; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).
- 20 docentes manifiestan estar en desacuerdo (40%), 25 expresa su indiferencia (50%) respecto a que los niños a través del proceso formativo, se realiza autorregulación consciente de sus procesos cognitivos, muestra habilidad combinatoria (originalidad), habilidad de establecer analogías y sensibilidad a la información; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).

Afectivo – motivacional:

- 30 docentes manifiestan estar en desacuerdo (60%), 10 expresa su indiferencia (20%) sobre si en el proceso didáctico la formación de la capacidad creativa es el eje de persona y orientadora de los procesos cognitivos; pero 10 expresan estar de acuerdo (20%).
- 10 docentes manifiestan estar en desacuerdo (20%), 25 expresa su indiferencia (50%) respecto a si genera fuerte motivación intrínseca para crear, motivación epistemológica, motivación para el logro de los aprendizajes; pero 15 expresan estar de acuerdo (30%).
- 20 docentes manifiestan estar en desacuerdo (40%), 10 expresa su indiferencia (20%) respecto a si desde la creatividad se apunta, en el trabajo con los niños a fortalecer la superación personal, autonomía e independencia, confianza en sí mismo, persistencia y tenacidad para alcanzar las metas propuestas; pero 5 expresan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente (10%).
- 10 docentes manifiestan estar en desacuerdo (20%), 35 expresa su indiferencia (70%) respecto a si la creatividad está orientada a generar disciplina y dedicación, tolerancia a la frustración, autocontrol,

autorregulación emocional, autoreforzamiento positivo y autoestima adecuada; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).

Instrumental conocimientos y destrezas concretas:

- 15 docentes manifiestan estar en desacuerdo (30%), 25 expresa su indiferencia (50%) sobre si se hace énfasis con los niños en el manejo de destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado en las distintas áreas formativas como una premisa necesaria para lograr un producto creativo; pero 5 expresan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente (10%).
- 10 docentes manifiestan estar en desacuerdo (20%), 40 expresa su indiferencia (80%) respecto a si en el proceso formativo integra el nivel de conocimiento orientado a construir redes conceptuales.
- 20 docentes manifiestan estar en desacuerdo (40%), 25 expresa su indiferencia (50%) respecto a si didácticamente cruza campos de saberes y busca crear ideas originales y novedosas en los niños; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).
- 15 docentes manifiestan estar en desacuerdo (30%), 30 expresa su indiferencia (60%) respecto a si se considera que el logro de un producto creativo al nivel social es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable y es posible hacerlo desde la enseñanza - aprendizaje; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).

Integración social – cultural e histórica:

- 15 docentes manifiestan estar en desacuerdo (30%), 25 expresa su indiferencia (50%) sobre si se interactúa con los niños resaltando las características del ambiente inmediato del desarrollo y desenvolvimiento educativo – familiar; pero 10 expresan estar de acuerdo (20%).
- 5 docentes manifiestan estar en desacuerdo (10%), 40 expresa su indiferencia (80%) respecto a si el proceso formativo creativo, genera condiciones, promueve valores teniendo en cuenta la filosofía institucional y de la sociedad en general, teniendo en cuenta su

estructura económica y política; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).

- 15 docentes manifiestan estar en desacuerdo (30%), 30 expresa su indiferencia (60%) respecto a si se resalta las características específicas de una cultura de sus valores, ideales, filosofía y estilos de vida en la dinámica creativa; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).
- 5 docentes manifiestan estar en desacuerdo (10%), 40 expresa su indiferencia (80%) respecto a si se genera en el proceso didáctico condiciones específicas del momento en la evolución histórica de una sociedad, país o humanidad en general; pero 5 expresan estar de acuerdo (10%).

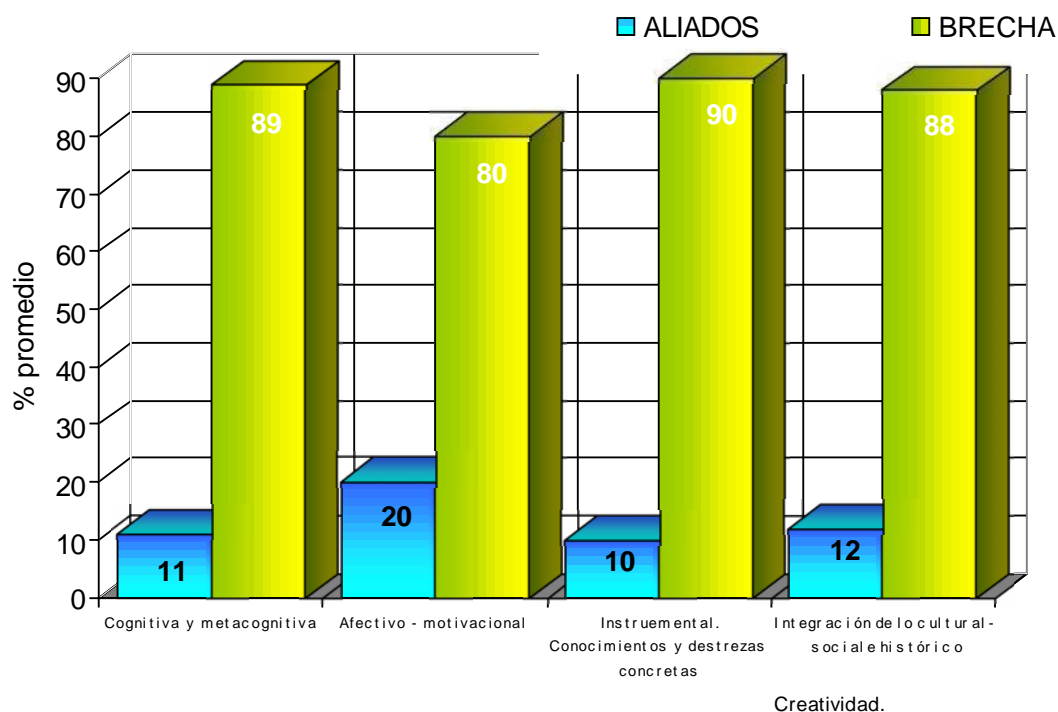


Fig. 10: Brecha por dimensión de la gestión de la creatividad en educación primaria.

Fuente: Tabla 6.

En la figura 10, se sustenta y justifica la necesidad de elaborar el modelo tridimensional psicosocio – cultural, debido a que actualmente en el proceso formativo en el nivel primaria, se asume como principio,

promover la creatividad sin embargo, sólo en un 20% se trabaja la dimensión afectivo – motivacional; en 12% se trabaja la dimensión cultural, social e histórico; en 11% se promueve la dimensión cognitiva y metacognitiva y en 10% la dimensión instrumental conocimientos y destrezas concretas.

La brecha, explica la necesidad de atender pedagógicamente la creatividad, no es cuestión de buena intención o de creer que se está gestionando la creatividad mientras se dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje, es importante que exista algo concreto; en la dimensión instrumental conocimientos y destrezas concretas existe una brecha por atender de 90%; en 89% brecha por atender en la dimensión cognitiva y metacognitiva; en 88% existe una brecha por atender la dimensión desarrolladora, integración de lo cultural, social e histórico y en 80% brecha por atender la dimensión afectivo motivacional de la creatividad.

3.2. Propuesta teórica.

3.2.1. Denominación:

Modelo tridimensional psicosocio – cultural.

3.2.2. Objetivo:

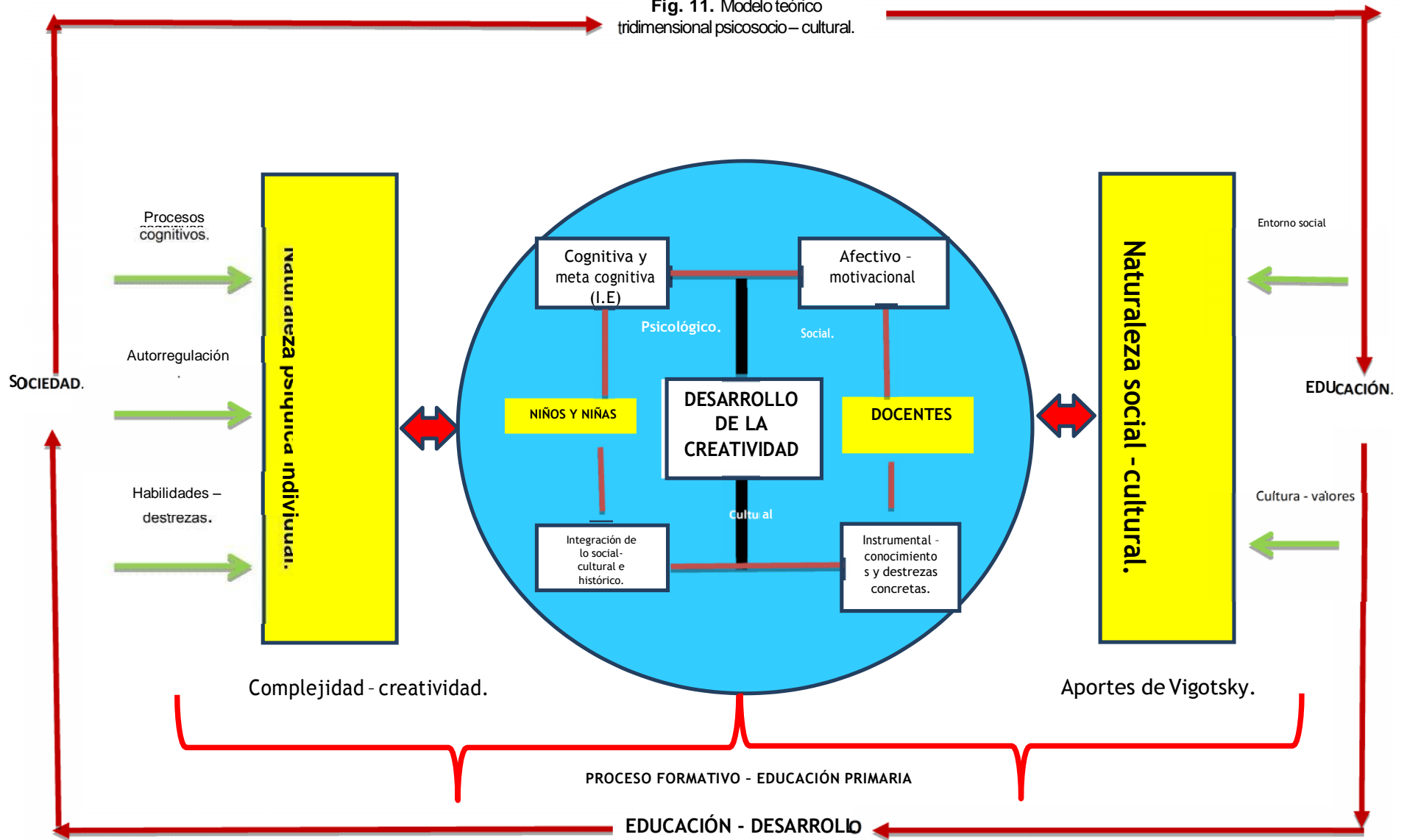
Contribuir con el desarrollo de la creatividad en los niños de educación primaria.

3.2.3. Principios y modelo gráfico.

- Crear un clima de trabajo cálido, que el niño y la niña se encuentren cómodos. Con un marcado carácter lúdico, como son sus juegos, donde el niño sienta que sus aportaciones son recogidas y tenidas en cuenta.
- Teniendo en cuenta el principio individualizador. Para ello debemos dirigirnos a cada uno de nuestros niños y niñas; partiendo de su nivel de experiencias.
- Nuestra metodología será en todo momento activa. Haremos hacer a los niños y niñas. Las propuestas de trabajo tendrán por eso una componente de acción. No son los maestros quienes tienen que realizar los trabajos sino los niños.
- Daremos más importancia al proceso creativo que a los resultados porque es en el proceso donde se ponen en funcionamiento nuestra creatividad valorando positivamente el error.
- También favoreceremos las respuestas divergentes. Una de las fuentes de conocimiento de las que se parte en los niños de estas edades es fomentar la curiosidad. Pues bien, este mismo aspecto será el que tendremos en cuenta en las experiencias creativas que realicemos.
- Curiosidad por inventar nuevas formas de expresión, de este modo los materiales y los nuevos procesos creativos que llevaremos a cabo nos ayudarán.

- La comunicación será nuestro vehículo de expresión de sentimientos e ideas por lo que la facilitaremos en todo momento siendo tolerantes con todas las manifestaciones.
- La creatividad es una facultad humana educable en todos los individuos y por ello la escuela debe ocuparse de atenderla y favorecerla.

Fig. 11. Modelo teórico
tridimensional psicoso- cultural.



3.2.4. Sustento de la propuesta:

3.2.4.1. Estrategias para el desarrollo de la capacidad creativa y su relación con los contenidos curriculares.

De las diferentes propuestas investigadas para el desarrollo de la creatividad en la educación, permite dividir las en dos grandes líneas de trabajo: propuestas extracurriculares y las propuestas de la integración curricular.

La primera consiste en la implementación de ciertos programas extracurriculares que se componen de las actividades especiales dirigidas a fomentar la creatividad y que se realizan por fuera del proceso educativo formal. Estas propuestas se sustentan generalmente en una concepción sobre el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes como un proceso que requiere de ciertas influencias complementarias al proceso de enseñanza que acontece dentro del aula, relacionándolo con diferentes actividades extracurriculares o incluso extramurales. Dentro de las características específicas de estas propuestas educativas para el desarrollo de la capacidad creativa se encuentra un marcado énfasis en las actividades lúdicas, artes plásticas, narrativa y expresividad. Como ejemplo de estas propuestas extracurriculares puede servir el programa CRISOL, llevado a cabo con éxito por Comfenalco en Medellín, donde se hace énfasis en la lúdica, artes plásticas, danza, folclor, teatro y utilización creativa de tecnologías, así como, por ejemplo, los trabajos para el desarrollo de la imaginación creativa mediante la implementación de estrategias imaginativas en niños de 9 a 12 años (Arango y Henao, 2006), o los intentos de estimular la escritura creativa en los niños desde la primaria hasta el bachillerato (Bautista y Frías, 1997). Aunque estos aspectos son muy importantes para el fomento de la capacidad creativa, por sí solos no abarcan toda la complejidad de las estrategias y ambientes educativos necesarios para el desarrollo de la capacidad creativa.

En la literatura internacional se encuentran también, muchas publicaciones sobre los resultados de la implementación de diversas propuestas formativas, que sustentan un enfoque extracurricular y que no representan en sí mismos una forma de la práctica de enseñanza incorporada de una manera permanente dentro del proceso educativo

Otra línea de trabajo educativo dirigido a fomentar el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes consiste en una integración curricular de diversas estrategias que van dirigidas desde el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, hasta el trabajo con el diseño de los ambientes y atmosferas creativas en el aula de clase. Estas propuestas plantean la posibilidad de introducir las “modificaciones en la impartición de las materias escolares, fundamentalmente transformaciones de los métodos de enseñanza” (Mitjans, 1997, p. 10).

Este enfoque apunta a realizar cambios internos en la organización del material impartido en los cursos, en la manera de presentarlo, como también en la estimulación de estrategias creativas de su abordaje, en la evaluación y la creación de ambientes especiales que fomentan la creatividad.

Por ejemplo, la propuesta de la Doctora Albertina Mitjans (1997) representa un aporte importante en este enfoque. Siendo la creatividad, según la autora, determinada por recursos personológicos tales como “formaciones motivacionales complejas, capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas y otros” (Mitjans, 1997, p. 5), una de las vías a través de la cual la escuela puede contribuir al desarrollo de la creatividad es la “de la contribución al desarrollo de la configuración de recursos personológicos que la hacen posible” (Mitjans, 1997, p. 5) realizada dentro del proceso educativo.

La complejidad del proceso del desarrollo de estos recursos implica, en primer lugar, utilizar todos los elementos del proceso educativo, como son objetivos, contenidos, métodos, orientación del trabajo independiente, sistema de evaluación, comunicación alumno-profesor. Y, en segundo lugar, implica desarrollar estrategias “sistémicas y sostenidas”, o como los nombra la autora, sistemas de actividades-comunicación, que implican utilización de técnicas y actividades específicas, su articulación con la modificación de materias escolares, creación del clima creativo en el salón de clase mediante el sistema de comunicaciones, entre otras. (Mitjans, 1997).

Esta configuración compleja obtiene el nombre de “Sistema didáctico integral”. Dicho sistema contiene un conjunto de principios, que siendo asimilados por cada profesor pasan a ser parte de su práctica diaria en el trabajo en el salón de clase (Mitjans, 1997).

Igualmente, en esta línea de trabajos la Doctora Martha Martínez Llantada (1997, 1999), presenta una propuesta que apunta a una integración intracurricular de las estrategias, objetivos y propósitos formativos dirigidos al fomento de la capacidad creativa. Inicialmente, ella afirma que la creatividad no es exclusiva de genios, sino que “todos los hombres pueden ser creadores si son educados para ello, que no depende de rasgos biológicos hereditarios, que no es una capacidad innata y menos que se logra por azar ni casualidad. Depende de la calidad de la educación” (Martínez, 1999, p.17).

El concepto de la actividad permite a la autora hacer una conexión con las estrategias prácticas en el ambiente educativo, dirigidas al desarrollo de la creatividad: “En el proceso docente se forma la actividad creadora sobre la base de la propia experiencia social. Para ello el maestro debe crear un ambiente propicio mediante las relaciones interpersonales que se establezcan, respetando el trabajo individual de los estudiantes cuando los enseña a aprender, abierto al cambio, retomando ideas y

conminando a sus alumnos a buscar soluciones en clases reflexivas que planteen problemas para investigar” (Martínez, 1999, p.20).

Aquí aparece el asunto de la didáctica para la creatividad en el proceso educativo. “El sistema didáctico debe dar amplias posibilidades para poner de manifiesto el dinamismo propio de cada persona. Si se aspira a formar un individuo creador, es preciso brindar al estudiante todas las posibilidades para la autorrealización, autoorganización, autoeducación y autodesarrollo” (Martínez, 1999, p.24).

Siendo estas cualidades las características de la personalidad del estudiante y tomando en cuenta el postulado del enfoque histórico-cultural sobre la actividad práctica (trabajo) como una vía de formación de lo psíquico, la autora llega a la conclusión de que la organización adecuada de la actividad del alumno permite lograr el desarrollo de las habilidades necesarias. “El estudio se debe organizar de tal manera que el alumno domine los métodos de la actividad, o sea, las acciones y operaciones que le permitan la formación de su personalidad” (Martínez, 1999, p.29).

Para este fin la autora propone un modelo didáctico especial que se apoya en la dialéctica del proceso docente-educativo orientado y mediatizado por el concepto de la actividad que se llama “Enseñanza problemática”.

Este modelo plantea a los “estudiantes tareas que les interesen y los lleven a buscar vías y medios para su solución lo que favorece no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino de métodos de acción e investigación” (Martínez, 1998, p.52). De esta manera se logra el desarrollo de las habilidades importantes desde el punto de vista de la educación creativa.

Otra autora cubana -América González, ha desarrollado una propuesta intracurricular para el desarrollo de la creatividad y del pensamiento

crítico-reflexivo que puede ser trabajado con las asignaturas de ciencias y humanidades. El programa llamado PRYCREA (González, 1994), para el desarrollo de la persona reflexivo-creativa, ha tenido mucho éxito tanto en Cuba, como en otros países.

La propuesta de la formación de la persona creativa se basa en la definición de los elementos de mayor importancia que influyen en esta formación, estos son: recursos cognitivos (pensamiento crítico-reflexivo), motivación hacia la actividad creadora, autovaloración de los recursos personales.

Igualmente, a nivel internacional encontramos esfuerzos por pensar el asunto del desarrollo de la creatividad dentro del proceso educativo, como propuestas de modelos curriculares. Por ejemplo, el estudio de Maker, C., Jo, S. y Muammar, O. (2008) quienes propusieron desarrollar la creatividad mediante las estrategias curriculares como el aprendizaje activo, el acceso a variados materiales, la exploración, la autoevaluación, la búsqueda y la resolución de problemas. O el estudio de Richard L. Kurtzberg, R. y Reale, A. (2007) que plantean una integración curricular de las estrategias dirigidas a identificar y solucionar problemas utilizando los contenidos base del plan de estudios. Todas estas propuestas apuntan en la dirección de la búsqueda y definición de las características de una enseñanza creativa que se concibe como un proceso permanente, plural y continuo, que permite avanzar en el desarrollo de la capacidad creativa de una forma constante a lo largo del proceso educativo.

Comparando estos dos enfoques en las propuestas para el desarrollo de la capacidad creativa se puede ver que cada una de ellas cuenta con ciertas ventajas y desventajas inherentes a las problemáticas de su implementación.

El primer enfoque no requiere de los cambios en la estructura curricular, permitiendo adaptar las actividades extracurriculares a los tiempos

disponibles, fomentando a la vez la capacidad creativa de los alumnos, lo cual lógicamente repercute en su desempeño en las clases. La desventaja de este camino, como menciona la doctora Albertina Mitjans, consiste en que muchas veces esta adición de actividades al currículo “no produce resultados apreciables y duraderos” (Mitjans, 1997, p. 4), como también contribuye a la formación de una concepción errónea sobre la creatividad como algo que se encuentra aparte del proceso educativo, como algo extraño que necesita de unas actividades especiales para ser desarrollada.

Frente a esta problemática, el segundo enfoque, consistente en la integración curricular de las estrategias, permite concebir la creatividad no como algo extraño y raro, que hay que desarrollar de una manera especial y aislada, sino como una actitud normal y habitual, que hace parte integral de la enseñanza formal. Sin embargo, su implementación requiere de unos cambios, a veces radicales, en la forma de impartir las clases, de organizar los contenidos, y sobre todo de fomentar una actitud creativa frente a la enseñanza en los docentes con el fin de que estos últimos puedan crear ambientes estimulantes en clase. Todo esto puede afectar un curso normal de las actividades curriculares y no todas las instituciones educativas están dispuestas a aceptar estos cambios radicales.

En este orden de ideas, la integración curricular de las estrategias dirigidas al desarrollo de la capacidad creativa es una opción que, aunque exige un mayor compromiso por parte de los docentes, trae múltiples ventajas para el proceso educativo garantizando un efecto duradero en el desarrollo de dicha capacidad. Según A. Mitjans (1997) esta forma de abordar el fomento de la creatividad dentro del proceso educativo permite concebirla como una forma de pensar y proceder cotidianamente presente en todo el proceso de enseñanza.

Desde este punto de vista la diferencia entre una enseñanza tradicional y la enseñanza creativa consiste en que “la tradicional se caracteriza por

focalizar los contenidos, y la creativa se basaría en la creación de situaciones estimuladoras” (Torre de la, 2006, p.319). Precisamente el lugar de la creación de estas situaciones estimuladoras es el aula “como espacio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacciones, convivencia y flujo de conocimientos a través del intercambio de informaciones, emociones” (Torre de la, 2006, p.312), expectativas y proyecciones, espacio donde se construyen y se reconstruyen las prácticas de enseñanza.

Con relación a las características de la enseñanza creativa muchos autores apuntan a varios aspectos, entre los cuales se encuentran: características de las atmósferas creativas, estrategias de enseñanza y evaluación, desarrollo de las habilidades, entre otras.

Algunos trabajos sobre educación y creatividad apuntan a varios aspectos importantes en relación a la organización de ambientes o atmósferas educativas creativas, como la flexibilidad, aceptación, respeto, participación, exploración libre, cooperación, humor, comunicación, el conflicto socio – cognoscitivo, la interacción social con niños mayores, la libertad de acción, la seguridad brindada por el ambiente, la retroalimentación positiva y motivante, la presencia de tareas o actividades donde el niño puede explorar, indagar y crear (Gagay, 2004; Strauning, 2000; Betancourt, 2000, 2007; Rojas de Escalona, 2000; Ellermeyer, 1993; González, 1994; Mitjans, 1995, 1997; Torre de la, 2003, 2006; Gonzales, 2006; Martínez, 1999).

Otros estudios orientan la atención a las diversas influencias educativas dirigidas a promover las habilidades de los estudiantes (tanto desde el aspecto cognitivo como afectivo-motivacional) con el fin de contribuir al fomento de la creatividad, tales como el pensamiento crítico- reflexivo, pensamiento divergente, flexibilidad cognitiva, fluidez verbal, motivación intrínseca, autoestima positiva, autocontrol, la orientación al logro, persistencia, motivación intrínseca por el aprendizaje y no por la nota, tolerancia a la frustración frente al fracaso en la solución de problemas,

motivación procesal y creadora, etc. (Simanovskiy, 1996; Maslova, 1998; Gagay, 1999; Franco, 2006; Mitjans, 1995; Chibas, 2001; González, 1994, 1999; Villoria, 2003).

Algunos autores que dedican su atención al análisis de las características de los elementos de enseñanza necesarios para el fomento de la creatividad, hacen énfasis en las estrategias tanto de enseñanza, como evaluativas, destacando que éstas deben ser diversas, flexibles, novedosas y orientadas más a los procesos en lugar de los resultados. (Torre de la, 2003, 2006; Chibas, 2001; Mitjans, 1995, 1997; Betancourt, 2007; García, 2004). Entre las estrategias referenciadas se encuentran la creación libre, comunidad de indagación, formulación y reformulación de problemas (González, 2004); búsqueda de soluciones a los problemas desconocidos, discusión polémica, comunicación abierta y libre, aceptación de ideas (García, 2004); la enseñanza problémica mediante la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística, la introducción de contradicciones y preguntas problémicas, formulación de hipótesis y el método investigativo (Martínez y Hernández, 2004); fomento de la motivación procesal, construcción de la base orientadora de las acciones de exploración, enseñanza de las estrategias metacognitivas (Suanes, Ortega y Rodríguez, 2004).

3.2.4.2. Activación de atmósferas creativas como una estrategia pedagógica para fomentar la capacidad creativa

Ocuparse en la educación de las atmósferas educativas que propician y fomentan la creatividad como parte integral del desarrollo humano: “Educar en la creatividad implica partir de la idea que ésta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt, 2007), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes.

Estas atmósferas constituyen un fenómeno psicosocial muy complejo. La atmósfera en la cual transcurren las actividades de los alumnos puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional; puede fomentar o bloquear la creatividad. Cuando el contexto educativo es favorable para el desarrollo de la capacidad creativa estamos presenciando el estado de la unión dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza.

Julian Betancour plantea varios principios que facilitan la creación de un ambiente o atmósfera educativa que propician la potencialización de la creatividad. Algunos de ellos son: (Betancourt, 2007):

- En el aula es importante favorecer un clima donde se dé una relación entre los afectos y el intelecto.
- Debe darse un espacio al error.
- Valorar no sólo el producto, sino el proceso.
- La atmósfera creativa debe estar asociada a los valores humanos.
- Un espacio creativo es sinónimo de una motivación intrínseca.
- Implementación de lo lúdico como un elemento vital para propiciar las atmósferas creativas.
- Fomentar la cooperación.
- Propiciar las condiciones materiales adecuadas
- Libertad, motivación, respeto y aceptación como elementos de los espacios de mayor potencial y transformación.
- Comunicación que busca el encuentro, la comprensión, la confianza y miradas más allá de lo cotidiano.
- Ambiente que tolere la ambigüedad y fomente la sensibilidad, la originalidad y el sentido de humor.

Estos principios, que permiten sintonizar las influencias externas con los estados internos y producir el efecto desarrollante en los aspectos cognitivos, efectivos, motivacionales y operacionales de mayor

relevancia para la creatividad, deberían de hacer parte de cualquier proceso de enseñanza y de cualquier ambiente educativo.

América González (1994) considera que “las atmósferas creativas no pueden ser vistas sólo desde el ángulo psicológico o desde el ambiental. Dependen tanto de agentes exteriores, situacionales, como del modo de pensar, imaginar, sentir, desear, intentar, proyectar y actuar típico del funcionamiento psíquico creativo” (Gonzales, 1994, p. 47). Esta opinión remite al concepto de las prácticas de enseñanza como un acontecer particular que nace en el aula de clase mediante la interacción de todos los participantes y donde intervienen todos los elementos anteriores. El docente ocupa el lugar de un conductor, un líder y un guía que orienta y direcciona las actividades y las comunicaciones, permitiendo el surgimiento de un ambiente propicio para la expresión creativa. En este orden de ideas, la creatividad emerge como un elemento indispensable del proceso de enseñanza en general: sin un ambiente favorable y sin una dosis suficiente de la enseñanza creativa no se produce un aprendizaje significativo, un aprendizaje que sirve para la vida, para un desarrollo integral del ser humano.

Pero no siempre el alumno se encuentra en una atmósfera educativa que propicie el fomento de la creatividad. El alumno está inmerso en un contexto socio-cultural inmediato que es el contexto del aula, con todos sus componentes del ambiente físico, actividades de aprendizaje y sistema de comunicación entre los integrantes (alumnos y docente). Este contexto puede ser tanto fértil para la capacidad creativa como inhibidor de todos los intentos creativos de los estudiantes. Este contexto a su vez está determinado por el contexto social general y por el contexto pedagógico de la institución. Por esta razón cuando se realiza el análisis del ambiente del aula desde el punto de vista de su fertilidad para la capacidad creativa de los alumnos, es necesario también tomar en cuenta otros niveles de inmersión educativa, tales como políticas institucionales, características del clima organizacional, y metas formativas desde la legislación educativa.

3.2.4.3. El docente como mediador y facilitador de atmosferas creativas

Sin embargo, cuando hablamos del ambiente educativo inmediato, la figura del maestro como un facilitador-mediador y creador de las condiciones ambientales desde el diseño de las actividades, desde la creación de las condiciones afectivas, motivacionales y volitivas y desde el fomento del clima abierto, colaborativo y estimulador, adquiere el papel protagónico.

Dentro de los trabajos analizados se presta mucha atención al docente como un protagonista del proceso de enseñanza quien se encarga de diseñar y aplicar las estrategias, establecer un clima favorable y promover actitudes y valores, todo lo anterior como parte de una enseñanza orientada al fomento de la creatividad. En esta dirección, se resaltan las características de la personalidad de los docentes (flexibilidad del pensamiento, tolerancia a la frustración, respeto, liderazgo, una sana relación con el ejercicio de la autoridad, capacidad de autocuestionamiento, el comportamiento en clase y las habilidades de comunicación, entre otras.

Con el fin de propiciar una atmósfera fértil para el fomento de la creatividad durante el proceso educativo es necesario que se “produzca una transformación del papel del maestro o profesor y del alumno dentro de las aulas, donde el primero deja de ser el omnipotente poseedor de la verdad del conocimiento, que organiza el suministro y ordenamiento de la información para pasar a ser el conductor- facilitador de los distintos procesos grupales y muy especialmente del proceso enseñanza-aprendizaje” (Chibàs, 2001, p. 57)

Aquí como nunca antes, salen en primer plano las características propias del educador como persona y como profesional, que se hacen indispensables para que pueda crear un ambiente favorable en sus clases y organizar la estructura de su materia y las actividades

didácticas de tal manera que todo el proceso de enseñanza se convierta en un proceso dirigido al fomento de la creatividad.

Se pueden nombrar algunas de estas características de mayor relevancia, como por ejemplo:

- Un pensamiento flexible, apertura a nuevos conocimientos y formas de concebir la realidad.
- Una curiosidad intelectual constante, indagación por la razón y origen de las cosas.
- Sentido de humor positivo.
- Capacidad de una comunicación abierta, sin prejuicios.
- Una relación sana con el poder propio como educador.
- Vocación por la profesión docente.

Betancourt (2007) hace énfasis en la formación del docente como facilitador-mediador, quién propicia un clima humano y pensante en el grupo. Desde este punto de vista el educador debe ser “un excelente facilitador de procesos grupales, así como un buen puente entre el conocimiento que tiene el alumno y el que desea alcanzar” (Betancourt, 2007).

El autor nombra algunas de las funciones que debe cumplir un maestro como facilitador –mediador eficiente (Betancourt, 2007):

- Mostrar interés en diferentes puntos de vista aunque no esté en posesión de la idea correcta o errónea.
- Enfatizar al proceso de diálogo en torno a lo vivido en la actividad más que en el logro de una conclusión específica.
- Crear una atmósfera de ofrecer y recibir.
- Respetar y hacer respetar cada punto de vista, tomarlo seriamente y con imparcialidad.
- Propiciar que cada alumno desarrolle razones para sus opiniones a acciones durante la clase.

- Mantener el clima en el cual se está construyendo el conocimiento en una dirección constructiva y productiva.
- Propiciar la mayor participación posible de la clase.
- Estimular las líneas de discusión creativa e inteligente en función de la actividad que se está realizando.
- Buscar que la actividad tenga un final abierto.
- Captar la ocasión apropiada para modelar formas de preguntas reflexivas, así como actitudes de iguales características.
- Ser muy respetuoso de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Igualmente es necesario que el docente aprende a aprovechar las oportunidades durante la clase para (Betancourt, 2007):
- Facilitar al alumno la exploración de nuevas visiones de los problemas.
- Propiciar la indagación al respecto de cuales ideas pueden conjugarse adecuadamente.
- Remarcar o reforzar algunas de las ideas expresadas por los participantes.
- Permitir que el alumno elabore una conclusión sobre lo aprendido durante la actividad, la cual, en algunos casos, pueda ser aplicada a su vida cotidiana.
- Emplear un repertorio variado de preguntas e introducirlas con un estilo natural, como si fueran casuales e improvisadas.
- Respetar el curso espontáneo de la actividad, sin forzarla, pero orientando hacia cuestiones productivas.
- Buscar continuos ángulos de apertura sobre los temas que surgen
- Sugerir posibles líneas de amplitud de la actividad.
- No interpretar y si acompañar al crecimiento de los estudiantes.

Un maestro creativo es capaz de instaurar una atmósfera creativa que permite “que la persona o el grupo estén en su zona de mayor potencial de desarrollo, donde la productividad, la originalidad, el sentido de humor y la comunicación se convierten en herramientas cotidianas de una creatividad auténtica que impacta en cambios significativos en la persona y en los procesos y los productos que realiza” (Betancourt, 2007).

Este espacio de la zona del desarrollo próximo tanto individual, como grupal es precisamente el espacio donde los dos contrarios expresados mediante los espacios intrapsíquicos e intersíquicos se unen y permiten un desarrollo continuo de la capacidad creativa.

El tema del educador como creador de ambientes que fomentan la creatividad y al mismo tiempo como mediador y facilitador de los procesos de enseñanza formativa, basada en la obtención de un efecto desarrollante, nos acerca a la cuarta ley dialéctica que versa sobre el efecto de la transformación de la cantidad en la calidad (Politzer, 1979, p. 171).

Esta ley nos enseña que los cambios cualitativos, que son generalmente los cambios visibles en la naturaleza de las cosas, no se producen por sí mismos, sino que están generados por una serie de cambios ocultos o cuantitativos, los cuales llegando a un nivel determinado o tope cuantitativo dan lugar a la manifestación de una nueva cualidad.

El entendimiento de esta ley de la transformación dialéctica implica orientar el interés al asunto de la formación de los docentes, tanto desde sus aspectos pedagógicos y didácticos generales, como específicamente en los aspectos relacionados con la problemática de la creatividad. Si un docente no está familiarizado con el concepto de la creatividad, si su actitud personal frente al ejercicio de la creatividad es cerrada o temerosa, si no entiende bien cómo y qué efecto ocasiona su

enseñanza en los alumnos, no estamos frente a un docente idóneo para una formación creativa y desarrollante.

Muchos docentes creen que aplicando una serie de actividades determinadas dirigidas a desarrollar por ejemplo, el pensamiento divergente, o expresividad en los estudiantes consiguen enseguida el aumento de la capacidad creativa en los alumnos. Tomando en consideración la cuarta ley dialéctica, es necesario comprender que los cambios cualitativos en la capacidad creativa de los alumnos que sean visibles y que pueden ser percibidos mediante los productos creativos y nuevas actitudes y comportamientos, son el resultado de un trabajo pedagógico arduo y constante que engendra unos cambios cuantitativos imperceptibles en su mayoría, pero cuya acumulación gracias a la persistencia y constancia del docente lleva finalmente a la conversión en una cualidad nueva manifestada mediante una expresión creativa. Es un proceso de conversión de una serie de eventos externos cuantitativos o acciones de enseñanza en los eventos internos o cambios cualitativos en la estructura psíquica individual del alumno.

Desde esta posición emergen como determinantes las características del docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque no basta con aplicar un programa de acciones o actividades determinadas, por buenas que sean éstas, sino ser un creador constante de condiciones formativas que fomentan la creatividad en los alumnos. Y esto implica no sólo diseñar las actividades dirigidas al aprendizaje cognitivo, sino crear ambientes con una comunicación abierta, positiva, de aceptación y estimulación de indagaciones y búsquedas creativas de los alumnos, tratando de fomentar los recursos personológicos que son indispensables para el desarrollo de la creatividad.

La doctora Albertina Mitjans afirma que “la creatividad tiene en su base una configuración compleja de recursos personológicos cuya formación y expresión dependen de las múltiples y complejas interacciones del sujeto en los distintos sistemas actividades-comunicación donde ha

transcurrido y transcurre su irrepetible historia individual” (Mitjanz, 1997, p. 4).

Desde este punto de vista la acción cotidiana de los docentes representada por la manera cómo organizan la exposición de los contenidos, cómo se dirigen a los estudiantes, cómo hacer las preguntas, cómo evalúan y cómo reaccionan a las manifestaciones emocionales de sus alumnos, a las dificultades y los errores, a las preguntas en clase y los aparentes desvíos temáticos, etc., todo esto es lo que permite crear un ambiente socio-cultural formativo que tanto puede posibilitar el fomento de la capacidad creativa en los alumnos, como coartar cualquier expresión de una iniciativa indagatoria o creativa por parte de estos.

Saturnino de la Torre (2003) afirma que la enseñanza creativa debe estar dirigida al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. El hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase permite no sólo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar las habilidades cognitivas: “Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero si el desarrollo de habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo” (Torre de la, 2003, p. 206).

América González (1994) considera que “las atmósferas creativas no pueden ser vistas sólo desde el ángulo psicológico o desde el ambiental. Dependen tanto de agentes exteriores, situacionales, como del modo de pensar, imaginar, sentir, desear, intentar, proyectar y actuar típico del funcionamiento psíquico creativo” (Gonzales, 1994, p. 47). Esta opinión, remite al concepto de las prácticas de enseñanza como un acontecer

particular que nace en el aula de clase mediante la interacción de todos los participantes y donde intervienen todos los elementos anteriores. El docente ocupa el lugar de un conductor, un líder y un guía que orienta y direcciona las actividades y las comunicaciones, permitiendo el surgimiento de un ambiente propicio para la expresión creativa.

Según Marta Martínez Llantada (1997, 1999), “el proceso docente educativo tiene que crear condiciones mejores diversificando los métodos, medios y formas de enseñanza, estimulando la actividad cognoscitiva de los estudiantes, organizando óptimamente las tareas” (Martínez, 1999, p.19), además debe ser “imaginativo, combinar métodos, ideas y materiales viejos y nuevos, enseñar a descubrir relaciones reforzando la iniciativa” (Martínez, 1999, p. 20). El papel principal en este proceso recae en el docente como creador de ambientes propicios para el fomento de la capacidad creativa, emergiendo la importancia de una capacitación continua con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas y organizativas, la curiosidad intelectual e indagación, llevando al docente a ser más flexible y abierto a las nuevas metodologías y formas de constituir las prácticas de enseñanza.

CONCLUSIONES.

1. Los niños evaluados durante un año lectivo cuentan con un potencial para desarrollo de la creatividad, sobresalen en las ocho inteligencias múltiples; aprenden versos, rimas absurdas, trabalenguas; preguntan constantemente el porqué de las cosas; resuelven con facilidad rompecabezas y encaje; prefiere las ilustraciones a las palabras y les gusta dibujar o hacer garabatos; disfrutan haciendo manualidades y de las experiencias; disfrutan golpeando - sacudiendo objetos rítmicamente, cantan frecuentemente y lleva bien el ritmo de la música; tienen muchos amigos, son conciliadores - mediadores; les gusta las mascotas, animales, plantas y les encanta estar en contacto con el medio ambiente; saben expresar sus opiniones, sentimientos y tienen confianza en sí mismo.
2. Los docentes de la especialidad de educación primaria del ámbito lambayecano, no gestión adecuadamente la creatividad, ubicándose en categoría promedio ($48,9 \pm 9,57$) al igual que en las dimensiones evaluadas cognitiva y meta cognitiva; afectivo – motivacional; instrumental – conocimientos y destrezas concretas; la dimensión desarrolladora, integración de lo social- cultural e histórico.
3. Existe necesidad de atender pedagógicamente la creatividad, en la dimensión instrumental conocimientos y destrezas concretas existe una brecha por atender de 90%; en 89% la dimensión cognitiva y metacognitiva; en 88% la dimensión desarrolladora, integración de lo cultural, social e histórico y en 80% la dimensión afectivo motivacional de la creatividad.
4. El modelo tridimensional psicosocio – cultural aporta dimensionando la creatividad a partir de experiencias validadas internacionalmente tanto para el ámbito curricular y extracurricular, presentando estrategias para el desarrollo de la capacidad creativa y su relación con los contenidos curriculares, activación de atmosferas creativas como una estrategia

pedagógica para fomentar la capacidad creativa y el docente como mediador y facilitador de atmosferas creativas

RECOMENDACIONES.

1. A las instituciones educativa del nivel primaria tomar esta propuesta con el propósito de que incorporen en su programación curricular actividades estratégicas que impulsen la creatividad en los niños
2. A futuros investigadores tomar este estudio que permita gestionar la creatividad promoviendo estrategias desde las ocho inteligencias múltiples.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez G. R. : Los métodos problémicos como vía para el desarrollo del pensamiento creador de los cadetes en la enseñanza táctica general. Tesis de Grado, La Habana, 1988.
- Andreev, F. : " Aspectos psicológicos de la formación del nuevo pensamiento en la época nuclear", en: Cuestiones de Psicología No. 4, 1987.
- Apanasenko, L. I. : " Para elevar la actividad creadora de los futuros maestros", en: Boletín de la Educación Superior No 4, 1985. Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. No. , 24, abril de 1991.
- Arias Arciniegas, C. M., Giraldo Bedoya, D. P., & Anaya Urbina, L. M. (2013). Competencia creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación. Revista Katharsis, (15), 195-213.
- Avila F: Calidad y eficiencia de la educación superior venezolana. Universitas 2000 Venezuela, No 4 Ven. 1992. p. 105.
- Bean Reynold: Cómo desarrollar la creatividad en los niños. De. Debate. España, 1992.
- Bojalil, J. : La creatividad. Síntesis informativa, ILCE, México, D. F. 2(4)6 julio-agosto, 1981. Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, No. 6 1985. Balance de los esfuerzos realizados con respecto a cada uno de los objetivos del proyecto.
- Bono, Edward: Métodos CEP para enseñar a pensar. Guía para el profesor.
- Bueno, D: Metodología para la creación de situaciones problémicas y su introducción en el proceso de enseñanza aprendizaje. Folleto. ISP "Frank País", Santiago de Cuba, 1989.
- Bravo Salinas, N.: " Inteligencia y creatividad. Congreso internacional de la inteligencia". Colombia, 1987. (Ponencia).
- Calzadilla de A., Angela Beatriz. 2009. "Arte, Educación y Creatividad." Revista De Investigación no. 66: 65-84. Fuente Académica Premier, EBSCOhost (accessed April 9, 2016).
- Caner, A: Creatividad en el trabajo con mapas. De. PROMET. Editorial Academia, La Habana, 1997.

- Cano, Celia: La enseñanza problémica en la unidad "Control Hormonal" Trabajo de Curso. I. S. P. E. J. Varona La Habana, 1986.
- Cepero, N: La enseñanza problémica de la Física en la escuela general media. Trabajo de curso. I. S. P. E. J. Varona. La Habana, 1988
- "Cómo formar una personalidad creadora". en: Boletín de la Educación Superior No 2, 1986.
- Costa, Arthur: Enseñar una conducta inteligente. En Inteligencia humana. International Newsletters, Vol. 3/4, 5 julio octubre 1982.
- Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. (2012). Revista de Investigación en Educación, 10(1), 7-29.
- Davis, A. A. y Scott, A. : Estrategias para la creatividad. Editora Paidós B. Aires, Paidós, 1975.
- De Bono E. Métodos para aprender a pensar. Impresión ligera. ISP. E.J Varona, (Traducción libre)
- De la Torre, Saturnino: Creatividad y Formación. Ed. Trillas, México, 1997.
- Declaración de Quito. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. No, 24 Abril de 1991.
- Díaz Barriga, F, Hernández Rojas, G: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. De. Mac Graw Hill México, 1997.
- Educación para todos en América Latina en el siglo XXI. los desafíos de la estabilización y los mandatos de Jomtien. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. No. 1, 25 ago. 1991.
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. RED - Revista De Educación A Distancia, (41), 1-19.
- Elisondo, R. C., Donolo, D. S., & Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. Revista De Docencia Universitaria, (4), 1-16.
- Espriu Vizcaíno, Rosa Ma. : El niño y la creatividad. Edit. Trillas, México, 1993.
- Fernández Saavedra, Fernando: "Definición e indicadores de la creatividad". en: La Escuela en acción, mayo 1987. España.

- Freire, Paulo: La educación como práctica de la libertad. Ed. Trillas. México, 1989.
- Gómez Cantero, J. A. (2005). Educación y creatividad. Estudios Sobre Educacion, (9), 79-105.
- Guilford, P. J. Psychologie de la création, CEPL, París, 1972.
- Guilford, P. J. The nature of human intelligence. New York, 1967.
- González, F. y Mitjans, A. : La personalidad, su educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1991.
- González, Carlos Alberto: Cognición y creatividad. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE Manizales Colombia, 1998
- _____Creatividad y solución de problemas. CINDE Manizales, Colombia, 1998.
- _____Gerencia creativa. CINDE. Manizales. Colombia, 1998.
- Guanche, A. : La introducción de la enseñanza problémica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en 5to. grado. Tesis de maestría, 1997.
- Guilford, J.B. La estructura del intelecto. ISP E. Varona, Impresión ligera, 1993.
- Hernández, E: Unidad Fotosíntesis. Trabajo de curso. I. S. P. E. J. V. La Habana, 1988.
- Hernández Mujica, J. , Fernández, A. : La aplicación de la enseñanza problémica en la Biología. En Revista Educación No 75, 1989.
- Hernández Mujica, J. ¿Una ciencia para enseñar Biología? Edic. PROMET
- Edit. Academia. La Habana, 1997
- Hernández, R. Métodos de enseñanza que estimulen la actividad de aprendizaje en la Geografía Escolar. Tesis de grado. La Habana, 1993.
- Heimelt, Gottfried: Maestros creativos, alumnos creativos, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Informe de la República de Cuba a la XLIII Conferencia Internacional de Educación 1992.
- Justo, C. F., & Matínez, E. J. (2010). «BARRIO SÉSAMO» Y CREATIVIDAD INFANTIL: EFECTOS DE UN PROGRAMA PSICOEDUCATIVO. Bordón, 62(4), 81-94.
- Klarín, M. V. "El juego en el proceso docente", en: Boletín de la Educación Superior No. 6, 1985.

- Kon Kalik, V. A. : " La preparación individual y creadora del maestro". en: Pedagogía Soviética No. 1, 1989.
- Kudriatsev, T. V. : La enseñanza problémica y programada, Moscú, 1973.
- Kuliutkin, I. C. : "El pensamiento creador en la actividad pedagógica profesional del maestro". en: Cuestiones de Psicología No 2, 1986.
- Kudrin, A. K. : " Ciencia y creación", en: Cuestiones de Filosofía No. 8, 1985.
- Klimenko, O. (2009). Fomento de la capacidad creativa en la educación. Revista Katharsis, (7), 7-41.
- Klimenko, O. (2009). Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 261-29.
- Krutov, V. I. : " La creación científica de los estudiantes. Requisitos actuales", en: Boletín de la Educación No. 5, 1986.
- León M, Ramírez, M. : El juego didáctico como forma de organización de la enseñanza problémica en Pedagogía. Trabajo de curso, ISP "Enrique José Varona", 1988.
- Lerner, I. : Bases didácticas de los métodos de enseñanza. Moscú, 1981.
- Logan, L. : Estrategias para una enseñanza creativa, Barcelona, España, 1980.
- López Nomdedeu, G. : " Teoría y práctica de la creatividad", en: Revista Española de Pedagogía, oct. dic. 1974, Madrid.
- Lowenfeld y Lombard: Desarrollo de la capacidad creadora, Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1969.
- Luz y Caballero, José de la Luz: Elencos y discursos académicos, Editora Universidad de la Habana, 1950.
- _____: Escritos educativos, T. I, p. 263.
- _____: Informe presentado a la clase de educación de la Real Sociedad Económica sobre el establecimiento de Educación fundado por Don Ramón Carpegna, en San Juan, Pto. Rico.
- _____: La polémica filosófica. Editora Universidad de la Habana, 1946, T. I, p. 44.
- _____: Lecciones de Filosofía Ecléctica, La Habana, T. I. , p. 93.
- Machado L. A. : Desarrollo de la inteligencia, Sena. Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Venezuela, 1983.

- Majmutov, M. I. : La enseñanza problemática Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1984.
- Majmutov, M. I. Problemas sobre la organización de la enseñanza problemática en la escuela, Kazán, 1972.
- Malkova, Z: Enseñanza de masas y calidad de la educación. En: Perspectivas, No. 69. Rev. Trimestral de la UNESCO. Vol XIX No. 1, 1989.
- Marín Ibáñez, R. : La creatividad, Universidad de Valencia, Editorial CEAC. Barcelona, España, 1980.
- Márquez R, Aleida. El perfil del escolar potencialmente talentoso. Ponencia Congreso Pedagogía 95.
- ----- . Apuntes sobre inteligencia y creatividad. Impresión ligera, ISP. Frank País García. 1996.
- Martínez Llantada, Marta. La enseñanza problemática y el desarrollo de la creatividad. Curso de Verano. ISP "E. J. Varona", 1994.
- Mitjans A. Creatividad, personalidad y educación. Edit. Pueblo y Educación, C. Habana, 1995.
- Marín Ibáñez, R. : La creatividad en la educación, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.
- Martí, José: Escritos sobre educación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1976.
- Martí, José: Ideario Pedagógico, Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, 1961.
- Martí, José: Obras Completas, La Habana, 1963.
- Martínez Llantada, M. :La enseñanza problemática. En Revista Educación, No 43, 1981 La Habana.
- -----Introducción al estudio de la teoría de la enseñanza problemática. Seminario Nacional a Metodólogos, inspectores y directores. MINED, 1982.
- -----Fundamentos lógico gnoseológicos de la enseñanza problemática de la Filosofía. En Ciencias Pedagógicas. No. 9, 1984.
- -----Seminario para profesores de Institutos Preuniversitarios. Mines. oct. de 1984.
- -----Fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza problemática. Palacio de las Convenciones. La Habana, 1986.

- ----- Categorías, principios y métodos de la Enseñanza Problemática, Universidad de La Habana, 1986.
- -----: La enseñanza problemática de la Filosofía Marxista Leninista. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1988.
- -----: " La creatividad en la Escuela". Pedagogía 90. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana, 1990.
- -----:" Actividad Pedagógica y Creatividad". Pedagogía 93. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana, 1993.
- -----:El trabajo creador: una necesidad de la escuela de hoy. Material mimeografiado. 1992.
- ----- La enseñanza problemática y el desarrollo de la creatividad. I P L A C. 1993
- ----- Enseñanza problemática y pensamiento creador. Universidad de Sinaloa. México. 1995
- -----En torno a la creatividad y su desarrollo. IPLAC La Habana, 1997.
- Matiushkin, M. : Las situaciones problemáticas en el pensamiento y en la enseñanza, Moscú, 1972.
- Mavrova, R. : " Acerca del desarrollo de la actividad creadora de los estudiantes, futuros profesores", en: Educación Superior Contemporánea No. 2-46-84.
- May, R. : The courage to create, Collins, Londres, 1976
- Mehlhorn, G. y otros:" El pensamiento creador y la actividad creadora de los estudiantes". en: Educación Superior Contemporánea. No. 3, 1982, La Habana.
- Mehlhorn, G. y Mehlhorn, G. H. : Investigaciones sobre el pensamiento creador de los estudiantes, escolares y profesores.
- Mejoramiento de la educación en un contexto de crisis. Mesa redonda auspiciada por UNICEF. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. No. 26, 1991.
- Michel, G. Aprende a aprender. Ed. Trillas. México, 1996
- Mitjans, A. : "La relación entre personalidad, motivación y educación. Reflexiones sobre su interrelación". en: Revista Cubana de Psicología, Vol. VII, No. 2-3.

- _____: " Creatividad y Personalidad. Implicaciones metodológicas y educativas". Resumen del libro presentado en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológicas. La Habana, 1993- MINSAP, Centro Nacional de Perfeccionamiento Técnico de la Salud Dr. Fermín Valdés Domínguez: Experiencias en la utilización de la enseñanza problémica en la superación profesional, La Habana, 1985.
- Montori y Céspedes, Arturo: "En pro de la enseñanza", en: Revista Cuba Pedagógica No. 4, Tercera serie. Abril 30 1920. La Habana, p. 217.
- Namó de Melo: Autonomía de la escuela. Posibilidades, límites y condiciones. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, No 26. dic. 1991.
- Ortega, V: Desarrollo de la concepción científica en los estudiantes. Tesis de Doctorado. La Habana. 1992
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de Educación Básica. Revista De Investigación, 34(71), 249-270.
- Pereda, Justo L. : Peculiaridades de la enseñanza problémica en la docencia de los Fundamentos del Marxismo-Leninismo de preuniversitario. Tesis de Grado, 1993.
- Pérez de Cuéllar: J: Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Ediciones UNESCO. 1996.
- Pérez Piloto, M. : Experimento de aplicación de la enseñanza problémica en Química General de primer año en el I. S. de Ciencias Agropecuarias de La Habana, 1986.
- PNUD. Desarrollo humano. Informe, 1992.
- "Psicopedagogía del Juego". en: Cuadernos de Pedagogía, España, sept. 1979.
- "Psicología de la creación científica", en: Cuestiones de Psicología No. 3, 1965.
- Reshetova, Z. A. : "Acerca de las vías para la formación del pensamiento creador, " en: Boletín de la Educación Superior No. I, 1986.
- Rodríguez, E. y Lima, E: Aplicación de la enseñanza problémica en la unidad: Digestión, Anatomía, Fisiología e Higiene del Hombre. 9no grado. Trabajo de Diploma. ISPEJV, 1989.
- Rodríguez, M. : Psicología de la creatividad, Editorial Pax. México, 1985.

- _____ Creatividad en la educación, Trillas, México, 1993
- _____ Mil ejercicios de creatividad clasificados. De. Mc Graw Hill, México, 1994.
- _____ Creatividad en la educación escolar. Trillas, México, 1993.
- Rogers, C. : Libertad y creatividad en la Educación, Editorial Paidós, Buenos Aires 1975.
- Rodrigo Martín, I., & Rodrigo Martín, L. (2012). CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN. Revista Prisma Social, (9), 311-351.
- Rubinstein, S. L. : "El principio de la autoactividad creadora". en: Cuestiones de Filosofía No. 4, 1989.
- _____: Principios de Psicología General. Edición Revolucionaria, La Habana, 1967
- Sánchez Medina, M: Los métodos productivos en la dirección de la actividad cognoscitiva práctica de los alumnos de preuniversitario durante las clases de Educación Física, ISP de Manzanillo, Tesis de Grado, 1990.
- "Sobre la naturaleza de la creación científica", en: Cuestiones de Psicología No. 6, 1986.
- Sternberg, R. J. : The nature of Creativity. University Press, Cambridge, 1988.
- _____y Lubart, T: La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas. Paidós 1997
- Tedesco, C. : Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1991.
- Torrance, E. P. : Orientación del talento creativo, Buenos Aires, 1969.
- Testa Frenes, A: Aprendizaje mediante juegos. De PROMET. Editorial Academia, La Habana, 1997
- Torres P. : La enseñanza problémica de la Matemática del nivel medio general. Tesis de grado, La Habana, 1993.
- Valdés Guada, A. : El desarrollo del pensamiento creador en la enseñanza de la Filosofía mediante el empleo del cine. Trabajo de Curso, 1984.
- Valdés Rodríguez, M: Ensayos sobre Educación, Teoría, práctica y experimental, Imprenta El Fígaro, La Habana 1898.
- Varela, F. : La gloria de un maestro, Ediciones Lux, La Habana.

- _____: Discurso pronunciado con motivo de su ingreso a la Sociedad Patriótica. Folleto, p. 28.
- Varona, E. J. : Trabajos sobre educación y enseñanza, La Habana. 1948.
- Vasconcelos, J. : De Robinson a Odiseo. Selección y prólogo de Genaro Fernández, México, 1942.
- Vigotsky, L.S. Obras Completas. No.5, Edit. Pueblo y Educación, Reimpresión, 1989.

**TEST DE GESTIÓN DE LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO FORMATIVO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Este instrumento tiene como propósito recopilar información de los docentes de la especialidad de educación primaria del contexto lambayecano, sobre la forma cómo se gestiona y promueve la creatividad en el proceso formativo de los niños de primer a sexto grado.

El instrumento consta de cuatro partes, la primera: Dimensión cognitiva y meta cognitiva de la creatividad; la segunda: Dimensión afectivo – motivacional de la creatividad; la tercera: Dimensión instrumental – conocimientos y destrezas concretas de la creatividad y la cuarta: Dimensión desarrolladora: integración de lo social- cultural e histórico.

Para responder los ítems se tiene que elegir una sola alternativa teniendo en cuenta el siguiente sistema de valor:

- ✓ Si estás totalmente de acuerdo, marca (TA)
- ✓ Si estás de acuerdo, marca (A)
- ✓ Si estás ni de acuerdo – ni en desacuerdo, marca (?)
- ✓ Si estás en desacuerdo, marca (D)
- ✓ Si estás totalmente en desacuerdo, marca (TD)

El instrumento es anónimo, se pide responda con sinceridad, sus respuestas contribuirán a la organización de una propuesta, para fomentar la creatividad en educación primaria.

D1	Dimensión cognitiva y meta cognitiva de la creatividad	Elegir una alternativa				
		TA	A	?	D	TD
D.1.1	1. Los niños muestran habilidades de pensamiento, tanto convergente como divergente.					
D.1.2	2. Es notorio en los niños evidenciar habilidades de orden lógico, crítico-reflexivo, habilidad de análisis y síntesis, flexibilidad cognitiva y fluidez.					
D.1.3	3. Se promueve habilidades de: exploración e indagación, de planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad, de regular la atención y concentración, de reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y su contenido.					
D.1.4	4. En los niños a través del proceso formativo, se realiza autorregulación consciente de sus procesos cognitivos, muestra habilidad combinatoria (originalidad), habilidad de establecer analogías y sensibilidad a la información.					
D2	Dimensión afectivo – motivacional de la creatividad.	Elegir una alternativa				
		TA	A	?	D	TD
D.2.1	5. En el proceso didáctico la formación de la capacidad creativa es el eje de persona y orientadora de los procesos cognitivos.					
D.2.2	6. Genera fuerte motivación intrínseca para crear, motivación epistemológica, motivación para el logro de los aprendizajes.					
D.2.3	7. Desde la creatividad se apunta, en el trabajo con los niños a fortalecer la superación personal, autonomía e independencia, confianza en sí mismo, persistencia y					

	tenacidad para alcanzar las metas propuestas.					
D.2.4	8. La creatividad está orientada a generar disciplina y dedicación, tolerancia a la frustración, autocontrol, autorregulación emocional, auto- reforzamiento positivo y autoestima adecuada.					
D3	Dimensión instrumental – conocimientos y destrezas concretas de la creatividad.	Elegir una alternativa				
		TA	A	?	D	TD
D.3.1	9. Se hace énfasis con los niños en el manejo de destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado en las distintas áreas formativas como una premisa necesaria para lograr un producto creativo.					
D.3.2	10. En el proceso formativo integra el nivel de conocimiento orientado a construir redes conceptuales.					
D.3.3	11. Didácticamente cruza campos de saberes y busca crear ideas originales y novedosas en los niños.					
D3.4	12. Considera que el logro de un producto creativo al nivel social es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable y es posible hacerlo desde la enseñanza - aprendizaje.					
D4	Dimensión desarrolladora: integración de lo social-cultural e histórico.	Elegir una alternativa				
		TA	A	?	D	TD
D.4.1	13. Interactúa con los niños resaltando las características del ambiente inmediato del desarrollo y desenvolvimiento educativo – familiar.					
D.4.2	14.El proceso formativo creativo, genera condiciones, promueve valores teniendo en					

	cuenta la filosofía institucional y de la sociedad en general, teniendo en cuenta su estructura económica y política.					
D.4.3	15. Resalta las características específicas de una cultura de sus valores, ideales, filosofía y estilos de vida en la dinámica creativa.					
D.4.4	16. Genera en el proceso didáctico condiciones específicas del momento en la evolución histórica de una sociedad, país o humanidad en general.					

Se agradece su colaboración.

TEST DE CREATIVIDAD - DESCUBRIENDO TALENTOS

Nombre
Fecha de Nacimiento
Nivel
Grado y Sección

Características (Inteligencia Lingüística)	BIMESTRES			
	I	II	III	IV
1. Recuerda con facilidad nombres, sucesos, etc.				
2. Disfruta escuchando cuentos y/o manipulándolos.				
3. Le agrada aprender versos, rimas absurdas trabalenguas, etc.				
4. Inventa cuentos, ocurrencias, chistes				
5. Le gusta expresarse con letras (por encima del promedio)				
6. Tiene buen vocabulario para su edad.				
7. Aprende con facilidad otro idioma				
8. Tiene facilidad para expresarse en público.				

Características (Inteligencia Lógico-Matemática)	BIMESTRES			
	I	II	III	IV
1. Disfruta de las actividades matemáticas (contar y hacer cálculos).				
2. Pregunta constantemente el porqué de las cosas.				
3. Muestra habilidad en los juegos de matemáticos.				
4. Le agrada participar en juegos de mesa				
5. Reconoce fácilmente causa efecto en las cosas.				
6. Resuelve problemas mediante la lógica (ordena, categoriza).				
7. Participa con interés y entusiasmo de las experiencias científicas				
8. Resuelve con facilidad rompecabezas y encaje				

Características (Inteligencia Viso-Espacial)	BIMESTRE			
	I	II	III	IV
1. Le agradan las actividades de arte.				
2. Su dibujo es avanzado para su edad.				
3. Disfruta de la fantasía (sueña despierto)				
4. Le gusta ver películas y otras presentaciones visuales.				
5. Disfruta de las actividades visuales (rompecabezas, laberintos, otros)				
6. Crea construcciones avanzadas a su edad(legos)				
7. Prefiere las ilustraciones a las palabras				
8. Le gusta dibujar o hacer garabatos				

Características (Inteligencia Cinestésica Corporal)	BIMESTRE			
	I	II	III	IV
1. Destaca en las actividades psicomotrices				
2. Se muestra inquieto ante diversos estímulos				
3. Le gustan las actividades físicas				
4. Necesita tocar las cosas para aprender				
5. Disfruta haciendo manualidades.				
6. Le gusta armar y desarmar los objetos.				
7. Disfruta de experiencias táctiles sin preocuparse de ensuciarse				
8. Disfruta de imitar gestos y acciones				

Características (Inteligencia Musical)	BIMESTRE			
	I	II	III	IV
1. Se interesa por los instrumentos musicales.				
2. Recuerda con facilidad canciones y melodías.				
3. Le gusta trabajar con música de fondo.				
4. Canta frecuentemente solo o para los demás.				
5. Es sensible a los sonidos de su entorno.				
6. Le agrada todo tipo de música				
7. Lleva bien el ritmo de la música				
8. Disfruta golpeando/sacudiendo objetos rítmicamente.				

Características (Inteligencia Interpersonal)	BIMESTRE			
	I	II	III	IV
1. Tiene muchos amigos.				
2. Disfruta de las actividades grupales.				
3. Es conciliador, mediador.				
4. Muestra empatía con los sentimientos de los demás.				
5. Es buscado por sus compañeros.				
6. Disfruta enseñando a los demás.				
7. Disfruta del diálogo con los demás				
8. Se maneja muy bien en ambientes nuevos.				

Características (Inteligencia Naturalista)	BIMESTRE			
	I	II	III	IV
1. Le gustan las mascotas / animales.				
2. Le gustan las plantas				
3. Le encanta estar en contacto con el medio ambiente				
4. Defiende los derechos de los animales.				
5. Le gustan los temas ecológicos.				
6. Investiga sobre los animales y las plantas.				
7. Propone acciones para el cuidado del ambiente.				
8. Colabora activamente en campañas de cuidado del medio ambiente.				

Características (Inteligencia Intrapersonal)	BIMESTRE			
	I	II	III	IV
1. Muestra independencia.				
2. Conoce lo que puede o no hacer.				
3. Sus intereses o preferencias son claras.				
4. Tiene confianza en sí mismo.				
5. Sabe expresar sus opiniones y sentimientos.				
6. Disfruta al participar de exposiciones				
7. Sus intereses o hobbies son claros				
8. Prefiere trabajar solo a hacerlo con otros				

TUTOR DE AULA