

**LA ACTITUD DEL DOCENTE ANTE LAS
CONDUCTAS CREATIVAS DEL PREESCOLAR**



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

NORMA ALICIA HERNANDEZ FLORES

ASESOR: LIC. MIGUEL ANGEL SANCHEZ BEDOLLA

ASESOR ESTADISTICO: DRA. GUADALUPE ZAVALA



B674 29-03-96

A Dios

A mis padres:

Por su apoyo, dedicación y cariño; por estar siempre
a mi lado, impulsándome a salir
siempre adelante

A mi hermana:

Por su cariño, apoyo, alegría
y comprensión

Gracias por darme lo mejor de ustedes

Al Profesor Miguel Angel Sanchez Bedolla:

Pues con su ayuda, motivación, conocimientos
y creatividad, fue posible realizar
esta investigación.

Y a cada una de las personas que han estado
junto a mi de una u otra forma a lo
largo del camino

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a mis asesores
Dra. Guadalupe García Zavala, al Lic. Miguel Ángel
Sánchez Bedolla y al Lic. Elías por su
orientación, guía y apoyo

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I EDUCACION PREESCOLAR	5
A Breve revisión histórica	7
B La educación preescolar actual	10
1 El método de proyectos	14
CAPITULO II CREATIVIDAD	18
A investigaciones sobre creatividad	19
B Un intento de integración	28
1 El proceso creativo	28
2 Producto creativo	30
3 Las bases	32
a Conocimientos previos	32
b El nivel intelectual	33
c La personalidad creativa	33
C Definición de creatividad	35
CAPITULO III CREATIVIDAD INFANTIL	38
A Definición de creatividad infantil	39
B Características evolutivas del preescolar	40
C Cómo se manifiesta la creatividad infantil Algunas investigaciones	41

D Recapitulando	47
1 Curiosidad	47
2 Juego	48
3 Comunicación	50
CAPITULO IV EDUCACION CREATIVA	52
A Características de la educación creativa	52
1 Antecedentes	55
2 ¿Por qué es necesaria?	59
B Obstáculos	62
C Facilitadores	68
1 Un elemento central: el profesor	74
CAPITULO V ACTITUDES	79
A Definición de actitud	80
B Las actitudes en la educación escolar	82
1 Aprendizaje de actitudes	83
2 Cambio de actitudes	85
C Actitudes del maestro que fomentan la creatividad	86
CAPITULO VI METODOLOGIA	96
A Planteamiento del problema	96
B Objetivos	97
C Hipótesis	98
D Variables	99
1 Definición de variables	99

E Tipo de investigación	100
F Población y muestra	100
G Instrumento	101
H Análisis estadístico	113
CAPITULO VII DISCUSION DE RESULTADOS	115
A Descripción de resultados	115
B Discusión de resultados	137
CONCLUSIONES	148
A Sugerencias y limitaciones	151
BIBLIOGRAFIA	153
ANEXO 1	157
ANEXO 2	159

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar cuál es la actitud que las profesoras de Jardín de niños tienen hacia la creatividad de los preescolares. Para tal efecto, se indagó si existen diferencias significativas entre la actitud de las profesoras que laboran en Jardines públicos y de las que trabajan en privados con una escala de actitudes, pues creemos que las características de la institución influyen sobre su actitud.

La razón por la que se consideró relevante investigar esta problemática, se encuentra en el hecho de que la capacidad creativa que se encuentra latente en todo ser humano, tiene espacios muy reducidos en los programas escolares para ser motivada; fomentándose prioritariamente una educación memorística, mecánica y no significativa para los niños, lo que implica determinada actitud de los profesores hacia la creatividad.

Los resultados obtenidos indican que sí existen diferencias significativas entre la actitud de las maestras de Jardines de niños públicos y de Jardines privados, siendo más positiva la actitud de las profesoras de Jardín público, hecho que se lo atribuimos al método, objetivos y perfil de egreso de los alumnos de cada tipo de institución, pues en los Jardines privados los niños deben adquirir el aprendizaje de la lecto-escritura, mientras que en las escuelas públicas se les prepara para adquirir este aprendizaje posteriormente, en la primaria; hecho que determina en gran medida las actitudes de las maestras hacia la creatividad y su motivación, pues debido a ello, los objetivos, características y actividades son distintas, lo que implica que mientras que para las primeras es prioritario un ambiente rígido y con pocos espacios para las actividades creativas, debido al método de enseñanza de la lecto-escritura; para las maestras de escuelas públicas es más factible el fomento de la creatividad, debido a que el método de proyectos que guía su práctica docente se fundamenta en la creatividad.

INTRODUCCION

El presente trabajo es el resultado de la inquietud por dar a conocer cuál es la actitud de las maestras en el Jardín de niños hacia la creatividad de sus alumnos, pues en la medida en que esa actitud sea positiva, la posibilidad de motivar la creatividad aumenta.

La inquietud surgió de la convicción de que es necesario desarrollar esta capacidad que se encuentra latente en todo ser humano, pues las condiciones sociales que se enfrentan mundialmente, hacen patente la necesidad de preparar a los niños para enfrentar el cambio que caracteriza a las sociedades actuales, por lo que la educación escolar no puede ser considerada únicamente como la transmisión de los conocimientos y del bagaje cultural de una sociedad, pues los conocimientos no son estáticos y el bagaje es muy amplio, por lo que la educación no puede enfocarse únicamente en la memorización, sino que también debe buscar medios para que los niños utilicen creativamente los conocimientos que adquieren en la escuela, convirtiéndose al mismo tiempo en otro de sus objetivos fundamentales, pues así los estará preparando para crear, reestructurar e innovar su medio, percibir problemas, darles solución, y ser capaces de cubrir las exigencias sociales poniendo en práctica lo que aprenden en la escuela.

Sin embargo, en las escuelas, la creatividad no es considerada como objetivo de importancia similar al de la memorización y transmisión del conocimiento, limitando su uso e incluso inhibiéndola, cuando es precisamente durante la niñez que ésta potencialidad puede llegar a alcanzar su máximo desarrollo, principalmente durante el periodo preescolar.

Es una lástima observar cómo las conductas convergentes, sumisas y dependientes se fomentan en las escuelas, prefiriendo un alumno obediente, que no cuestiona lo que se le enseña ni a quién le enseña y que responde a las preguntas que el profesor formula pero en los términos que él espera, sin considerar lo que el alumno piensa o siente. Se fomenta temor hacia el aprendizaje y hacia la figura del maestro, así como la inseguridad en el niño hacia sus propias capacidades y conocimientos. No está permitido jugar, inventar ni opinar; por lo que el objetivo de la educación que consiste en desarrollar completamente al individuo, no se cubre en su totalidad: únicamente se le educa para recibir conocimientos, contestar preguntas con una sola respuesta y trabajar en un clima autoritario; es decir, no se educa la creatividad.

Además se pretende reflexionar sobre el papel determinante que el profesor tiene en la motivación e inhibición de la creatividad dentro de la escuela, y que se define con su actitud y conductas ante la creatividad de sus alumnos. Sin embargo, ellas están influidas por la dinámica y fines de la institución escolar en la que laboran.

El estudio que se presenta a continuación, consta de siete capítulos en el orden siguiente:

En el primer capítulo se explica la situación actual de la educación preescolar en México, comenzando con una breve revisión histórica sobre las modificaciones que ha sufrido desde su instauración en México, hasta llegar a la situación actual. Así mismo se expondrá el método de proyectos que guía el trabajo de las maestras de Jardines de niños públicos, y que determina como objetivo, el desarrollo de la creatividad.

La creatividad abarca a todo el ser humano y puede manifestarse en cualquier actividad, por lo que es un concepto amplio y dinámico abordado desde diferentes perspectivas por las corrientes psicológicas. Ello se expone en el segundo capítulo, así como los elementos que la conforman, explicando cuáles son sus bases, las fases del proceso creativo y lo que es un producto creativo.

El capítulo tres pretende establecer las conductas creativas del preescolar, que se reflejan en los medios que utilizan los niños para construir su aprendizaje, acercarse a su realidad y para expresar sus sentimientos, ideas y emociones.

En el cuarto capítulo se exponen los obstáculos para estimular la creatividad, así como los recursos y medios facilitadores para estimularla dentro del ámbito escolar, y que caracterizan a la educación creativa.

El capítulo cinco tiene como objetivo situar a las actitudes en el ámbito educativo, específicamente hacia la creatividad, por lo que se exponen las actitudes de los profesores para motivar la creatividad, el proceso de cambio de actitudes, las condiciones necesarias para presentar actitudes positivas ante la creatividad y las condiciones adversas que los profesores enfrentan, con la finalidad de establecer una aproximación a las posibilidades reales de presentar una actitud positiva.

En el capítulo seis se plantea el problema principal de la investigación, los objetivos, las hipótesis que se plantearon y el método llevado a cabo en la investigación.

Y finalmente, en el capítulo siete se presentan los resultados obtenidos en donde las profesoras que laboran en Jardín de niños público, mostraron una actitud más favorable hacia la creatividad en comparación con las maestras que trabajan en escuelas privadas. En la primera parte se expondrán de una manera descriptiva para culminar con su discusión.

Dentro de las conclusiones también se encuentran las limitaciones de la investigación, así como sugerencias para mejorar el estudio en posteriores investigaciones sobre el tema.

CAPITULO I

EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO

La política educativa actual se encuentra orientada por el Programa para la Modernización Educativa (PME) que intenta elevar la calidad de la educación en todos sus niveles y después de realizar su análisis diagnóstico, encuentra ciertas fallas en la organización y estructura de los programas y metodologías utilizadas, así como la necesidad de formar alumnos que sean capaces de enfrentar los requerimientos y exigencias de la sociedad actual. En este trabajo se sintetiza ese perfil en la siguiente afirmación: se necesitan seres creativos.

La formación de estos individuos creativos debe comenzar desde el nacimiento, (en el hogar), y en la escuela preescolar; pues según las investigaciones realizadas durante los últimos cinco años en las Universidades de E.U. "el ser humano alcanza su máximo porcentaje de desarrollo creativo entre el nacimiento y los cinco años de edad, y al llegar a los 40 sólo se utiliza el 2% de la capacidad creativa"¹; y además, los cinco primeros años de vida influyen significativamente en el desarrollo posterior (DOMINGUEZ, 1993).

Es por ello que se eligió abordar el tema de creatividad durante la etapa preescolar.

La educación preescolar atiende a niños de cuatro y cinco años de edad, en los Jardines de niños. En términos generales tiene como objetivo motivar el desarrollo integral del niño,

WAISBURD, G. Expresión plástica y creatividad. p.22

ofreciéndole las oportunidades y situaciones para lograrlo; además se erige como base para el desempeño escolar posterior. De aquí se desprende su necesidad, pues es precisamente durante esta etapa de la vida del ser humano, cuando la capacidad de aprendizaje es mayor, por lo que necesita de estimulación y motivación, que influye en los aprendizajes posteriores, sin embargo, a la educación preescolar en México no se le ha otorgado la importancia que tiene.

Las funciones del Jardín de niños, según Domínguez (1993) son:

- la socialización: pues complementa los hábitos y actitudes que se adquieren en el hogar,
- otorga experiencias y oportunidades para la consolidación y ampliación del lenguaje infantil,
- brinda las condiciones para satisfacer sus necesidades de juego,
- lo prepara para que sea capaz de enfrentar las exigencias y cambios constantes de la vida moderna,
- establece un nexo con el hogar del niño.

Después de realizar una evaluación diagnóstica sobre la educación preescolar, dentro del marco de la modernización educativa se advierten ciertas fallas y carencias entre las que se encuentran:

- la desarticulación entre este nivel y la primaria,
- la inexistencia de un modelo educativo relacionado con las circunstancias sociales del niño mexicano,
- los planteles que imparten educación preescolar no se ajustan a la normatividad, por lo que existen varios modelos educativos (PME, 1989).

Es entonces que en 1992 surge el nuevo Programa de Educación Preescolar, que se sustenta en el método de proyectos, como una alternativa para subsanar las deficiencias;

dejándose sentir la influencia de Dewey y Kilpatrick. Sin embargo en la historia de la educación preescolar también se registran otras influencias, que creemos es necesario conocer para comprender la situación actual:

A Breve revisión histórica

A lo largo de su historia, el Jardín de niños se ha preocupado por ser un espacio que proporcione las oportunidades, facilidades y medios para que el niño se desarrolle intelectual, emocional y física y socialmente, para enfrentarse exitosamente al medio en el que se encuentra inmerso; tomando en cuenta sus características y necesidades y echando mano de diferentes métodos educativos, dictados por la época, pero con una constante: la participación activa del preescolar.

Al revisar la historia de la educación preescolar mexicana, encontramos claras influencias que es necesario exponer, pues han orientado sus métodos y objetivos. Se distinguen cuatro momentos:

El primero lo podemos ubicar a principios de los años 70 en el siglo XIX, cuando se registran los primeros intentos por implementar la educación preescolar en nuestro país, y que estuvo influenciado por las ideas de Froebel, creador del primer kindergarten, en donde el juego era su principio rector.

El maestro Manuel de Cervantes Imaz inició este proyecto: abogaba por una educación natural y práctica para el niño, fundada en sus necesidades y tendencias; se preocupaba por la estimulación de los sentidos, pues así al niño le sería más fácil y seguro adquirir los conocimientos que se le

inculcarían en la escuela primaria. Laubascher fundó un Jardín de niños en Veracruz e introdujo el uso de juguetes de construcción. En 1903 Estefanía Castañeda presentó un proyecto para la reorganización de los Kindergarten, aprobada por Justo Sierra; se construyeron otros Jardines, quedando así establecidos definitivamente en México, aunque se encontraron con diversas dificultades, una de ellas fue el intento de suprimirlos (UGALDE, 1982).

Estas primeras instituciones preescolares tuvieron el sello de los kindergarten norteamericanos porque eran los que habían alcanzado un gran adelanto, sin embargo, los maestros luchaban por cimentar este nivel educativo e impartirle un sello nacional.

Durante los primeros diez años posrevolucionarios, los Jardines no contaron con el ambiente propicio para su desarrollo: en 1917 funcionaban sólo 17 en la capital, pero para 1921 aumentaron a 25. Los adelantos en la teoría y práctica educativa durante este periodo fueron obra de Lauro Aguirre: hasta este entonces, los Jardines eran fundamentalmente froebelianos y la rutina era la constante; por lo que se reformaron las técnicas froebelianas: el niño tendría un contacto directo con la naturaleza, se suprimió el programa inflexible y los horarios de clase a los que había que sujetarse y en cambio el trabajo se regiría por los intereses e inquietudes que los niños iban manifestando; las maestras fungían como guías que fijaban hábitos sociales, intelectuales y físicos (LARROYO, 1988).

En 1928 se crea la Inspección General de Jardines de niños dirigida por la maestra Rozauro Zapata, reestructurándose nuevamente la educación preescolar: el nuevo proyecto señalaba entre otros aspectos que las actividades debían surgir espontáneamente, sin horarios fijos, estar acordes con la edad y experiencias de los niños, relacionando escuela-familia-comunidad; se buscó aumentar su número y aceptar la denominación de Jardín de niños para desterrar el uso de vocablos

extranjeros. En los años 20 pasaron a formar parte de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en donde se les denominó hogares infantiles; en 1942 reingresaron a la SEP. (CONALTE, 1981)

A partir de esta década, se registran tres grandes influencias en la educación preescolar mexicana. Díaz Infante (1992) nos ofrece un análisis al respecto: En los años cuarenta la educación estaba influenciada por el modelo teórico del Dr. Decroly. Para él la educación debía ser como la vida; su método se basaba en la actividad espontánea de los niños, derivada de sus necesidades vitales (alimentación, recreación protección, trabajo y renovación constantes), haciendo uso de las tres fases del pensamiento: la observación, la asociación y la expresión. Sus principios metodológicos son el programa de ideas asociadas y los centros de interés. En México se trabajó por centros de interés, y la metodología se basaba en la actividad espontánea de los niños.

En los años setenta se implanta el Modelo de Unidades de Aprendizaje, que tuvo como antecedente las unidades didácticas planteadas por Morrison. Se busca agrupar los temas o contenidos de aprendizaje en unidades de experiencia de los alumnos. En educación preescolar se estructuró un programa de diez unidades que debían partir de situaciones reales, organizarse en procesos didácticos, establecer la colaboración entre los alumnos, contar con objetivos articulados, pasar de lo desconocido a lo conocido, adaptarse a las diferencias individuales. Durante el periodo en que estuvo en vigor este método (al rededor de treinta años), también se registran otras influencias y aportaciones que constituyeron el soporte teórico de la educación preescolar:

Una de ellas fue el trabajo de Montessori, que consideraba que la escuela debía convertirse en la casa de los niños. De su trabajo se retoma la organización de áreas de trabajo, la educación de los sentidos a través de la utilización de material sensorial y el principio de actividad (libre e individual), como medio educativo.

También se toman en cuenta las aportaciones de Ellen Parkhurt, discípula de Montessori, que propuso el respeto a la individualidad del niño y el trabajo libre e individual, pero sin descuidar lo social. El trabajo de los alumnos se controla por medio de fichas.

Por último encontramos las aportaciones de Pierre Faure que proponía un proyecto educativo personalizado, que además se preocupa por la dimensión social y comunitaria.

En la actualidad, se implanta el método de proyectos, fundamentado en las ideas de Dewey y Kilpatrick.

B La educación preescolar actual

Como estrategia derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en 1993 se modifica el programa que se había llevado desde 1981. encontramos tres diferencias significativas en estos programas:

1. los ejes de desarrollo se sustituyen por los bloques de juegos y actividades,
2. la planeación de actividades se modifica, pues la elaboración de un plan semanal por unidades se descartan y en su lugar se propone la creación de frisos, proyectos y plan diario (en donde los niños también participan),
3. se implanta el método de proyectos.

No obstante, también existen ciertas convergencias: ambos se basan en la teoría psicogenética de Piaget y giran en torno a los intereses del niño.

El Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92) es un documento normativo que orienta la práctica educativa de los Jardines públicos. Toma en cuenta y respeta:

- los intereses y necesidades de los niños,
- su capacidad de expresión, juego y creatividad.

La base de la práctica docente y el fundamento del programa es el principio globalizador que implica:

1. considerar el desarrollo infantil como un proceso integral, es decir, considera que los aspectos cognitivos, sociales, afectivos y motrices están interrelacionados y dependen uno del otro, por lo que no se dan como entidades separadas en el proceso del aprendizaje.

2. considerar que el niño se relaciona con su ambiente físico y social "desde una perspectiva totalizadora, en la cual, la realidad se le presenta en forma global",²

3. orientar las actividades bajo este principio, sin considerar que deben darse aprendizajes específicos para la estimulación de cada aspecto del desarrollo del niño.

Así mismo, el programa toma en cuenta la necesidad y derecho que tienen los niños a jugar y a prepararse para su educación primaria.

² SEP. Programa de educación preescolar 1992. p.17

Tomando en cuenta estos aspectos; el principio globalizador y la necesidad y derecho a jugar y a aprender, propone estructurar el programa por proyectos.

El proyecto es "una organización de juegos y actividades en torno a un problema, una pregunta, una actividad concreta, etc., que integra los diferentes intereses de los niños"³. La elección de determinado proyecto está en función de las experiencias, necesidades e intereses de los niños. Durante su desarrollo se van dando diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. Durante este proceso, la educadora debe tomar en cuenta la participación, decisiones y elecciones que los niños manifiestan; para propiciar al mismo tiempo el trabajo grupal.

Para desarrollar los proyectos, el programa propone cinco bloques de juegos y actividades, acordes con el principio de globalización y que son: de sensibilidad y expresión artística, psicomotricidad, naturaleza, matemáticas y lenguaje.

Las actividades se desarrollan en áreas de trabajo que se organizan según las posibilidades del Jardín de niños; se sugieren como importantes la áreas de biblioteca, expresión gráfica y plástica, de dramatización y de naturaleza.

Para planear los proyectos, se propone una planeación general y un plan diario; en ambas deben intervenir los alumnos y el docente con la finalidad de discutir y organizar las actividades y juegos necesarios para alcanzar su objetivo, que es la culminación del proyecto. Los frisos contienen esta información.

³ Ibid. p.20

El enfoque de trabajo que propone el programa requiere la participación activa del preescolar, la expresión de sus ideas y experiencias y la resolución de problemas, además se fundamenta en la teoría de Piaget, por lo que concibe al aprendizaje como un proceso que permite descubrir y construir conocimientos a partir de la interacción con los objetos de conocimiento que le interesan al niño.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta en la que se apoya el programa, le adjudica un papel fundamental a la creatividad, el juego, la expresión libre del niño y a la educadora.

Esta afirmación se fundamenta en tres aspectos del programa: los lineamientos, los objetivos y el método.

Dentro de los lineamientos para la implantación del método que se propone, encontramos como aspectos significativos para la motivación de la creatividad a los siguientes:

-Señala como prioritarios durante las actividades cotidianas al juego, la creatividad y la expresión libre del niño, pues las considera como fuentes de aprendizaje y vehículo para motivar y estimular todos los aspectos de su desarrollo (afectivo, intelectual, físico y social), globalmente, a través de los bloques de juegos y actividades.

-También considera fundamental el respeto a la personalidad de cada niño y a sus manifestaciones.

-El maestro fungirá como guía, orientador y coordinador del proceso de aprendizaje.

-Se trabajará por proyectos, que serán definidos y elegidos a partir de las necesidades, intereses y experiencias de los niños, relacionados con su medio ambiente físico y social.

-Es fundamental la participación activa del preescolar en el proceso diario de aprendizaje y también en la planeación y organización del trabajo.

La creatividad también está contemplada como uno de los objetivos del programa, pues se preocupa porque el niño desarrolle "formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales"⁴.

1 El método de proyectos

El método de proyectos corresponde a los métodos de enseñanza socializada, lo que implica el planteamiento de objetivos comunes en torno a los cuales se reúnen los alumnos para trabajar en ellos.

Tienen como antecedente las ideas de Dewey: para él "la educación está al servicio de la vida [...], se basa en la experiencia del niño y en su necesidad de actividad y libertad"⁵, por lo que la escuela debe relacionarse tanto como sea posible al medio físico y social del niño, para formar parte de su vida diaria, sin ser artificial.

El continuador de esta pedagogía es William H. Kilpatrick, autor del método de proyectos. Los aspectos centrales de su método son: la relación entre vida diaria-aprendizaje-actividad y la educación democrática. De aquí se desprenden las siguientes consideraciones:

⁴ Ibid. p.12

⁵ Citado en DIAZ INFANTE, J. "Bases teóricas de la educación preescolar en México" Revista mexicana de pedagogía. p.21

La educación tiene como objetivo el perfeccionamiento de la vida en todos los aspectos. Considera la actividad como la base del aprendizaje, pues forma parte de la vida diaria.

Se interesa en "formar personalidades autónomas mediante la colaboración de los demás"⁶, por lo tanto debe tener un carácter democrático-social, para que se aprenda a pensar y a actuar inteligentemente y en libertad, lo que requiere que los programas y métodos educativos sean flexibles, críticos y abiertos, basados en la experiencia social y en la vida individual, lo que implica que se estructurarán a partir de las características y necesidades particulares de los alumnos, por lo que no serán impuestos por agentes externos al proceso educativo en el interior del aula.

El método de proyectos corresponde, como ya se ha señalado, a los métodos de enseñanza socializada, pues es fundamental el trabajo en grupo y en equipos pequeños, pero sin descuidar el aspecto individual fomentándose así, la integración social y el respeto a los demás. Los alumnos se reúnen en torno a objetivos comunes, por lo que cada uno siente la misma responsabilidad para alcanzar los objetivos, coordinando esfuerzos y participando activamente.

El proyecto conjunta los intereses, necesidades y experiencias de los niños, lo que evita estancarse en el aspecto teórico. Está de acuerdo con el principio de globalización en la medida en que conjunta para su ejecución todos los aspectos del desarrollo (cognitivo, social, motriz emocional), así como las diferentes disciplinas.

Este método exige un cambio en las actitudes de maestro y alumnos: se dejará atrás la transmisión de conocimientos aislados y en cambio el conocimiento se irá construyendo a partir de una noción de globalización, de totalidad.

⁶ DIAZ INFANTE, J. "El método de proyectos en la educación preescolar". *Op. cit.* p.20

Permite que el trabajo escolar sea atractivo pues se plantean problemas que le interesan al alumno, inquietudes que surgen de él y que por tanto, tiene deseos de resolver, requiriéndose su participación activa y curiosidad intelectual. Entonces el aprendizaje se perfila como autónomo, autoiniciado y como responsabilidad del propio alumno, pues en el momento en que deja de ser pasivo y se convierte en investigador y creador, surge el autocontrol, el autoexamen, la autocorrección, el compromiso y esfuerzo (SAINZ, 1993).

Tiene una doble finalidad:

1. Cuestionar, problematizar y transformar la realidad para conocerla.
2. Trabajar en equipo y en grupo para adquirir identidad y convivir democráticamente (PEP, 1992).

Exige la búsqueda y creación de:

- nuevas formas de conocimiento y expresión,
- herramientas, procedimientos e instrumentos innovadores,
- distintas y nuevas formas para aprender; lo que permite afirmar que su didáctica está inscrita en una pedagogía de la creatividad. (SAINZ, 1993)

De acuerdo con esta caracterización podemos entrever que el método de proyectos otorga un papel predominante, entre otros aspectos, a la creatividad, pues el programa, que surge de la improvisación e iniciativa de los integrantes del proceso de aprendizaje, se va estructurando, sin imponer los tópicos, a partir de una serie de actividades, recreaciones de la realidad y de los

conocimientos y creaciones de los niños para alcanzar el objetivo fijado (culminar el proyecto) y solucionar los distintos problemas que van surgiendo durante su desarrollo.

Sin embargo, qué significa el término creatividad, qué implica. Estos temas se tratarán en el siguiente capítulo.

CAPITULO II

CREATIVIDAD

"Todos los niños nacen creativos" afirma Lowenfeld⁷ lo que implica que todos los seres humanos estamos en posibilidad de ser creativos. Esta aseveración tiene como fundamento poco menos de 50 años de investigaciones sobre el tema. Y aunque el tiempo ha sido relativamente breve, podemos encontrar múltiples enfoques que abordan el tema con orientaciones muy particulares, pues la creatividad se manifiesta en cualquier conducta, bajo circunstancias y motivaciones diversas.

Al intentar arribar al concepto de creatividad nos encontramos con diversos enfoques. Algunos la condicionan a la existencia de un producto (que debe valer el reconocimiento social), otros la perciben como una serie de rasgos de personalidad, o bien como un proceso.

El hecho de estimar como requisito fundamental un producto novedoso para poder hablar de creatividad, origina cierta confusión que orilla a equipararla con los términos: invención y descubrimiento, que si bien comportan o se fundamentan en actos creativos, no son sinónimos. De aquí surge la tendencia común de asociar el término creatividad exclusivamente al campo artístico y científico, lo que la restringe a sólo un sector de la población.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del término creatividad? Para poder responder comenzaremos con la revisión de las investigaciones que se han venido realizando de acuerdo con las distintas teorías psicológicas que han abordado el tema, para culminar con una visión menos

⁷ LOWENFELD, V. Desarrollo de la capacidad creadora. p.67

parcializada sobre nuestro objeto de estudio, y que consiste en considerarla como una actividad conformada por tres variables: proceso, producto y bases.

A Investigaciones sobre creatividad.

Según Landau (1987), las primeras investigaciones científicas sobre creatividad las podemos encontrar en los trabajos de Galton, quien en 1869 propone pruebas para explicar la inteligencia y los talentos de las personas; sin embargo es hasta 1950, cuando el contexto económico, político y social exigieron seres creativos para hacerle frente a las necesidades y requerimientos de la época; hecho que hizo posible la promoción y financiamiento de investigaciones psicológicas sobre el tema. Guilford le da un gran impulso al desarrollar su modelo del intelecto.

Es apartir de este momento cuando verdaderamente el ser humano vislumbró la posibilidad de estimular su capacidad de creación. Para tal efecto, se hizo necesario el cuestionamiento de los sistemas educativos que imperaban hasta ese momento, lo que permitió que surgiera una nueva concepción de lo que implica aprender.⁸

Con la intención de profundizar la información sobre la historia de la investigación de la creatividad, podemos remitimos a Heinelt (1979), quien distingue tres etapas en la historia de la investigación de la creatividad:

⁸ (8) Aunque al respecto, es necesario recordar que Dewey fue el primero en introducir la idea de una escuela activa, en donde propuso como metodología del aprendizaje, la resolución de problemas, como una crítica a las propuestas sobre aprendizaje que imperaban en su época. Vid. BIANCHINI, A.E. Del aprendizaje a la creatividad. p.97-ss.

-la precientífica: en donde la creatividad se explica como un fenómeno sobrenatural; trataba de llegar a comprobaciones y resultados de la idea creativa a través de la observación. Los griegos, por ejemplo, atribuían a las musas y a algunos dioses la capacidad creativa que poseía el poeta y el filósofo.

-la preexperimental: en esta etapa se distinguen los estudios de tres escuelas psicológicas, que se convirtieron en el antecedente de la investigación propiamente experimental sobre creatividad: la psicoanalítica de Freud, la guesáltica de Wertheimer y los trabajos de Maslow.

-la fase experimental se inicia en 1950 con los trabajos sobre la estructura del intelecto de Guilford. Creó un modelo factorial del intelecto, que permitió poner de manifiesto que toda persona posee un grado determinado de capacidad creativa, por lo que la creatividad deja de considerarse como cualidad de sólo algunos seres privilegiados.

Por el momento haremos una pausa en lo que al seguimiento de investigaciones se refiere para exponer brevemente la contribución de Guilford (1986). Este investigador considera que la inteligencia está conformada por una serie de factores, que organizó en un sistema tridimensional, en contraposición a la concepción monolítica de la inteligencia. En otras palabras, le otorga un enfoque multivariado.

Con la intención de analizar estos factores los agrupa en tres categorías, advirtiendo que no se dan como entidades separadas, y además señala que nunca son independientes. Estas categorías se detallan a continuación.

• Categorías operacionales:

- Conocimiento o cognición: se refiere al entendimiento y comprensión en general.

- Memoria o recuerdo: es la conservación de lo que se percibe, para después evocarlo.

- Pensamiento divergente o creativo: permite encontrar varias soluciones a un mismo problema, innovar y buscar diferentes caminos.

- Pensamiento convergente: es el pensamiento que sólo permite considerar como posible una única respuesta.

- Evaluación: permite reflexionar críticamente respecto a la calidad y coherencia de cualquier operación intelectual.

- Categorías de contenido, que pueden ser:

- Figurativos (plásticos o ideográficos, como el pintor, el arquitectónico, la danza...)
- Simbólicos (matemática)
- Semánticos (literatura)
- De conducta (relaciones interpersonales)

- Categorías productivas, que se dan en:

- Unidades
- Clases
- Relaciones
- Sistemas
- Transformaciones
- Implicaciones.

Este enfoque significó una innovación en lo que a la concepción de inteligencia se refiere. Así mismo se distinguen dos implicaciones en lo concerniente a la creatividad:

1. Es a partir y de acuerdo con este modelo que se considera al pensamiento divergente como el centro de la creatividad, hecho que dió la pauta para vincularla con la inteligencia.
2. Como factor perteneciente al intelecto, la creatividad es constante en todos los individuos y factible de desarrollo, puesto que pertenece a la categoría operacional que puede estimularse (según el propio Guilford) a través de la educación.

Regresando nuevamente al esquema que se propuso al comienzo, es necesario señalar que en los distintos esfuerzos por definir creatividad y explicarla, las escuelas psicológicas han proporcionado aportaciones significativas para su estudio, pero lógicamente responden a los sustentos teóricos que las conforman, lo que tiene como consecuencia que no exista una teoría de creatividad de validez universal; no obstante se deja algo claro: la creatividad es polifacética, pues se presenta en cualquier aspecto de la vida humana, es decir, en cualquier actividad y conducta individual y social, lo que permite y hasta cierto punto exige que sea abordada desde diferentes corrientes de pensamiento.

Analizarlas resultaría un trabajo largo, y como no es el objetivo de esta investigación sólo se expondrán brevemente y de manera general. Para tal efecto, haremos referencia al trabajo de Landau (1987), quien nos ofrece una recopilación de las teorías que han abordado el tema:

Teoría psicoanalítica

Los investigadores de esta escuela tratan en términos generales, el aspecto emotivo y motivacional de la creatividad. Todos coinciden en que su origen es un conflicto interior que afecta al yo, pero que a través de la sublimación, resulta en un proceso creativo. Sin embargo no existe consenso sobre el punto de partida de la creatividad, pues unos se lo atribuyen al inconciente (Freud, Barron, Deutsch, Kris), otros al preconciente (Kubie, Pine), y unos terceros al ir y venir continuo de los procesos concientes a los inconcientes (Rugg).

Teoría asociacionista

Dos son las aportaciones que nos ofrece: las investigaciones de Mendick y Maltzman. En esta teoría la creatividad es considerada como la capacidad de asociar elementos para crear nuevas combinaciones.

Teoría giestáltica

Esta teoría define la creatividad como un producto de la imaginación que permite producir o modelar una nueva idea para solucionar problemas, teniendo como condición apreciar la situación como un todo. Son tres los investigadores más representativos:

Para Wertheimer el pensamiento creativo requiere de la agrupación, reorganización y estructuración del todo para encontrar la solución necesaria; es por ello que habla de dos tipos de soluciones: las que se logran por azar y las soluciones creativas que requieren la comprensión del problema lo que posibilita su análisis e investigación como un todo.

Por otra parte, Amheim señala como característica de los individuos creativos, la capacidad de abstracción, regulación de formas, estructuración y ampliación de las mismas.

Por último Mooney hace referencia a la importancia que tiene en la investigación de la creatividad, la interacción persona-proceso-producto-entorno, pues cualquier investigación que se enfoque únicamente a uno de los aspectos anteriores, no aprecia el conjunto y por lo tanto no capta completamente el problema.

Teoría existencialista

Realiza una crítica a la teoría psicoanalítica de la creatividad que la concibe como producto de un conflicto interno que da origen a la neurosis; pues considera que, en efecto, es un producto, pero de un individuo sano, en comunicación continua con su entorno. En este sentido, el concepto fundamental es el de encuentro:

May considera que la creatividad es un encuentro. Este se logra cuando el individuo encuentra su mundo propio y su lugar en el medio al que pertenece, lo que se logra únicamente cuando se goza de salud mental. En esta vivencia se expresa y compromete, comunicando su experiencia a través de distintos medios (arte, ciencia...)

Schachtel considera que la creatividad se origina a partir de la necesidad que el individuo tiene de comunicación con su entorno. Por lo tanto, la apertura al medio en el que se encuentra inmerso, es el punto de partida para la experiencia creativa, para el encuentro.

Teoría de la transferencia

En este apartado se inscribe el trabajo que Guilford ha realizado en torno a la creatividad: considera que el aprendizaje es el proceso de captar nuevas informaciones y como tal, tiene dos aspectos: uno específico que es significativo para únicamente una tarea y otro general que puede aplicarse a varias tareas; en este sentido la creatividad pertenece al aspecto general del aprendizaje, es decir, puede transferirse a varias situaciones que tienen o no algo en común. Es decir, el individuo creativo es capaz de relacionar la información que va adquiriendo, con la que anteriormente poseía para transferirlas a distintas situaciones y solucionar los problemas planteados.

Teoría interpersonal o cultural

Las investigaciones que se agrupan en esta teoría ponen el énfasis en el aspecto social de la creatividad, es decir, consideran como punto central la influencia que el entorno, la cultura y la relación con los demás ejerce sobre aquella.

Los siguientes, son investigadores que se han enfocado a la relación creatividad-ambiente: Adler considera que a través de la creatividad el individuo se realiza a sí mismo, pero también a la sociedad, pues sus productos resultan útiles para su desarrollo. Fromm considera que la creatividad sólo es posible en la medida en que el hombre está abierto a lo nuevo, a no considerar las situaciones como definitivas, a liberarse de lo habitual, a ser diferente. Para Rogers la creatividad es un producto que surge de las relaciones nuevas que se establecen entre la particularidad del individuo y de las situaciones, circunstancias y/o personas implicadas; considera que existen dos condiciones para la creatividad: las externas y las internas. Las externas son ambientes que hacen posible la seguridad psicológica (que permite ser más espontáneo) y la libertad psicológica (que permite ejercer las facultades libremente); las condiciones internas se refieren a la apertura del individuo a las vivencias y a su capacidad de juego. Considera que la fuente de

creatividad se encuentra en la tendencia del hombre a desarrollar su potencial, a su "autoactualización". (ACUÑA, 1986)

Ahora corresponde exponer los aspectos sociales y culturales que permiten desarrollar la creatividad: Tumin considera que la conformidad, los prejuicios y la tendencia a juzgar por lo que se es y no por cómo se es, característicos de las sociedades, perturban el desarrollo de la creatividad; para evitarlo se requiere una educación en donde lo más importante sea el proceso creativo y no el producto, dejando de lado la búsqueda del reconocimiento y la aceptación, pues impiden ser diferente, condición indispensable para lograr la creatividad. Matussek considera que la ambición social puede actuar como estímulo para la creatividad, pero también como inhibidora. En términos generales, los factores culturales que ejercen influencia en la creatividad del individuo son: las necesidades de grupo, las relaciones humanas, el desarrollo de la cultura y las características culturales de la sociedad.

Teoría biológica

Por otra parte, es necesario señalar la contribución del Dr. Sperry (citado en WAISBURD, 1992), quien, de acuerdo con sus investigaciones, afirma que el cerebro humano (a diferencia de los animales), está dividido en dos hemisferios. El izquierdo controla el lado derecho del cuerpo, y se encarga de las habilidades y funciones verbales (expresión oral, lecto-escritura), de las operaciones de cálculo, de la memoria y del pensamiento analítico-lógico. El hemisferio derecho (que controla el lado izquierdo del cuerpo) se encarga de las funciones perceptivas y emocionales, con él activamos la fantasía, realizamos analogías, experimentamos la inspiración musical y actividades relacionadas con ella (melodía, ritmo..) y llevamos a cabo trabajos que implican formas, relaciones y síntesis visoespaciales; es aquí en donde reside la creatividad.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, hablar de creatividad es hacer referencia a una manera de enfrentar la vida, es decir, es un concepto que abarca varios aspectos del ser humano (físicos, cognitivos, emotivos, sociales) y que además se manifiesta en cualquier conducta humana. Esto implica que cada una de las escuelas de psicología que se encargan de su estudio, la aborden de diferente manera y le den un enfoque propio, acorde con sus principios.

Hasta aquí nos hemos encontrado con concepciones que consideran a la creatividad atendiendo a los sustentos teóricos de cada corriente psicológica. Es por ello que se ha seguido otro camino para abordar a la creatividad. Consiste en explicarla a partir de uno de los tres aspectos que implica: el proceso, el producto y la personalidad creativa.

Cuando se concibe como un mero proceso, únicamente se atienden las fases que se desencadenan durante el acto creativo.

Al definir creatividad como la producción, creación o construcción de algo que antes no existía, se está haciendo referencia a la creatividad como producto. De aquí que los investigadores que la consideran como un producto, la han asociado con conceptos como originalidad, nuevo, novedad, no habitual.

La creatividad también puede explicarse a partir de una serie de rasgos de personalidad.

B Un intento de integración

Esta visión parcializada de la creatividad hace necesario darle un nuevo enfoque integrador. Y al respecto Martínez (1993) indica que debe ser considerada como una actividad compuesta por tres variables: bases, proceso y producto.

A continuación se explica cada una de estas variables, (se explicarán en forma separada para fines prácticos de exposición, lo que no significa que se dan como unidades independientes; sino que están interrelacionadas):

1. El proceso creativo

Consiste en una serie de fases que se suceden durante la actividad creativa. A lo largo de este proceso intervienen ciertos rasgos de personalidad. La suma de ambos se concretiza en un producto, es decir, nos informa cómo es que se llega a producir o a conseguir el producto creativo.

Al revisar la literatura sobre el tema, nos damos cuenta que cada autor considera fases diferentes. Sin embargo, Mauro Rodríguez (1989) nos ofrece una síntesis y recopilación de las investigaciones que se han realizado, y las engloba en seis etapas:

1. Cuestionamiento: El proceso comienza a partir del planteamiento o formulación de un problema. Es entonces cuando el individuo requiere de cierto nivel de sensibilidad que le permita

percibir el ambiente que lo rodea de manera tal, que lo motive a cuestionarse, a inquietarse, incrementando así su curiosidad y reflexión. De esta manera percibirá situaciones similares desde ángulos o perspectivas diferentes, y estará en condición de formular el planeamiento de un problema que necesita solución.

2. Acopio de datos: Una vez que ha surgido la inquietud, es necesario recopilar información y conocimientos sobre el tema, para que las aportaciones sean posibles, reales.

3. Incubación y 4. Iluminación: Durante la incubación, el pensamiento se traslada hacia el mundo de las ideas y fantasías y se experimenta un periodo aparentemente silencioso, estéril; aunque lo que en realidad sucede, es la "digestión inconciente de las ideas"⁹ (9). Tiempo después, súbitamente saltan las ideas a la conciencia, como una iluminación. Esta fase se experimenta como inspiración, "como vivencia de eureka".¹⁰

5. Elaboración: Una vez que se ha concluido el trabajo en el mundo de las ideas y la fantasía, se requiere trasladarlo hacia la realidad, lo que significa ponerlo en práctica, aterrizarlo. Es en este momento cuando se plantea un nuevo reto a la creatividad, pues en ocasiones llega a darse el caso de que se necesita más creatividad para llevarla a la práctica, que haberla pensado.

6. Comunicación: Para completar el proceso de creación, hay que comunicar o mostrar el producto que surgió.

⁹ RODRIGUEZ, M. Manual de creatividad. p.42

¹⁰ HEINELT, G. Maestros creativos-alumnos creativos. p.20

Para concluir, es importante señalar dos puntos:

a. el proceso siempre implica tres aspectos:

- + estructuración
- + desestructuración de la realidad
- + reestructuración (en nuevos términos)

b. sitúa al individuo en cierto estado psíquico:

Tensión — relajación — ocurrencia — tensión

2 Producto creativo

Es el objeto concreto o la idea en donde se manifiesta la creatividad, por lo que se considera como el momento culminante de la actividad creativa. Este producto debe contar con cierto valor, ya sea para una sociedad, o para un individuo.

El punto que más discusión ha generado, son los criterios para considerar a un producto (objeto concreto o idea) como creativo, es decir, valorar su valor. Landau (1987) señala que algunos investigadores como Ghiselin y Lacklen ponen énfasis en la amplitud del campo de su aplicación y otros en la capacidad de comunicación, como lo señala Taylor, por lo que distingue cinco planos:

- El expresivo, que es el que más nos interesa, pues se refiere a la creatividad infantil. En este plano, la crítica y la censura no tienen cabida, por el contrario, se caracteriza por la espontaneidad y la libertad. Es fundamental para el desarrollo posterior de la creatividad.

- El productivo, que tiene como base al anterior, pues después de que se ha experimentado la satisfacción del plano expresivo, se buscan otros recursos para mejorar la comunicación.

- En el plano inventivo, se encuentran relaciones nuevas entre los conocimientos que se van adquiriendo. Se caracteriza por el hallazgo y el descubrimiento que son posibles gracias a la flexibilidad del pensamiento (que se llega a observar en el comportamiento de los niños cuando descubren su medio).

- El plano renovador corresponde a los trabajos de los inventores. Se requiere el conocimiento profundo de la problemática para que las aportaciones sean verdaderamente significativas y posibiliten un cambio.

- En el plano supremo, se engloban los trabajos de quienes reestructuran la cultura, o crean nuevas escuelas. Es aquí en donde el nivel de creatividad se designa como genial.

En los tres primeros planos, lo nuevo se refiere al aspecto individual, mientras que los dos últimos ofrecen algo nuevo a una cultura o sociedad.

En esta misma línea, Rodríguez (1989) considera que existen tres niveles de creación: 1. el elemental, que es de interés personal y familiar; 2. el medio en donde la aportación es de tipo laboral, o profesional y 3. el superior, que su trascendencia es universal.

Por lo tanto, el valor del producto está en función de cualquiera de estos tres aspectos: el círculo afectivo del individuo (nivel elemental), el medio social (nivel medio) y la humanidad (nivel superior).

Para concluir, podemos señalar que un producto es considerado como creativo, en la medida en que reestructura nuestros esquemas mentales, lo que implica que cumple con los siguientes requisitos: innovación, adecuación a la realidad para que su aplicación sea posible, y que signifique una aportación.

3 Las bases

En esta variable se incluyen "los conocimientos previos, el nivel intelectual, los rasgos de comportamiento"¹¹. A continuación se explicarán estos aspectos:

a. Los conocimientos previos

"Sin conocimiento previo, no es posible la creatividad"¹²: Para aportar innovaciones, mejorar lo que ya existe, reestructurar nuestros esquemas mentales o crear algo nuevo, necesitamos un punto de donde partir, y son precisamente los conocimientos los que nos permiten actuar sobre el medio que nos rodea, lo que permite el inicio de la actividad creativa.

¹¹ Martínez, G. "La creatividad en la escuela". Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. p.123

¹² Ibid. p.119

b. El nivel intelectual

Se han realizado múltiples investigaciones en torno a la relación creatividad-inteligencia. Se ha encontrado que ser inteligente no implica necesariamente ser creativo, sin embargo, si se es notablemente creativo, se es además inteligente.

c. La personalidad creativa

Antes de explicar este aspecto, creemos necesario hacer algunas reflexiones: la personalidad engloba todos los aspectos del individuo, por lo tanto, podemos considerar que la creatividad queda inscrita dentro de ella. Puede entonces hablarse de una personalidad creativa, la cual supone la unión de una serie de rasgos que caracterizan al individuo. También es necesario tener presente que la carga genética y la influencia del medio ambiente sobre el individuo definen a la personalidad, por lo tanto, la personalidad creativa también posee una parte innata y otra que depende del medio para ser motivada y desarrollada.

El primer investigador que hizo referencia a las características de la personalidad creativa, fue Guilford (1986). Caracteriza a la personalidad creativa con los siguientes rasgos y facultades: fluidez, elaboración, originalidad, sensibilidad a los problemas y redefinición. Otros resultados de investigaciones apuntan que los individuos creativos son originales, prefieren la complejidad, tienen un buen autoconcepto y nivel de autoestima.

El trabajo realizado por Rodríguez (1989), reúne y organiza los resultados de las investigaciones que se han realizado sobre el tema: por lo que agrupa los rasgos de personalidad en tres aspectos: el cognitivo, afectivo y volitivo. Cabe aclarar que el individuo no debe reunir todas las características para que se le considere creativo, sino que lo siguiente, es una aproximación de lo que puede buscarse en un perfil de personalidad creativa.

Dentro de las características cognoscitivas encontramos la fineza de percepción, pues los individuos creativos son buenos observadores, lo que les permite captar detalles y también situaciones globales. De aquí toman el material para crear, auxiliándose también de su atención y sensibilidad al medio. Otra característica es la capacidad intuitiva, pues cuando el ser creativo aborda algún problema no se preocupa demasiado por el método que sigue para solucionarlo, más bien se guía por una percepción íntima, instantánea, es decir, el manejo de datos es más inconciente que conciente. Otra característica es la imaginación, pues se fantasea con la realidad, lo que permite elaborar y remodelar la información que percibe a través de sus sentidos, pero sin alejarse de la realidad, así podrá cuestionarla y tener una actitud de apertura a ideas nuevas, que tal vez harán cambiar sus estructuras cognitivas, es decir, se necesita capacidad crítica y curiosidad intelectual, que implica apertura ante experiencias, flexibilidad, búsqueda de innovaciones, cuestionamientos. Es por ello que en ocasiones a la creatividad se le asocia con inconformidad ante lo establecido.

Dentro de las características afectivas se encuentran la autoestima, libertad, pasión, audacia y profundidad. La autoestima permite ser independiente de los otros, lo que permite iniciar un proyecto y afrontar los fracasos. Dicho proceso comienza al no ser conformista. Los seres creativos tienen la capacidad de imprimirle un sentido lúdico a la vida, lo que les permite jugar con ideas y pensamientos para hallar analogías, combinar elementos, comprender conceptos, por lo tanto, hacen a un lado las barreras que encasillan en la rutina y se liberan. La pasión otorga la dosis precisa de entusiasmo, compromiso y lucha, es decir, posee una fuerte motivación al logro. Aunado a ello, es necesario perder el miedo a lo nuevo, a innovar y tener capacidad y gusto para afrontar los retos y riesgos que ello implica, es decir, hay que ser audaz. La profundidad es la capacidad para realizar reflexiones hondas, profundas, para abstraerse o alejarse de lo superficial, con el fin de obtener nuevas visiones y perspectivas del medio que lo rodea.

La tenacidad, tolerancia a la frustración y la capacidad de decisión corresponden a las características volitivas. Una persona creativa es tenaz pues requiere constancia, esfuerzo, lucha, para llevar a la práctica sus ideas y también tiene que ser tolerante a la frustración, para afrontar la tensión que implica el uso de material ambiguo e imprevisible. Por último, la capacidad de decisión significa saber dirigirse, conducirse, definirse en situaciones riesgosas y de incertidumbre.

Rodríguez (1989) advierte que estos rasgos pueden parecer contradictorios, y culmina señalando que la creatividad es la dimensión que integra la personalidad.

Comunmente se asocia a la personalidad creativa rasgos de rebeldía e inconformismo, lo que llega a predisponer o a incomodar a algunas personas que consideran peligrosa esta situación. En este sentido se puede pensar que en lugar de arreglar las condiciones para su motivación, planifiquen lo contrario.

C Definición de creatividad

Hasta el momento, hemos visto que delimitar a la creatividad con el propósito de definirla, es un proyecto difícil, pues esta capacidad se manifiesta en cualquier conducta humana, por más sencilla que parezca (como la creación de una receta de cocina), en cualquier edad y bajo circunstancias y motivaciones diferentes.

Sin embargo, en esta tesis consideramos creatividad como una capacidad que la posee cualquier individuo (independientemente de su edad). Es un proceso que consiste en relacionar experiencias y manipular ideas y objetos para mejorar aquello que ya existe, reestructurar esquemas mentales o bien, producir lo que aún no se ha creado, (específicamente, en las estructuras cognitivas de los niños). Es una forma de afrontar la vida.

1 Pensamiento creativo

Una vez que se han expuesto los enfoques en los que se ha abordado la creatividad para aterrizar en su definición, resulta conveniente hablar sobre el pensamiento creativo, que es considerado comunmente como la manifestación de la creatividad.

Landau (1987) señala que el pensamiento creativo se refiere a lo que Guilford llama pensamiento divergente, que en términos generales significa dar varias soluciones a una cuestión. Se caracteriza por buscar diversas soluciones a una cuestión o respuestas sin la existencia de patrones o medios convenientes o predeterminados para resolverlo, por lo que no existe una sola o única solución correcta, lo que implica que existen varios caminos para llegar a la o las soluciones.

De acuerdo con el análisis factorial de la inteligencia, encontramos seis factores o componentes del pensamiento creativo, que además sirven como indicadores para evaluar la creatividad.

Estos componentes son:

- Fluidez

Es el número o la cantidad de ideas que se pueden producir sobre un mismo tema.

- Flexibilidad

Es la diversidad y heterogeneidad de las ideas producidas. Tiene su origen en la capacidad de abordar los problemas desde diferentes puntos de vista.

- Originalidad

Es la capacidad de concibir ideas fuera de lo común, no usuales.

- Sensibilidad hacia los problemas

Consiste en percibir las influencias, contrariedades, defectos, de algún objeto o hecho para mejorarlo.

- Redefinición

Es otorgar diferentes usos a las cosas, diferentes funciones a las que estaban orientadas originalmente.

- Elaboración

Es el factor más importante de la actividad creativa, pues consiste en llevarla a la práctica, lo que significa la culminación del proceso que hizo posible esta actividad.

Por último nos resta señalar que el lenguaje, como actividad ligada al pensamiento, representa otro vehículo mediante el cual se manifiesta la creatividad: "a través del lenguaje el hombre vuelve a crear lo ya pasado, reconstruye lo ausente y da forma a lo futuro"¹³.

Una vez que se han expuesto los aspectos más relevantes y generales sobre creatividad, es necesario situarnos en el aspecto específico que nos interesa y que es la creatividad infantil.

¹³ RODRIGUEZ, M. Op. cit. p.75

CAPITULO III

CREATIVIDAD INFANTIL

La primera condición que emerge para abordar el tema de la creatividad infantil, se refiere a la necesidad de tener presente que el pensamiento y la personalidad del niño son diferentes a los del adulto, pues el niño construye su conocimiento, comprende y se comunica de una forma particular y distinto a como lo hace el adulto.

Existen dos enfoques para abordar la creatividad infantil:

1. Uno de ellos tiene como punto de partida un producto que ha de ser evaluado, lo que requiere establecer los criterios de evaluación de los mismos. Es decir, se centra la atención en un objeto que es el resultado de un acto creativo. Sin embargo, señala Martínez (1993), al abordar el tema de creatividad desde este enfoque se cae en el error de estimar la creatividad por criterios basados en el producto, con una lógica y esquemas propias del pensamiento adulto (diferentes a las infantiles) lo que significa que se desplaza a segundo término el estudio del acto creativo en sí.

2. El otro propone centrarse en la o las actividades que permiten que surjan esos productos, es decir, se concentran en el proceso, lo cual permite una visión más global en lo que a creatividad infantil se refiere. Esta tesis, se orientará con este enfoque.

No obstante, es necesario señalar que de cualquier forma en que se aborde el tema, no hay que dejar en el olvido la condición que mencionamos al comienzo del apartado, pues si bien se sabe que existen dificultades durante el estudio de los comportamientos infantiles, los hay aún más en

lo que se refiere a la interpretación de los comportamientos creativos observados, pues, como señala Martínez (1993) se corre el peligro de caer en el adultomorfismo.

Una vez que se han señalado estas consideraciones, creemos conveniente proseguir con las definiciones que se han hecho sobre la creatividad infantil. Las más significativas son las siguientes:

A Definición de creatividad infantil

El programa de Educación Preescolar (1992) define a la creatividad como originalidad en el hacer y en el representar, lo que hace posible que se le otorgue un sentido personal a las actividades diarias de la vida, teniendo como punto de partida la percepción del medio ambiente.

Para Tonucci (1979) y Lowenfeld (1980) la creatividad es una capacidad autoexpresiva propia de la infancia.

Smith citado por Hendrick (1990) considera que la creatividad es el proceso de utilizar las experiencias pasadas y reunir las en nuevos modelos, nuevas ideas y nuevos productos.

Una definición claramente situada en el marco de la institución escolar, es la que Medrano nos proporciona: la creatividad es "el factor que permite incentivar la capacidad de los educandos para producir cosas nuevas y valiosas que apoyan la formación integral"¹⁴.

¹⁴ MEDRANO, L. "La creatividad una tarea no cumplida". El papalote. La revista de la escuela. p.3

Cómo lograrlo, nos lo ofrece Torrance en una definición que creemos complementa a la anterior y además señala características muy particulares del niño preescolar:

"creatividad es un proceso de configuración de ideas o hipótesis, de comprobación de esas ideas y de la comunicación de los resultados. Ello implica que el resultado es algo nuevo [...]. Incluye pensamiento aventurero, inventiva, descubrimiento, curiosidad, imaginación, experimentar, explorar, etc."¹⁵

Sabemos que no basta con ofrecer estas definiciones sobre creatividad infantil como evidencia que respalde su existencia: necesitamos precisar en forma objetiva y concreta las actividades creativas del niño, para que al mismo tiempo se expongan los aspectos en que se fundamentan los teóricos que han investigado sobre la creatividad infantil.

Sin embargo, antes de exponerlas es conveniente señalar brevemente las características del preescolar:

B Características del preescolar

La etapa preescolar abarca desde los cuatro hasta los seis años de edad. Durante este periodo la capacidad de aprendizaje alcanza su nivel más alto, pues tienen una disposición natural para asimilar todos los conocimientos. Los preescolares se caracterizan por ser activos y explorar su entorno, pues experimentan interés y curiosidad por conocer, investigar, saber y explorar a través de su cuerpo y lenguaje, acercándose a su realidad a través del juego. El conocimiento que así va construyendo lo expresa a través de distintos medios (motrices, plásticos, de expresión oral...). Manifiestan impulsos agresivos y violentos que se les dificulta controlar, por lo que requieren

¹⁵ Citado en LANDAU, E. El vivir creativo. p.20-21

reconocimiento y apoyo de las personas que lo rodean, principalmente de padres y maestros pues son significativas para él. Se expresan y conocen a través del juego, el lenguaje y la creatividad (PEP, 1992).

Esto es factible, señala Heinelt (1979), debido a que la conducta del preescolar no está condicionada por objetivos orientados por el rendimiento, no se rige por prejuicios y aún no le teme a la censura ni a la crítica, por lo que es espontánea, libre de coherciones y presiones, lo que le permite una actitud de apertura ante su medio con el fin de descubrirlo, pues aún vive libre de automatismos, hábitos y estereotipias que bloquean el pensamiento divergente. Además no busca el reconocimiento a través del éxito de la misma manera que el adulto, lo que le permite ser auténtico y conducirse a partir de sus propios intereses y necesidades.

Sin embargo,

C ¿Cómo se manifiesta la creatividad infantil? Algunas investigaciones

Dewey consideraba que los niños poseen la capacidad de resolver problemas ellos solos, pues interrogan, plantean sus dudas, ordenan su pensamiento y se encuentran en una constante creación de su aprendizaje. Esta concepción dió origen a la escuela activa (BIANCHINI, 1990)

En una investigación realizada por Ligon en 1957 (citado en TORRANCE, 1977) caracteriza a los niños de entre cuatro a seis años de la siguiente manera:

- Poseen buena imaginación.
- Son curiosos
- Experimentan, a través de su juego imaginativo, diferentes papeles y situaciones.
- Manifiestan una conducta de investigación continua del medio que le rodea.

Sin embargo, uno de los primeros intentos por abordar específicamente la creatividad infantil, lo encontramos en Torrance (1977), discípulo de Guilford. Su aportación, que consideramos significativa para este trabajo, nos ofrece una serie de puntos para observar la creatividad de los niños:

CURIOSIDAD: El niño plantea preguntas persistentemente, orientadas al descubrimiento y apropiación del medio que lo rodea.

FLEXIBILIDAD: Piensa en varias ideas para dar solución a los problemas que se le presentan.

SENSIBILIDAD: Muestra una actitud de apertura ante el medio, lo que le permite percibir con mayor profundidad los estímulos y circunstancias que lo rodean.

REDEFINICION: Puede descubrir usos o significados ocultos o diferentes en aspectos que por lo regular los adultos no perciben o dan por concluidos.

CONCIENCIA DE SI MISMO: Es conciente de su unicidad y de la importancia que tiene como individuo en el mundo que lo rodea.

ORIGINALIDAD: Formula ideas poco comunes e interesantes, y en sus trabajos se refleja su estilo propio.

CAPACIDAD DE PERCEPCION: Percibe con facilidad detalles que le son llamativos.

Para Piaget (1982) la inteligencia se desarrolla a partir del proceso de reestructuración del conocimiento que comienza con un conflicto o desequilibrio en las estructuras cognoscitivas del individuo. Lograr el equilibrio perdido es la meta, para que en esa medida, se llegue a niveles superiores de entendimiento, construyendo y perfeccionando los esquemas de acción. Este equilibrio se alcanza a través de los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación incorpora a nuestros esquemas cognoscitivos las percepciones de nuevas experiencias, sin embargo, como resiste al cambio, puede llegar a tergiversar dichas percepciones para que se ajusten al marco de referencia. La acomodación es la modificación de los esquemas

cognoscitivos a partir de la percepción de nuevas experiencias diferentes a los esquemas que se tienen.

Desde esta perspectiva, la creatividad y el desarrollo cognitivo son actividades interrelacionadas de manera tal que comprender es inventar y viceversa, es decir, la creatividad permite que el individuo desarrolle una serie de estrategias de pensamiento para construir su conocimiento y para lograrlo necesita comprenderlo y comprender implica inventar o recrear la realidad en donde nuevamente intervienen la creatividad. Así, la creatividad se perfila, según Espriú (1993), como medio y fin al mismo tiempo. Por lo tanto, podemos considerar que existe un acto creativo cada vez que se construye un nuevo esquema.

Otro aspecto en el que se relacionan las aportaciones de Piaget con la creatividad, es su concepto sobre autonomía:

El trabajo de Kammi (1993), que explica este concepto, señala que para Piaget uno de los objetivos de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía del niño en el terreno moral e intelectual. En ambos significa tener la capacidad de pensar críticamente, por uno mismo, tomando en cuenta varios puntos de vista.

En el ámbito moral, significa saber hacer uso de la libertad sin necesidad de una figura autoritaria, sí como saber resolver problemas y tomar decisiones, considerando a los demás afectados.

En lo que a autonomía intelectual se refiere, significa tener una opinión propia a partir de un pensamiento crítico. El aprendizaje en donde predomina la memorización mecánica no permite la autonomía intelectual, pues cuando el niño tiene que memorizar aprendizajes que están en contradicción con sus creencias memorizan la respuesta correcta, pero continúan con su confusión y

también con sus creencias. Es decir, Kammi (1993) afirma que los niños pueden interiorizar los conocimientos que les transmiten, pero el verdadero aprendizaje se da cuando ellos mismos construyen el conocimiento al crear y coordinar relaciones.

Después de esta breve exposición sobre el concepto de autonomía, lo que queremos resaltar es que en esencia, la autonomía moral significa hacer uso de la creatividad con individualidad, sin dejar de sentirse parte de un grupo social, con la finalidad de resolver problemas en un ambiente caracterizado por la apertura y la comunicación. En cuanto a autonomía intelectual, podría decirse que consiste en pensar creativamente, es decir, contar con una opinión propia, con fundamentos, que incluso llegue a chocar con lo que comúnmente piensa la mayoría de la gente, con las opiniones populares.

La manera de lograr este objetivo de la educación se tratará en el siguiente capítulo.

Por otra parte, Lowenfeld (1980) señala que todos los niños, desde su nacimiento, experimentan la necesidad de explorar, investigar y descubrir todo lo que les rodea, es decir, se caracterizan por su curiosidad natural y comportamiento exploratorio que los hace adoptar una actitud de apertura y experimentación constante para crear nuevos enfoques, relaciones y significados con el objetivo de conocer su mundo, (hecho que llama acción creadora), y por medio de dibujos y pinturas expresan esos conocimientos, sus sentimientos e intereses, a lo cual llama expresión creadora.

Un trabajo similar es el de Tonucci (1979), que señala que el comportamiento creativo se observa desde el nacimiento pues a partir de ese momento, el ser humano se encuentra en una constante investigación autónoma orientada hacia el conocimiento de sí mismo y del ambiente que lo rodea. Esto lo realiza a través del juego y siente la necesidad de comunicar esos conocimientos a través de

varios medios en forma autoiniciada y en función de sus intereses y necesidades. La creatividad se refleja entonces, como una actividad autoexpresiva.

Por su parte, Logan (1980) señala que todos los niños poseen cierto grado de creatividad factible de motivación y desarrollo. La creatividad se manifiesta en su curiosidad e inquietud sobre el medio en que se encuentran inmersos, lo que permite una actitud de apertura para conocer y descubrir las relaciones y sucesos que se establecen en él. Así mismo, proporciona respuestas y soluciones imaginativas, originales, espontáneas e inventivas.

Diez y col. (1980) consideran que la creatividad es una de las necesidades básicas del niño, pues señalan que durante su crecimiento el niño tiene la necesidad biológica de crear, de investigar e inventar, con la finalidad de lograr la construcción de sí mismo y al mismo tiempo asimilar y comprender el medio en el que se encuentra inmerso. También es por naturaleza imitador lo que le permite absorber, asimilar el mundo que le rodea, lo que permite hablar de una recreación de lo que el niño percibe. Con la imitación, el niño asimila su mundo, lo interpreta y lo vuelve a crear (recreación) a través de la construcción de relaciones originales, lo que lleva a reestructurar la realidad para apropiarse de ella.

Otro trabajo sobre la caracterización de la creatividad infantil lo aporta Heinelt (1979), quien después de examinar la evolución del niño, caracteriza su comportamiento creativo distinguiendo actitudes y realizaciones creativas:

Las actitudes son:

- asombro
- interrogación
- duda

las realizaciones creativas son:

- comportamiento social
- comportamiento lúdico
- comportamiento verbal
- creación plástica
- intereses musicales
- intereses literarios

El asombro implica interés por el medio, lo que permite descubrir algo nuevo todos los días. El niño muestra una actitud abierta hacia su medio, que lo lleva a una constante exploración a partir de su curiosidad.

Otra actitud que surge como consecuencia de la curiosidad es la actitud interrogante, encaminada esencialmente a la adquisición del lenguaje. Es característico de los preescolares que formulen preguntas constantemente sobre el por qué de las cosas, demostrando así el interés que tiene por el mundo.

Las realizaciones creativas son consecuencia de las actitudes y se manifiestan como conductas (interacción social, en el juego y en su comunicación verbal), creaciones e intereses.

Por otra parte, Martínez (1993) considera que la actividad creativa del niño surge de la curiosidad, de la incertidumbre, de una especie de disposición a la exploración para conocer el medio que le rodea. Tiene soporte en el interés, la motivación y los sentimientos hacia determinados objetos, hechos, relaciones o personas que le resultan interesantes o inquietantes. Se llega a cabo mediante acciones directas o manipulativas e indirectas o pensadas para explorar e investigar esos objetos y situaciones, por lo que necesita de conocimientos previos y de conocimientos que se van adquiriendo durante la actividad misma. Como corresponde a sus inquietudes e intereses, absorbe por completo la atención del niño, satisfaciendo en mayor o menor grado sus expectativas.

Hasta aquí podemos distinguir dos formas o estilos de creatividad, siguiendo el trabajo de Sefchovich (1993):

- la creatividad de tipo cognoscitivo

y

- la creatividad de tipo expresivo.

La primera se refiere al tipo de creatividad que permite resolver problemas, aportar ideas o bien, cambiar la información, lo que el niño sabe, es decir, reestructurar su conocimiento.

La creatividad expresiva es la habilidad para combinar y recombinar lo que el niño conoce (experiencia vivencial) y expresarlo a través de lenguajes como la danza y la pintura.

Es necesario aclarar que no se dan por separado, sino que forman parte de un mismo proceso, aunque hay ocasiones en que uno sobresale más que el otro.

D Recapitulando

Después de exponer las investigaciones y trabajos que demuestran la existencia de la creatividad infantil caracterizándola, en esta tesis, se sugiere, con el afán de integrar dichos resultados, considerar como aspectos evidentes de la actividad creativa infantil: la curiosidad, el juego y la comunicación.

1 Curiosidad

En la etapa preescolar la curiosidad se aprecia como una actividad que se desprende de la necesidad de apreciar como una actividad que se desprende de la necesidad de conocer el mundo que rodea al niño en su interés por descubrirlo y aprehenderlo y en consecuencia construir sus

conocimientos, apropiándose así de la realidad. Considerada así, la curiosidad se erige como el punto de partida de la creatividad.

Ball (1988), señala que no podemos dudar que nos encontramos ante manifestaciones creativas emanadas de la curiosidad cuando el preescolar se caracteriza por:

- Una reacción interrogante ante estímulos nuevos, extraños o misteriosos para él, centrando su atención hacia ellos y tratar de interrelacionarse a través de la manipulación.
- La necesidad y deseo de conocer más acerca de sí mismo y de su entorno.
- Una búsqueda de nuevas experiencias a través de la exploración de lo que le rodea.
- Persistencia para conocer más acerca de lo que llama su atención a través de la exploración.
- Quedan así de relieve, aspectos que caracterizan a la personalidad creativa.

2 Juego

Si la creatividad se manifiesta en todo el proceso que el niño sigue para conocer su mundo y así aprehender la realidad, es el juego la actividad, el vehículo a través del cual lo lleva a efecto, pues lo acerca a su realidad, permitiéndole comprenderla y así hacerla suya.

A través del juego, el niño interactúa con todos los elementos que conforman su medio para conocerlos. Al respecto, Piaget señala que el juego "es una manera de aprehender el mundo exterior y manipularlo de modo tal que coincida con el esquema organizacional que la persona tiene en ese momento"¹⁶. Es decir, a través del juego, el niño motivado por su curiosidad, manipula objetos y los conoce, dándoles una función de acuerdo con las necesidades que se van presentando durante su juego, presentándose una multiplicidad de conductas originales y espontáneas, autoiniciadas, que representan un reto de creaciones y recepciones. Es así que encontramos la relación curiosidad-juego-creatividad.

¹⁶

(16) Citado en RAMSEY, M.E. El jardín de infantes. p.83

Y para explicar la relación niñez-juego-creatividad, Landau¹⁷ señala que "el niño aprende a andar, hablar, a saber y a comunicarse en la medida en que prueba las cosas jugando".

Entonces es a partir del juego que el niño está en posibilidad de desarrollar su creatividad. Pero, ¿por qué precisamente el juego? La respuesta la encontramos en estos autores: Rogers apunta que el juego reúne todas las condiciones para que se de el acto creativo, estas condiciones son apertura del individuo a su entorno, seguridad y libertad psicológica. Además, Makarenko (1985) señala que para el niño representa una actividad seria (y no como en el caso del adulto que lo concibe únicamente como entretenimiento y diversión), que compromete a toda su persona (física y mentalmente), además de que parte de una motivación interna, es decir, de un interés que no se le impone desde el exterior.

Según Guilford y Torrance (citados en LANDAU, 1987), a través del juego se fomenta la fluidez, flexibilidad y la elaboración de ideas, pues permite improvisar situaciones, imaginar, fantasear y probar múltiples situaciones, experimentar, buscar alternativas (ejercitándose así el pensamiento divergente).

Piaget (1982) distingue tres etapas en el desarrollo del juego infantil. El que caracteriza a la etapa preescolar es el juego simbólico (de dos a siete años) en donde evoca lo ausente a través de su representación con otros objetos diferentes. En el juego simbólico una cosa puede pasar por otra en la vida infantil. El juego así, se convierte en una experiencia creativa: el niño cambia la realidad según sus deseos, agregando sus experiencias sociales, reviviendo sus gozos, resolviendo sus conflictos. En esencia, los símbolos son combinaciones, por lo que, señala Rodríguez (1989), son las bases para crear. Podemos concluir citando a Landau: "Jugar requiere la capacidad de ver

¹⁷ LANDAU, E. *Op. cit.* p.121

de un modo nuevo las cosas conocidas y de romper el estrecho significado que se le asigna así a cada estímulo"¹⁸

3 Comunicación

El proceso creativo se consolida a través de la comunicación. La comunicación es, en términos generales, la transmisión de la información a través de un canal. Este puede adquirir forma en una multiplicidad de lenguajes, (principalmente en el caso de los niños).

El niño preescolar expresa sus conocimientos y sentimientos a través de varios medios: el arte (en dibujos y pinturas), el juego, su cuerpo y el lenguaje oral, con la finalidad de decir aquello que le pasa o siente. Al respecto, Sefchovich señala que "es en la forma de expresamos donde se manifiesta la creatividad, ya sea que lo hagamos en forma verbal o usando cualquier recurso"¹⁹

El trabajo de Lowenfeld(1980) sobre la importancia del arte en la educación del niño nos sirve para explicar lo anterior: el arte es para el niño un medio de autoexpresión; a través de sus dibujos expresa cómo piensa, cómo siente cómo conoce; expresa lo que sabe de su medio ambiente, sus conflictos, preguntas, estados de ánimo y la relación con el medio ambiente.

Es decir, las actividades artísticas (el dibujo principalmente) permiten expresar y buscar respuestas sin miedo y sin inhibiciones, pues no existen respuestas correctas o incorrectas y es más factible que en este tipo de actividades el niño trabaje en un ambiente independiente y de libertad. Así mismo, permite adquirir experiencias por medio de los sentidos, lo que según Lowenfeld (1980), hace posible que estos se agudicen y la sensibilidad se desarrolle incrementándose en esta medida la capacidad para aprender.

¹⁸ LANDAU, E. *Ibid.* p.141

¹⁹ SEFCHOVICH, G. "Un estilo y una opción personal". El papalote. La revista de la escuela. p.9

Las actividades artísticas ponen de manifiesto la creatividad del niño y también la estimulan, pues permiten fomentar:

- su autoestima
- el pensamiento divergente, pues permiten plantear alternativas y soluciones variadas al utilizar distintos materiales y buscar nuevas formas.
- la experimentación de ideas y sentimientos.

Otro medio del que se vale para expresarse es el lenguaje. El preescolar en su intento por consolidar la adquisición del lenguaje, crea códigos propios, inventa palabras, canciones. Se vale de este medio para recrear lo pasado y darle forma a sus pensamientos.

Para que la actividad creativa del niño se consolide, necesita expresar su mundo interno, y para ello utiliza medios como el juego, los dibujos, la expresión corporal, el lenguaje; sin embargo, según Diez (1980), para que pueda expresarse espontáneamente requiere:

- Estar motivado, es decir, percibir como necesario proyectar su mundo interior (conocimientos, creencias, sentimientos), en objetos concretos (o productos creativos) como canciones, juegos simbólicos, dibujos, historias.
- Contar con un ambiente de comunicación abierto.
- Ser libre, para lo cual, debe ser aceptado tal y como es, sin juzgarlo, ni aprobarlo, sino más bien identificándonos con él.

En otras palabras, necesita del clima que la educación creativa exige. Estos aspectos son el preámbulo del siguiente capítulo.

CAPITULO IV

EDUCACION CREATIVA

Algunos investigadores consideran que la creatividad puede motivarse y desarrollarse, o "reanimarse", a través de una educación adecuada. Sin embargo, cabe preguntarse si la escuela cumple con esta función. Los aspectos siguientes son una reflexión en tomo a la estructura, condiciones y relaciones que se establecen en la escuela, pues determinan, (al igual que las necesidades sociales e intereses de grupo) las condiciones que enfrentan maestros y alumnos dentro de la institución escolar y que al parecer, influyen negativamente en el desarrollo del potencial creativo de ambos.

A Caracterización de la educación creativa

La educación que se fija como objetivo desarrollar el potencial creativo del niño, lo guía, motiva y prepara para que haga uso de su potencial y aprendizaje, desarrollando su capacidad y

habilidad para solucionar problemas, crear algo y hacerle frente a la vida a través del aprendizaje y la expresión creativa, se le denomina educación creativa.

Según Logan (1980) la educación creativa se caracteriza por los siguientes puntos:

- 1: Toma como punto de partida las capacidades, intereses y aspectos sociales de los niños; lo cual significa que es más sencillo para ellos encontrarle sentido práctico a lo que aprenden en la escuela, por lo que al mismo tiempo se reducen los obstáculos que impiden gozar el proceso de aprendizaje; es entonces cuando se experimenta como un proceso creativo, pues la atención ya no se enfoca en el producto, es decir, en las calificaciones que dependen de respuestas memorizadas, sino en los esfuerzos que se realizaron durante todo el proceso.
2. Las actividades fundamentales son la consulta, el descubrimiento, improvisación, indagación e investigación. Estos métodos de enseñanza se caracterizan por ser espontáneos y autónomos (como lo es el método de proyectos).
3. Lo anterior evita hábitos estereotipados y repeticiones que originan formulaciones mecánicas y repetitivas, pues se utiliza la imaginación, combinación de experiencias, materiales y métodos. Este es un compromiso que se establece entre maestro y alumnos.
4. Implica la interacción armónica de todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje: profesor, alumno, tema, experiencia y actividad de aprendizaje. Se estimula un compromiso que lleva a aprender más, cuestionar y buscar soluciones a las dudas y problemas que se van presentando, (situación que se da al desarrollar un proyecto en el Jardín de niños).

5. En este sentido, el encargado de proporcionar materiales y experiencias para guiar al alumno, es el maestro; el alumno es el responsable de su aprendizaje lo que requiere de su iniciativa, autodirección e individualismo (sin caer en el egocentrismo).

6. Este nuevo papel requiere de la autoevaluación del alumno, puesto que al comprometerse con el proceso, él es quien mejor conocimiento tiene respecto a los alcances que tuvo. El juicio del maestro que se aprecia en una calificación final será entonces reemplazada, evitándose así un clima de crítica (que origina inseguridad) y autoritarismo.

7. Si bien es cierto que este enfoque educativo implica ciertos riesgos (el principal es el miedo al cambio y a la iniciativa), también ofrece recompensas: tanto el maestro como el alumno experimentan la enseñanza como un proceso creativo que los lleva a la autorrealización.

Una educación que pretende formar niños creativos necesita un cambio en los roles que asumen maestro y alumno, lo que significa que el carácter de la escuela también experimentará ciertas variaciones. La escuela creativa tiene que caracterizarse, según Diez (1980) por:

-La existencia del diálogo, lo que implica la participación de alumnos y maestro a través de experiencias personales.

-La existencia de un alumno crítico, en contraposición al conformista, que aporte críticas constructivas en función de los intereses colectivos y no individualmente.

-Los alumnos dejarán de repetir las ideas terminadas del profesor, y por el contrario, expresarán sus ideas propias, con la intención de confrontarlas y reestructurar esquemas.

-La evaluación a través de una calificación que el maestro otorga al trabajo del niño, dejará de representar un juicio y una crítica destructiva que inhiben la espontaneidad de los pequeños. Se tratará de infundirles confianza y seguridad.

-Menor control por parte del maestro, mayor autocontrol.

-Rica comunicación interpersonal.

1 Antecedentes

Los intentos por estimular la creatividad no son nuevos. Existen varios trabajos de psicólogos y pedagogos que se esforzaron por estimular y desarrollar los aspectos de las conductas y actitudes creativas de los niños.

Amegan (1993) señala que se ha encontrado que los métodos activos son mejores para favorecer las habilidades creativas, en comparación con los magistrales, pues estos no requieren el compromiso e iniciativa de los niños, mientras que en los activos, el centro de la educación es el niño, sus intereses y necesidades, exige su participación activa y directa, además de que promueve su libertad y autonomía.

Estos métodos surgieron como una alternativa en contra de la educación en donde se considera al maestro como elemento central, sin considerar que el alumno es capaz de construir su propio aprendizaje, por lo que, predomina el verbalismo, la memorización y el aprendizaje mecánico. Surge así un movimiento denominado la Escuela Nueva.

Los orígenes de la Escuela Nueva se remontan desde la segunda mitad del siglo XVI con Montaigne, aunque se considera como iniciador a Rousseau²⁰. La lista de los trabajos que sobre este movimiento se han realizado es muy grande, por lo que a continuación se expondrán sólo algunos, los que consideramos se acercan más a los principios de la educación creativa.

Comenzaremos con Dewey (1989) que desde 1933 propone que se adopte una actitud científica en la educación escolar, retomando y utilizando la curiosidad, imaginación e investigación que caracterizan a la infancia. El niño se convierte así en un factor activo de su educación. Esta concepción sobre la conducta infantil dió origen a la escuela activa. Al respecto Bianchini (1990) apunta: Dewey concebía al aprendizaje como resolución de problemas; sostenía que el niño tiene un papel pasivo dentro de la educación cuando se caracteriza por su participación y actuación sobre su medio, lo que le permite ordenar su pensamiento y aprender continuamente a través de la interrogación y del planteamiento de sus dudas.

Polk (1991) señala que Montessori concibe a la educación como autoeducación y para que pueda llevarse a cabo, deben cumplirse ciertos requisitos, como son la existencia de materiales apropiados para los niños, respeto a la libertad, a la actividad e individualidad del niño.

Makarenko (1985) considera que el juego debe formar parte de la educación del niño, pues lo prepara para el trabajo, por lo que no debe ser suprimido.

Freinet (1985) considera al niño como el elemento más importante de la educación, y a la expresión libre como elemento esencial en su propuesta pedagógica; propone que el trabajo del niño se desarrolle en un clima de confianza para que invente y experimente.

²⁰ Vid. LOPEZ Y MOTA, A. La creatividad en las aulas p.29-30

J. Bruner y P. Ausubel (citados en BIANCHINI, 1990) aportaron una aproximación cognitiva del aprendizaje: para Bruner, el eje y objetivo del aprendizaje es la resolución de problemas. Por su parte Ausubel destaca el valor del aprendizaje por descubrimiento, en donde el alumno tiene que organizar por sí mismo los conocimientos de su aprendizaje, a través de los procesos de aclarar, integrar, extender, evaluar el conocimiento y confrontar su realidad.

Ricardo Bruera (citado en BIANCHINI, 1990), propone un modelo matemático. La matemática es la ciencia de los procesos del aprendizaje; de las formalizaciones a través de las que se adquiere el conocimiento. Dentro de las fases del aprendizaje²¹, la creatividad aparece como la consolidación del proceso del aprendizaje. Sin embargo, desde el inicio se caracteriza por un comportamiento creativo, pues se requiere de la conducta espontánea del individuo hacia el conocimiento, iniciativa, autonomía y autoreestructuración del saber; el proceso culmina cuando el individuo está en posibilidad de crear y recrear a partir del conocimiento adquirido. El profesor es un facilitador de dicho proceso; el responsable directo de este proceso es el alumno, pues de él surge la motivación generada por sus intereses que lo llevan a estructurar y reestructurar conocimientos para ser capaz de utilizarlos creativamente en la solución de problemas. Cabe mencionar que en este sentido, podemos encontrar coincidencias con la propuesta de trabajo del método de proyectos.

Se observa así que el proceso enseñanza-aprendizaje inscrito en el marco de la educación creativa no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos a un sujeto pasivo y

²¹ Las fases del aprendizaje, según Bruera son:

- proactiva: el aprendizaje comienza con una respuesta espontánea del individuo hacia el saber.
- asociativa: después adopta una posición crítica ante el objeto a conocer, generándose el camino hacia su autonomía.
- organizativa: el conocimiento es reestructurado y organizado por y para el individuo.
- proyectiva: en esta última fase el conocimiento encuentra su consolidación a través de la capacidad del alumno para, a partir de él, reformular, reorganizar y crear para resolver problemas.

receptor. Por el contrario, exige la participación activa de ambas partes (maestro y alumno) y en el caso específico del preescolar, el medio más eficaz es el juego. Sin embargo, apunta Martínez (1993) comunmente los adultos consideran que el juego sólo proporciona esparcimiento y diversión y olvidan que es la herramienta a través de la cual conoce y establece relación con su medio, principalmente durante la etapa preescolar. No obstante, ante esta panorámica existen aportaciones psicopedagógicas que pretenden fundamentar la actividad escolar en las necesidades y formas de expresión infantil, ofreciendo una concepción diferente de lo que significa enseñar y aprender, pues son aportaciones que adquieren la forma de juego-investigación. Tienen como base la teoría de Piaget, en lo que se refiere al desarrollo de la inteligencia y al concepto de interacción²².

Una de ellas es el trabajo de Duckworth (citada en MARTINEZ, 1993). La parte fundamental de su propuesta radica en la motivación de ideas. Para propiciarlas es necesario crear un ambiente adecuado, en donde se demuestre disposición para acogerlas. La elaboración de preguntas es fundamental. Planteada en el momento preciso, permite que el alumno llegue a un razonamiento más elaborado. Esta pregunta dependerá de las características del niño, y puede ser formulada por él mismo (lo cual asegura que contemple aspectos y nociones asimilables a sus estructuras intelectuales), o bien el maestro la plantea. Su actitud será de expectante y proporcionará ayuda siempre y cuando el niño haya agotado todas sus posibilidades. La ayuda consiste en mostrar el camino, nunca la solución.

La otra propuesta corresponde a César Coll (citado en MARTINEZ, 1993). El núcleo de su propuesta es la exploración. El niño estructura su conocimiento a partir del planteamiento de

²² La interacción son las relaciones que se establecen entre sujeto y objeto (el sujeto le otorga una función específica al objeto, o bien el objeto obliga al sujeto a utilizarlo en forma precisa); proporciona información para elaborar conocimiento y comprensión del medio, a través de la exploración espontánea (que se manifiesta en el juego e investigación). Es una conducta natural del niño a través de la cual se responde él mismo sus cuestionamientos, o bien, plantea dudas que requieren de la ayuda del adulto para satisfacer su curiosidad.

problemas que resuelve a través de su actividad espontánea de exploración que le proporciona conocimientos concretos. El planteamiento de los problemas tiene que basarse en los aspectos que interesan a los niños.

Por último, no podemos dejar de mencionar la propuesta de Kilpatrick, quien orienta la iniciativa de los alumnos hacia el desarrollo de un proyecto elegido libremente por los alumnos. Su método reconoce por una parte, como elemento principal al alumno y la necesidad de manipular su ambiente para construir su aprendizaje; y por otra, la capacidad del alumno de comprometerse cognoscitiva y afectivamente con el proceso de aprendizaje, por lo que es más factible que esté convencido de que es suya la iniciativa de aprender, haciendo uso de su experiencia y autoevaluación en un ambiente de libertad (AMEGAN, 1993).

Estos son sólo algunos de los trabajos que conjugan con los principios y características de la educación creativa. Sin embargo aún no se han expuesto las razones por las que el desarrollo del potencial creativo de maestros y alumnos es una necesidad educativa.

2 ¿Por qué es necesaria una educación inspirada en la creatividad?

De entrada surge una pregunta crucial: ¿por qué es necesario y urgente brindarle un impulso a la creatividad, principalmente en el ámbito educativo? ¿Por qué se promueve una educación creativa? Trataremos de explicarlo.

El artículo 3º constitucional señala que la educación se enfocará a desarrollar todas las facultades del ser humano. Siendo así, baste decir que una de esas facultades es la creatividad. Algunas razones por las que es necesaria su estimulación y desarrollo son las siguientes:

El cambio es una característica de nuestro mundo, por lo que la escuela debería preocuparse para preparar a los alumnos para dicho cambio y no para la estabilidad. La creatividad permite adaptarse al cambio, pues a través de ella podemos solucionar situaciones imprevistas, ambiguas...Por lo tanto, hay que educar para pensar, planear y tomar decisiones, es decir, para tener una actitud creativa. Este aspecto se aprecia cada vez más necesario en el contexto mexicano cuando la situación económica y social que atravesamos exige seres independientes, con iniciativa e ideas innovadoras para hacerle frente a los retos que ello implica.

Lowenfeld (1980) señala que la base del aprendizaje son los sentidos por lo tanto, en la medida en que sean sensibilizados, la capacidad para aprender se incrementará. Y a través del uso de la creatividad se despiertan los sentidos, lo que permite al niño apreciar el ambiente que lo rodea e identificarse con él para comprender las necesidades del prójimo y adaptarse a la sociedad. Así mismo, afirma que cuando el niño crea, se involucra con el trabajo que realiza, lo comprende y se identifica con él. Por lo que la probabilidad de que su aprendizaje sea significativo se incrementa.

Por lo tanto, aprender creativamente no es una simple acumulación de conocimientos; además es comprender cómo pueden utilizarse.

En este sentido, Martínez (1993) señala que la creatividad en la educación exige que se le encuentre utilidad práctica a lo que se aprende, lo que significa que puede hacerse algo con lo que se ha aprendido. Es decir, no basta con repetirlo, hay que demostrar que se es capaz de crear algo, de producir a partir de lo que sabemos.

Los preescolares se caracterizan por sus impulsos agresivos y violentos (PEP, 1992). Las actividades creativas pueden servir entonces como una válvula de escape a estos impulsos, es decir,

la creatividad puede presentarse como un sublimador de la destructividad, según Rodríguez (1989).

También Gabriel (1991) señala que al crear algo, al autoexpresarse, mejora la autoestima, lo que influye positivamente en el autoconcepto, elemento que incide positivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuando la educación se apoya en los principios de la creatividad, el aprendizaje es autoiniciado, lo cual significa que surge a partir de los intereses y necesidades del educando, por lo tanto, la motivación hacia el conocimiento no es externa al alumno, hecho fundamental para que el aprendizaje sea significativo, es decir, existe vinculación entre contenidos escolares y vida diaria; además el aprendizaje no se percibe como algo ajeno, impuesto y que no tiene sentido. Así mismo, no se crea una dependencia del alumno hacia el profesor, experimenta autonomía y sabe hacer uso de su libertad. Al respecto Díez (1980) señala que de nada sirve el aprendizaje y la memorización si no son utilizados por una mente libre y flexible.

La creatividad en la educación permite el desarrollo de la autonomía moral del niño. Piaget (citado en Kammi, 1993) considera que los niños no alcanzan su autonomía moral porque se les sanciona y castiga (es decir, se encuentran inmersos en una educación autoritaria y encaminada al conformismo), mientras que se necesita que el niño intercambie puntos de vista con sus compañeros y con los adultos (lo que evoca una actitud de apertura al medio y postergamiento del juicio, elementos representativos de la educación creativa).

La autonomía intelectual (que significa tener un pensamiento crítico y opinión propia) se logra autoconstruyendo el conocimiento, en un ambiente educativo en donde el niño esté en posibilidad de crear relaciones, modificando ideas erróneas y no acumulando y memorizando fragmentos nuevos.

Ante esta panorámica, se perfila necesario señalar cuáles son los obstáculos con los que se enfrenta la creatividad dentro de la escuela, para definir las posibilidades reales de su motivación.

B Obstáculos

Los obstáculos a la creatividad son de origen diverso, pues la estructura misma de la sociedad no permite el desarrollo óptimo de la creatividad cuando, aunque se escuche paradójico, requiere una actitud creativa por parte de sus integrantes. La tensión, el afán de presentarnos todo terminado, sobreestimulado, el consumismo, la enajenación (entre otros aspectos) que caracterizan a nuestra sociedad y que corresponden a intereses de un grupo social, evitan que el potencial creativo sea utilizado, pues impiden el pensamiento individual, divergente, independiente (la autonomía, en términos piagetianos), el cuestionamiento y la iniciativa.

El aspecto que más nos interesa es la inhibición de la creatividad por parte de la escuela, pues si tiene como objetivo desarrollar todas las potencialidades del educando, no lo logra y por el contrario llega a atrofiarlas.

Martínez (1993) considera que la concepción de lo que es la educación escolar tiene estrecha relación con la inhibición de la creatividad: comunmente, apunta, se cree que los niños necesitan un adulto que les enseñe, que los oriente para que adquieran conocimientos; esta actitud deja entrever que el adulto desconoce que el juego infantil está interrelacionado con la actitud investigadora del niño y que las dos alternan durante el proceso de adquisición de conocimientos del medio en el que se encuentra inmerso el niño. La consecuencia es que el adulto supone que el

juego únicamente proporciona esparcimiento y permite liberar energía (y aunque eso es cierto), no creen que a través de él, el niño construya conocimientos significativos. De aquí la creencia de que la escuela debe transmitir dichos conocimientos, pues el alumno no cuenta con los recursos para adquirirlos. Es por ello que aún cuando la escuela acepta con mayor frecuencia al juego y la creatividad como necesidades básicas de los niños, les abre un espacio dentro del currículum, pero separados de las materias tradicionales (lenguaje, cálculo, escritura, lectura). Estas continúan ocupando un papel preponderante, por lo que dependen exclusivamente de la iniciativa del maestro y el alumno funge como un simple receptor. Consideran que el juego y la creatividad son actividades secundarias y por lo tanto independientes de las materias "serias", por lo que pueden depender únicamente del alumno y el adulto tiene mínima o nula intervención, lo que implica la ausencia de una respuesta favorable del profesor para guiar y estimular. La creatividad queda así relegada y devaluada.

Piaget (citado en MEDRANO, 1993), considera que la escuela obstaculiza la creatividad pues le brinda al niño los conocimientos ya elaborados privándole de la oportunidad de la búsqueda personal. Se le da prioridad a la memorización y el alumno se acostumbra a comparar lo que realiza con lo que le han enseñado y las más de las veces no contempla otra solución.

Otro autor que opina igual es Medrano (1993), señala que el sistema escolar obstaculiza el desarrollo creativo. Argumenta que la creatividad significa innovación, originalidad, improvisación y autoexpresión, mientras que al contrario, en la escuela predominan lo predecible, el camino recorrido, lo conocido y lo establecido. Lo anterior se refleja en los programas que son definidos e impuestos por las autoridades educativas y que la mayoría de las veces no corresponde a la realidad social, cultural y de contexto a la que están dirigidas.

Al respecto, el PME (1989) señala dentro de los elementos de diagnóstico que los programas de preescolar no están articulados con los de primaria, además no existe un modelo educativo acorde

con las circunstancias sociales del niño. Esta es una de las razones por la cual los niños no se interesan por asistir a la escuela, pues no encuentran vinculación práctica entre ésta y su vida diaria. Y si a lo anterior le agregamos la rutina e inercia en las labores docentes, debido a la falta de entusiasmo e imaginación para abordarlas, la situación se complica aún más.

Por otra parte, Rogers (1986) considera que la falta de personas creativas se debe a:

- Que la escuela le otorga mayor énfasis al pensamiento convergente (conformista y estereotipado)
- Los conocimientos únicamente se transmiten sin ninguna elaboración mental por parte del alumno.
- El tiempo libre únicamente se relaciona con pasividad y consumo. El ocio no se aprovecha de manera activa y significativa.

De esta situación se desprenden una serie de bloqueos u obstáculos a la creatividad dentro del salón de clases. Para exponerlos, serán conjuntados los trabajos que De la Torre (1987) y Hallman (citado en DAVIS, 1989) realizaron sobre el tema:

1. Ambiente que obliga a ser conformista

El alumno debe acatarse, someterse a las exigencias, reglas y normas rígidas impuestas por el maestro y por el programa e institución escolar (aún cuando todavía no las haya aceptado ni asimilado), si es que no quiere ser sometido a una serie de críticas por parte del maestro y sufrir las consecuencias de la coacción. La presión puede llegar al extremo de evitar el desarrollo de la personalidad. El pensamiento que cuestiona al programa y al maestro, así como la decisión libre son castigados.

2. Actitud autoritaria

Este tipo de actitud mantiene estrecha relación con el conformismo pues se fundamenta en la obediencia de instrucciones y órdenes que anulan la espontaneidad, seguridad e iniciativa del alumno convirtiéndolo en el receptor del conocimiento y de las soluciones a los problemas sin que se le brinde la oportunidad de pensar cómo se llegó a ellas. Como único poseedor del conocimiento, el maestro se siente dueño de la verdad absoluta; genera frustraciones y tensiones que afectan a los alumnos y al proceso de aprendizaje, pues exige que las actividades se realicen sin salirse de los marcos impuestos, lo que origina que el proceso se mecanice, pues como contenidos del aprendizaje no toman en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, no les resulta motivador ni interesante.

3. La disciplina excesiva

Es característica de la educación autoritaria. No queremos que se interprete erróneamente nuestro planteamiento: no estamos en contra del orden, pues es necesario interiorizar y practicar determinadas normas que permitan alcanzar objetivos y una convivencia armónica. Más bien estamos en contra de la disciplina excesiva que obligue a contestar lo que el maestro espera que se diga, utilizando planteamientos idénticos (en lo posible) a los de él, lo que significa que el alumno tiene que pensar con su misma lógica para reproducir lo que le enseña, sin oportunidad ni derecho a elaborar el propio pensamiento. La iniciativa también queda anulada, pues además hay que esperar que el maestro le pregunte al alumno para que tenga participación, pero acatándose al razonamiento prescrito por el adulto.

4. El miedo educativo

Este ambiente educativo genera miedo, que se erige como el método propio de la educación autoritaria. El niño tiene que temerle al maestro (se le educa implícitamente para que las figuras de autoridad le inspiren temor). Esto sucede cuando temor y respeto se confunden como sinónimos, dando como resultado un ambiente de constante presión que no permite experimentar el proceso del aprendizaje como algo agradable, ni le permite al alumno aprender de sus errores, y poner a prueba sus capacidades. Sin embargo para que la creatividad se desarrolle, es necesaria una atmósfera libre de temor, un clima de confianza en donde exista seguridad y libertad psicológicas.

5. Prohibición a elaborar preguntas

Como ya lo hemos señalado, en la escuela no se permite que el alumno pruebe sus capacidades, hecho que se demuestra cuando recordamos que el único que pregunta es el maestro, por lo que no enseña a los niños a preguntar, a cuestionarse, lo que significa que no se estimula su curiosidad, espontaneidad y deseos de saber. Además los cuestionamientos que el maestro formula son convergentes, en otras palabras, únicamente tienen una sola respuesta correcta, por lo que se estimulan aprendizajes básicamente memorísticos que no exigen la búsqueda de otras alternativas, de otras soluciones, de otros caminos para llegar a una posible respuesta. Los maestros esperan entonces de sus alumnos respuestas semejantes a los planteamientos que ellos mismos formulan.

6. La disgregación juego-trabajo

Es entonces que se utilizan métodos que correspondan a esta dinámica, por lo que en la escuela se educa al niño para que abandone la actitud de juego y adopte una de trabajo, pues comunmente, los maestros consideran que el trabajo intelectual es el único medio que permite adquirir conocimientos y por lo tanto aprendizaje, entendiendo que la actividad intelectual sólo es

posible en un clima rígido, serio, contrario al que se da en un ambiente de juego, pues el rendimiento no permite la relajación ni el humor. Los profesores a menudo se olvidan que el niño utiliza el juego como forma natural para conocer su mundo y adquirir aprendizajes acordes con sus necesidades e intereses, fomentándose así, la desvinculación escuela-vida diaria.

7. Excesiva búsqueda de éxito

Ante esta dinámica, el alumno quiere obtener el éxito a toda costa, es decir, busca ser destacado, aceptado, alcanzar el reconocimiento y admiración del maestro y compañeros a través de altas calificaciones (convirtiéndose así en el centro de sus esfuerzos). Este prestigio implica imponer intereses egoístas, no ser auténtico, experimentar temor a ser diferente, por lo que se adoptan las conductas y respuestas que las figuras de autoridad esperan que se den. En este ambiente escolar, lo que importa es el rendimiento, es decir, los esfuerzos se concentran en el producto, no en el proceso.

8. Miedo a parecer diferente

Para alcanzar este tipo de éxito, es peligrosa la originalidad, pues en ocasiones se confunde con conductas y respuestas raras o extravagantes. La dinámica que se experimenta en el ámbito escolar origina miedo al ridículo, es decir, se teme ser diferente a los compañeros, por lo que el comportamiento se orienta de acuerdo con el de la mayoría de los demás, pues actuar diferente implica segregación, críticas y burlas. En este sentido, el proceso de construcción de la identidad se bloquea.

9. Prejuicios ante el comportamiento creativo

Por otra parte, una condición para desarrollar el potencial creativo consiste en tener la intención de hacerlo y si el maestro piensa que es una capacidad propia de sólo algunos individuos, no la tomará en cuenta como objetivo a desarrollar. Además, en ocasiones, se le asocia con anormalidad, locura, rebeldía, extravagancia... y por lo tanto es de esperarse que se evite en las aulas.

10. El trabajo bajo presión de tiempo

La presión de tiempo en el trabajo escolar no permite un aprendizaje creativo, pues requiere de un amplio margen de tiempo para ser elaborado de acuerdo con la capacidad e interés del alumno. Además, esta presión anula la seguridad y libertad psicológicas de maestros y alumnos.

C Facilitadores

¿Cuál es entonces el camino que evite inhibir el potencial creativo del alumno? En términos generales se necesita una concepción diferente sobre la función de la escuela, pues se considera que consiste únicamente en transmitir todos los conocimientos de una cultura, hecho que resulta prácticamente imposible, debido a que el bagaje es muy amplio y en constante cambio; además asimilar el bagaje cultural exige una actitud convergente, sometida al autoritarismo y limitada a lo establecido, anulando la participación activa del alumno, pues como transmisora necesita de receptores pasivos, siendo innecesaria la construcción del conocimiento por el propio alumno, además se encasilla en un marco inflexible, en donde se tienen que cubrir contenidos específicos ajenos a los intereses y necesidades infantiles; ante esta situación, Martínez

(1993) propone que la escuela responda a las necesidades del alumno en conformidad con sus características, limitaciones y capacidades, instaurándose así como ejes en torno a los cuales se tendría que planear el programa escolar.

A lo anterior habría que agregar la necesidad de propiciar un clima democrático para que tengan cabida los intereses de los alumnos, participen todos y el trabajo sea propositivo, no impositivo, creándose al mismo tiempo un clima para el trabajo en grupo, al dejar a un lado el individualismo y egocentrismo y al adquirir un compromiso con la invención y con la estimulación, respetando la originalidad y la inconformidad inteligente (MEDRANO, 1993).

La transformación de la escuela y de los elementos que implica (planes, programa, maestro, alumno) es fundamental. Consideramos que una aproximación a ella la constituye el método de proyectos, base del Programa de Educación Preescolar, pues reconoce como elementos fundamentales para organizar y crear el programa a los intereses, necesidades y curiosidad del alumno, y al juego, la creatividad e investigación como los medios a través de los cuales adquiere el aprendizaje, con la finalidad de que conozca su medio a través del trabajo grupal y en equipos, caracterizado por un ambiente democrático. De acuerdo con lo anterior, el método de proyectos haría más factible el desarrollo y estimulación del potencial creativo del preescolar si es llevado a la práctica como se propone teóricamente.

Ahora bien, en términos más específicos, los estímulos a la creatividad, es decir, las situaciones que motivan y alientan la actitud y por lo tanto, la producción creativa en el ámbito escolar son, siguiendo los trabajos de De la Torre (1987): el clima creativo en clase, la capacidad de jugar, los planteamientos divergentes y la programación de actividades que desarrollen el pensamiento creador (como la invención, indagación...)

Clima creativo en clase

En la educación de la creatividad, las condiciones materiales son fundamentales, pues si bien su carencia se perfila como un impedimento, la sobreestimulación de material también lo es. Lo importante, es aprovechar al máximo los recursos materiales disponibles, permitir su manipulación y buscarles otras aplicaciones y utilidades. En este sentido, es necesario un ambiente flexible, tolerante, en donde el profesor otorgue a sus alumnos los recursos, facilidades y ocasiones para experimentar, explorar y utilizar su curiosidad, evitándose así un medio coercitivo y re restrictivo y al mismo tiempo se logrará la ruptura del papel tradicional de maestro y alumno, pues se requiere la participación activa de ambos.

De acuerdo con lo anterior y en términos de Carl Rogers (1986) el ambiente debe caracterizarse por la existencia de seguridad y libertad psicológica, pues la seguridad psicológica fomenta el sentimiento de aceptación y comprensión que le proporciona confianza al niño, aunado a la inexistencia de censuras, para evitar sentimientos de amenaza y de autodefensa, pues impiden la autoexpresión. De aquí se deriva la libertad psicológica, es decir, la libertad de expresarse, pensar, sentir y ser quien uno quiere ser; aceptando y considerando la libertad de los demás, de manera que libertad y responsabilidad formen un binomio inseparable.

En este sentido, Martínez (1993) señala que son tres los aspectos que deben actuar conjunta y simultáneamente para crear un ambiente facilitador de los comportamientos creativos infantiles:

- Enriquecer el ambiente con objetos y situaciones sugerentes.
- Aceptar las conductas infantiles que no representen peligrosidad física y psicológica para sí y par los compañeros, e intervenir y aplicar restricciones cuando éste límite sea traspasado.
- Los maestros deben evitar proporcionar solución inmediata a los problemas que se les presentan a sus alumnos.

Además hay que utilizar el interés que caracteriza al niño, por lo que es necesario que sea el mismo niño quien proponga y seleccione objetivos, materiales, estrategias. El maestro se encargará de guiarlo y tratará de mantener y desarrollar el interés y atención de cada uno de sus alumnos. El proceso de aprendizaje será así concebido por el niño como una actividad personal, pues corresponderá a sus necesidades e intereses, lo que evitará que reproduzca e imite únicamente el pensamiento ajeno, sin construir ni crear el propio.

Realización en el juego

A través del juego el niño conoce su realidad porque la manipula. Si se estimula el juego con objetos, palabras e ideas, se estará en posibilidad de encontrar nuevas relaciones, utilizar la fantasía los símbolos... y en síntesis, se estará fomentando la creatividad. Durante el juego, intervienen todos sus sentidos, lo que le permite una actitud de apertura y sensibilidad hacia el medio.

Planteamientos divergentes

Otra forma de estimular la creatividad es formulando preguntas para que el alumno ponga a prueba su inventiva y su forma personal de pensar, limitando el planteamiento de aquellas que tienen una solución predeterminada. Las preguntas divergentes llevan a la búsqueda, a la indagación y a la ideación, por lo que no se basan únicamente en la memoria, sino que también en la curiosidad e inquietud, originándose de este modo, una serie de respuestas variadas, plurales y válidas.

Actividades perfectivas

Así como se formulan preguntas, también es necesario planear actividades que permitan al alumno brindar aportaciones personales que estimulen la inventiva, como los trabajos manuales, dibujos, narraciones, inventar cuentos, canciones, pero sin un modelo a seguir. En este rubro también se agrupan las actividades que requieren modificar objetos o ideas ya planteados (innovación), aportando novedades.

La creatividad también se estimula reconociendo la originalidad, lo que significa que hay que valorar las ideas aportadas y cuando exista la necesidad de corregir, habrá que tener cuidado de no hacerlo en la fase de ideación sino aceptar lo que se considera como error, pues será desechado en una fase posterior, al elegir la idea más adecuada. Es necesario señalar que el reconocimiento del profesor es fundamental para alentar las conductas creativas, pues si no son alabadas o reconocidas, lo más posible es que difícilmente vuelvan a aparecer.

Por otra parte, el medio también ejerce influencia sobre la motivación e inhibición de la creatividad. En la investigación realizada por Espriú (1993) sobre la influencia del medio en la creatividad de los niños, demuestra que se manifiesta en mayor grado en un ambiente flexible, que en uno rígido. Encontró que cuando están sometidos a medios rígidos, el profesor, padres y pares, interfieren en el proceso natural de construcción del conocimiento de los niños, pues ese proceso permanente de búsqueda y de establecimiento de relaciones con su medio, se convierte en una actividad estereotipada, empobrecida, por lo que las manifestaciones creativas se limitan. Ante esta situación, sus resultados indican la necesidad de una educación que estimule el desarrollo creativo, con una enseñanza más flexible, en donde exista un ambiente democrático.

Otro autor que opina algo similar es De la Torre²³, pues señala que "el medio escolar es el responsable en la mayor parte de las veces de la pérdida de actitudes creativas". Para evitarlo, habrá que organizar los recursos del medio escolar de forma tal que exista un amplio margen para las condiciones creativas; los recursos a los que hace referencia son el tiempo (que implica organizar de tal manera el aprendizaje que no exista trabajo bajo presión de tiempo), el espacio (para que permita la manipulación de materiales, la participación activa de los alumnos y un ambiente agradable), los materiales (que deben ser variados y encaminados para su manipulación y no simplemente para ser observados) y la planificación.

Esta organización dependerá en gran medida del método de trabajo que guía la práctica docente y del objetivo que persigue. Al respecto, podemos distinguir dos tipos de métodos: los activos y los tradicionales, entendiendo a los primeros como aquellos que permiten la participación dinámica y comprometida del alumno en un ambiente flexible y democrático, mientras que en los segundos se requieren alumnos pasivos y receptivos.

Hasta el momento se han planteado los aspectos para estimular la creatividad en el aula, sin embargo es indispensable que el profesor tenga una actitud positiva hacia la creatividad, pues de poco serviría que conozca esta información si considera que su papel consiste en ser el transmisor del conocimiento. De aquí, la importancia del papel del maestro, de sus actitudes en la motivación e inhibición del potencial creativo de sus alumnos.

²³

DE LA TORRE, S. Educación en la creatividad. p.67-70

1 Un elemento central: el profesor

Al respecto, las investigaciones de Torrance (1977) y Lowenfeld (1980), señalan que el maestro creativo forma alumnos creativos, pues el niño lo toma como modelo, lo que implica que si se comporta conformista, alienado y sometido, entonces el niño también lo hará.

La primera condición para que el maestro estimule la creatividad consiste en concebir que todos los niños están potencialmente dotados y que la creatividad puede estimularse y desarrollarse. Siendo así, tiene que considerar o tener presente, que la creatividad abarca un conjunto amplio de variables (físicas, cognitivas y emocionales) elementos fundamentales para su desarrollo y que dependen de la experiencia individual.

Así mismo, debe adoptar un nuevo papel, fundamentalmente brindándole seguridad a sus alumnos, actuando como guía, lo que significa que ha de evitar proporcionarle conocimientos ajenos a sus intereses y capacidades (pues son apreciados por el niño como conocimientos sin sentido y sin justificación), además debe aceptarlo y respetarlo y considerar que su pensamiento es flexible, lo cual origina que las preguntas que plantea no tienen respuestas únicas ni definitivas, por lo que se verá en la necesidad de intervenir únicamente cuando el niño lo solicite, sin darle la solución, sino más bien, guiándolo para que encuentre alternativas, soluciones diversas para después elegir la que considere más apropiada, sin esperar que sea elegida la más acertada, por lo que aceptará errores y permitirá nuevos intentos hasta encontrar la solución óptima.

Al adoptar ese nuevo papel, tendrá que alejarse de una función directiva, lo que significa que permitirá a sus alumnos hacer uso de su libertad, guiándolos para elegir la solución más adecuada de una serie de posibles alternativas ofrecidas por el alumno para resolver un problema. Así estará fomentando la autonomía moral e intelectual, lo que significa que lo estará educando para ser independiente de la figura de autoridad para resolver sus problemas, solucionar dificultades y

comportarse adecuadamente, es decir, lo estará educando en la creatividad. La autonomía intelectual también se alcanza a través de la construcción del propio conocimiento al crear y coordinar relaciones; el maestro no exigirá que el aprendizaje sea mayoritariamente memorístico para evitar que los niños aprendan únicamente a recitar las respuestas correctas que él desea escuchar, pues continuarían con su confusión o creencias erróneas. Para que el maestro fomente la autonomía intelectual, Piaget (citado en KAMMI, 1993) señala una serie de conductas que debe seguir:

Ha de preocuparse de que el aprendizaje tenga sentido desde el punto de vista del niño y no ha de destruir la confianza que tiene en sus propias ideas y en su capacidad para crear su conocimiento, modificarlo si es que se encuentra en un error e imaginar cosas, por lo que evitará proporcionarle las soluciones a los problemas que se le van presentando, y tampoco le dará conocimientos prefabricados, que deban memorizarse. Por lo tanto, tiene que estar conciente que el niño debe modificar sus ideas anteriores, y no acumularlas simplemente, proceso que no puede realizar por el niño, sino dejándolo crear.

Así mismo, el maestro tienen que omitir la idea de que su misión es suprimir el comportamiento lúdico del niño por una conducta ordenada, orientada hacia el rendimiento y adaptada a normas generales, con la intención de adaptarlo al trabajo escolar.

Sin embargo, para que el profesor sea creativo y en esta medida está en posibilidad de ayudar a sus alumnos a desarrollar su creatividad, tiene que realizarse a sí mismo; (aunque cabe aclarar que se torna complicado debido a las condiciones que caracterizan al trabajo docente). En este sentido, Rogers (1986), señala que el origen de la creatividad se encuentra en la voluntad del hombre de realizarse a sí mismo y para que sea posible, deben seguirse los tres puntos siguientes:

* Apertura a la experiencia, que consiste en alertar los sentidos, en busca de nuevos conocimientos, evitando comportamientos rígidos, estereotipados, lo que implica aceptar desiciones, aunque considere que son erroneas.

* Capacidad de jugar, que implica la posibilidad de experimentar nuevas relaciones y nuevas utilidades a los objetos, utilizando la imaginación y la fantasía.

* Autorrealización óptima, que se alcanza a través de la seguridad y libertad psicológica, además cuando experimenta el placer de la actividad creativa y descubre nuevos métodos para motivarla y desarrollarla (inspirados en los intereses y características de sus alumnos) estará en posibilidad de ayudarlos a hacer uso de su potencial creativo.

Logan (1980) señala que para caracterizar al maestro creativo, han de tomarse en cuenta sus rasgos de personalidad, capacidad creativa y actitudes.

Los maestros creativos son espontáneos, flexibles, imaginativos, con deseos de innovar (no le temen a los cambios), varían materiales y actividades, son independientes e inconformistas inteligentes. Les brindan a sus alumnos atención y refuerzos positivos a su esfuerzos, son capaces de establecer una relación cordial con ellos, conciben la función docente como una guía para el niño en la construcción de su conocimiento, respetando sus intereses, necesidades y curiosidad. Taylor (citado en Arieti, 1993) señala que la personalidad creativa se caracteriza por la independencia, la autosuficiencia, la tolerancia a la ambigüedad y la confianza profesional, lo que implica que para realizar su trabajo, los maestros creativos no perciben como indispensable una guía estructurada que dirija paso a paso su quehacer docente.

La capacidad creativa se refiere a una serie de habilidades y conductas que permiten ofrecer varias soluciones a un problema, vistos desde diferentes ángulos, haciendo uso de experiencias

anteriores. Las habilidades y conductas a las que se hace referencia son la fluidez, redefinición, flexibilidad, originalidad y elaboración. Los maestros flexibles abandonan los modos de pensar convencionales y buscan nuevas actividades didácticas, evitando encasillarse en situaciones estereotipadas. La redefinición les permite organizar de diferentes maneras el conocimiento que posee y la información que percibe para encontrar nuevas formas de organizar su clase, planear actividades y para detectar problemas y soluciones durante el proceso de aprendizaje. Muy relacionado a ello se encuentra la fluidez, que les permite encontrar varias ideas para utilizar el material, programar actividades variadas y plantear situaciones problemáticas que el alumno debe resolver durante el aprendizaje. Al estructurar estas problemáticas, demostrarán su originalidad y también al guiar a sus alumnos formulando o planteando preguntas insólitas y asociaciones no convencionales para proponer soluciones.

Un maestro demostrará su capacidad creativa innovando sus métodos de trabajo, así como las actividades y materiales que le sirven de apoyo; no le temerá a las situaciones imprevistas y le agrada experimentar junto con sus alumnos, tomando como antecedente experiencias anteriores.

Las actitudes del profesor que contribuyen al desarrollo de la creatividad son aquellas que acogen con agrado las ideas nuevas e innovadoras y que estimulan al alumno a tener un comportamiento imaginativo, espontáneo y original. Estas actitudes se reflejan en la predisposición favorable a la programación de actividades que estimulan el pensamiento creativo como son plantear problemas que no tengan una solución única, poner en práctica la inventiva de los niños en actividades motoras, plásticas y de expresión y combinar materiales para aplicaciones nuevas, entre otras.

En síntesis, podemos concluir el capítulo señalando que en la motivación e inhibición de la creatividad intervienen varios elementos, de ellos, las conductas de los docentes son un elemento

fundamental. Sin embargo se sabe que las actitudes le dan sentido y dirección a la conducta, por lo que se deja entrever su función e influencia en el desarrollo de la creatividad, aspecto que se expondrá en el siguiente capítulo.

CAPITULO V

ACTITUDES

En el capítulo anterior quedó esbozado de manera muy general el papel que desempeñan las actitudes de los profesores en el fomento de la creatividad.

De manera más específica, las razones por las que consideramos esenciales a las actitudes se exponen en los siguientes puntos:

- Orientan el sentido y dirección de la conducta, es decir, si se tiene una actitud positiva hacia la creatividad, en consecuencia la conducta será creativa.

Mc Laughlin (1988) señala que las actitudes de los profesores determinan lo que hace en su clase, el entusiasmo y sus esfuerzos para alcanzar metas (para sí y para sus alumnos); podemos entonces considerar que definen su práctica educativa, por lo que si su actitud es favorable hacia la creatividad, será más factible que su práctica esté orientada hacia la educación creativa.

En opinión similar, Mialaret (1987) señala que las actitudes influyen en la conducta del docente y lo llevan a seleccionar determinadas informaciones para abordar los contenidos del

programa y a reaccionar ante determinados estímulos de una manera específica y constante. En el caso particular que nos interesa, le otorgará determinado tiempo e importancia a actividades que fomenten la creatividad en la planeación diaria, y además reaccionará de manera positiva o negativa ante las conductas creativas del preescolar, motivando o bien inhibiendo su potencial creativo.

- Son transferibles: los profesores no enseñan únicamente los contenidos del programa, también enseñan actitudes; lo que implica que si su actitud es creativa, hecho que se refleja en su conducta, también les enseñará a sus alumnos a ser creativos.

Como observamos, las actitudes no son la conducta en sí, pero la define y guía. En el caso particular de los profesores, las actitudes definen en gran medida su práctica docente. Sin embargo, aún no se ha definido qué es una actitud y la razón por la cual se afirma que definen y dan consistencia a la conducta, por lo que será el siguiente tema a tratar.

A Definición de actitud

Las actitudes son constructos hipotéticos, pues se acepta su existencia aún cuando no son directamente observables o medibles (SARABIA, 1992), es a través de las conductas y opiniones (que son las manifestaciones verbales de las actitudes) que las conocemos.

En términos generales, podemos definir las actitudes como predisposiciones a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia determinada persona, situación, idea u objeto. Sin embargo, existen múltiples definiciones sobre la actitud. Algunos investigadores la consideran como una

tendencia a evaluar un objeto, situación o persona como Katz y Stotland (citados en SARABIA, 1992); otros como Castilleja y Osgood (citados en SUMMERS, 1986) la consideran como una predisposición de la conducta hacia algún objeto y existen otros que las relacionan con los sentimientos, por lo que las actitudes se convierten en algo subjetivo y personal (Thurstone 1986).

Estas diferencias en las definiciones se deben a que al hablar de una actitud, se hace referencia a un componente motivacional que origina una tendencia a actuar de determinada manera a partir de las creencias y evaluaciones que se realizan con respecto al objeto de la actitud. Estos aspectos que se encuentran interrelacionados son agrupados por Katz, Stotland y Krech (citados en SUMMERS, 1986) en tres componentes, que son el cognitivo, el emocional y el conductual. El componente cognitivo surge de la relación que se establece entre el individuo y el objeto de la actitud, formándose creencias y conocimientos acerca del objeto que de ellas se desprenden, así como creencias evaluativas que le asignan cualidades deseables o indeseables al objeto en cuestión. De esta misma relación entre el sujeto y el objeto, se van estructurando emociones, preferencias y sentimientos que, dependiendo de la relación experimentada, pueden ser favorables o desfavorables hacia el objeto y definen el acercamiento o evitación hacia él, aspectos que corresponden al componente emocional. Por último, el componente conductual o tendencia a la acción, se refiere a la disposición para responder ante el objeto (dependiente de los conocimientos y emociones), reflejada en la conducta (verbal o no verbal).

Y decimos reflejada porque las actitudes no son la conducta en sí, sino que más bien se infieren de ella, pues le dan dirección y guía a los patrones de comportamiento. Dicha inferencia permite que las actitudes puedan medirse, pues como no son observables directamente, se necesitan "muestras de conducta que revelen las creencias, sentimientos y tendencias a la acción"²⁴ del individuo hacia el objeto de la actitud. De acuerdo con la definición que Katz aporta, existen cinco bases de inferencia que son: 1. informes de uno mismo, 2. la observación de conductas manifiestas, 3. la

²⁴ SUMMERS, G. Medición de actitudes. p.16

reacción a estímulos, 4. la realización de tareas objetivas en donde interviene el objeto de la actitud y 5. reacciones fisiológicas.

Las actitudes se caracterizan entonces por ser la parte principal para orientar la conducta, es decir, dan la pauta para actuar a favor o en contra de un estímulo, determinadas principalmente por influencias sociales como normas, valores o creencias. Pueden ser desde disposiciones intuitivas y de escasa reflexión, hasta juicios analíticos, reflexivos.

Sin embargo Eiser (citado en SARABIA, 1992) aclara que en ocasiones la conducta manifiesta no está relacionada con la actitud (aún cuando esta es clara y consistente), pues existen otros factores, además de las actitudes, que intervienen en la decisión de actuar de determinada manera. Esto explica la razón por la cual aunque los maestros tengan una actitud favorable hacia la creatividad, pueden actuar negativamente ante las conductas creativas de sus alumnos, pues dichas conductas llegan a depender también del programa escolar, los tiempos para cubrirlo, el perfil de egreso del alumno, la evaluación de superiores, entre otros.

B Las actitudes en la educación escolar

Las actitudes, tanto del alumno como del profesor, tienen un papel activo durante el proceso de aprendizaje e intervienen en la adquisición de conocimientos.

Es por ello que Sarabia afirma que "las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen el aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo"²⁵; pues las actitudes que el profesor y alumno tienen hacia el aprendizaje fueron definidas por una evaluación subjetiva realizada por el propio profesor y alumnos hacia lo que se enseña, el modo en que se enseña y quién y a quien se enseña, hecho que tiene influencia sobre el aprendizaje, pues dependiendo de esa evaluación, surgida de las experiencias vividas, los alumnos y maestro se inclinarán a evitar o a acercarse hacia determinados contenidos educativos.

Aunque también hay que señalar que el alumno desarrollará actitudes positivas o negativas hacia el aprendizaje en función del ambiente que se genera. De acuerdo con lo anterior, las actitudes positivas o negativas de los niños hacia la creatividad, dependen además del ambiente que el profesor estructura durante las actividades creativas; es decir, si el ambiente es hostil, las actitudes se caracterizan por la misma tendencia hostil. Las actitudes se forman así, se aprenden.

1 Aprendizaje de las actitudes

Al entrar a la escuela, la interacción social del niño aumenta, lo que significa que la socialización que se inició en el hogar, continúa para consolidarse o modificarse, y al mismo tiempo se va dando un aprendizaje continuo de actitudes y comportamientos que los refuerza o bien, transforma, pues el niño experimenta una evaluación pública de su comportamiento por parte de sus compañeros y maestro lo que influye en sus actitudes y en consecuencia presentará un determinado tipo de conducta. En el caso específico que nos interesa, observamos que es a partir de esta interacción social que la conducta divergente corre el riesgo de ser inhibida, pues si el alumno actúa diferente al resto del grupo, siguiendo su estilo personal aún sin llegar a afectar a los demás,

²⁵

SARABIA, B. Los contenidos en la reforma... p.151

puede llegar a experimentar problemas de seguridad psicológica derivados de la evaluación que hacen de su comportamiento, y en consecuencia, para evitar la crítica, modifica su comportamiento por otro convergente.

Es entonces que la socialización permite el aprendizaje continuo de actitudes y comportamientos, por lo que genera cambios en las actitudes y en las conductas también.

Veamos que las actitudes son transferibles, lo que resulta otro medio para su aprendizaje. Al respecto Sarabia señala:

"En las edades escolares más tempranas, las actitudes de los alumnos tienden a reducirse a una imitación del modelo representado por el profesor, a una identificación con las actitudes del grupo, como medio de lograr la aceptación social o a una conformidad (voluntaria o forzada) con las actitudes, normas y valores del grupo con el fin de evitar posibles castigos o de favorecer posibles recompensas"²⁶

Es decir, el aprendizaje de las actitudes durante la edad preescolar puede darse de dos maneras: a través del aprendizaje condicionado que implica recompensas y castigos, o bien a través del aprendizaje con modelos, que consiste en observar y después imitar un modelo. De aquí surge lo fundamental que resultan las actitudes de los profesores (principalmente) en relación con el desarrollo de la creatividad, sobre todo en el nivel preescolar, pues si un niño es creativo y se enfrenta a un profesor o grupo con actitudes negativas hacia la creatividad, seguramente habrá alguna transformación, pues aunque las actitudes tienen cierta consistencia, también son factibles de sufrir cambios.

²⁶

Ibid. p.166

2 Cambio de actitudes

Las actitudes cambian a lo largo del tiempo dependiendo de las experiencias que se van enfrentando derivadas de la interacción social. Por lo tanto, así como las actitudes influyen en la educación, la enseñanza y el aprendizaje, también definen cambios en ellas.

Según Kelman (citado en SARABIA, 1992), el cambio de actitudes se origina cuando existe una discrepancia entre una actitud y un nuevo elemento de información. Esta discrepancia puede ser:

1. Entre la actitud y determinada información nueva, es decir, si el docente tiene una actitud positiva hacia la creatividad pero le informan que ello puede ocasionarle conflictos, seguramente modificará su actitud.

2. Entre la actitud del sujeto y las actitudes de otras personas significativas; como puede ser la maestra o el grupo de pares, por lo que si la actitud predominante hacia la creatividad es negativa, puede inhibirse a un niño creativo.

3. Entre la actitud y la acción o acciones del sujeto; lo que nos hace pensar que si la educadora tiene una actitud positiva hacia la creatividad, pero la dinámica del sistema escolar en el que se encuentra inmersa la obliga a actuar contrariamente con sus actitudes, puede observarse un cambio por otras negativas.

C Actitudes del maestro que fomentan la creatividad

Las actitudes se forman gradualmente, como resultado de las experiencias que el individuo va teniendo con respecto al objeto de la actitud, o bien, a través de un proceso premeditado y estructurado (como puede ser la educación), por lo que todo lo que sucede dentro del salón de clases, lleva a la formación y cambio de actitudes.

Lo anterior implica que el profesor no enseña únicamente los contenidos del programa, si no que también forma actitudes en sus alumnos: Lowenfeld (1980) considera que el desarrollo de la creatividad depende, entre otros factores, de la figura del maestro, pues sus alumnos lo toman como modelo, y si no se comporta creativo, sino más bien conformista, alienado y sometido los niños se comportarán de manera similar, es decir, la actitud y conductas del maestro son fundamentales en la motivación y desarrollo de la creatividad del niño.

Las actitudes que permiten motivar y desarrollar la capacidad creativa en los alumnos son las que propician una reacción positiva o favorable ante las ideas nuevas o innovadoras, así como una conducta imaginativa, espontánea y original.

Para Landau "la actitud creativa frente a la educación significa descubrimiento, liberación y fomento de los potenciales del hombre que enseña y del que aprende"²⁷, lo cual exige un maestro que estimule y anime a sus alumnos, considerándolos como seres que piensan y que por lo

²⁷

LANDAU, E. *Op. cit.* p.114

tanto, no necesitan un agente externo que dirija su conducta, pues son capaces de crear su propio aprendizaje con la ayuda de un guía.

Por su parte Heinelt (1979) apunta dos condiciones indispensables para que el maestro fomente la creatividad: una personalidad creativa y la convicción de la necesidad de educar la creatividad.

Diez (1980) nos brinda una guía para considerar cuáles son las actitudes del profesor que fomentan la creatividad:

-La actitud abierta, de apertura ante sus alumnos, lo que implica ser sensible para comprender sus motivaciones, estados de ánimo, forma en la que aprenden, sin considerar que su función se reduce únicamente a juzgarlos y evaluarlos. Es así como puede crearse el medio educativo adecuado para el desarrollo creativo, caracterizado por la seguridad y confianza (todo tipo de personalidades e ideas son respetadas por el profesor y por los propios alumnos, así como por un nivel de comunicación fructífero).

-Ayuda al alumno, lo orienta y guía para que sea capaz de resolver problemas y adaptarse al cambio.

-Permite a los niños organizar, planificar y después expresar sus propios aprendizajes, derivados de sus intereses, dudas y necesidades. Siendo así, los contenidos del aprendizaje no serán percibidos por el niño como una imposición y serán significativos, y en términos de Guilford, transferibles a otros campos, a otros aspectos de la vida del alumno.

-Más que evaluar el rendimiento de sus alumnos, facilita el aprendizaje relacionando los conocimientos del niño con los contenidos curriculares para que logren un nivel de aprendizaje que

solos no alcanzarían.

-Considera que el verdadero aprendizaje es aquel que es autoiniciado y autodescubierto, lo que implica la participación activa del niño en su educación, como en el juego (por lo que los considera como un medio, una herramienta para lograr esos fines). El verdadero reto consiste en saber cómo dirigirse, como actuar para lograrlo, pues este proceso que comienza con la autonomía del individuo, exige cierto lapso de tiempo que se percibe como perdido.

-Abandona la actitud autoritaria y directiva, para crear un clima de libertad y responsabilidad autocontrolada que permite a los alumnos tomar decisiones, hacer uso de su libertad, enfrentar situaciones ambiguas y solucionar problemas, sin la necesidad de una figura autoritaria que guíe su comportamiento. Cuando el maestro impone su autoridad y rigen normas estrictas, se le exige menos al alumno, pues cuenta con un modelo que dirige sus actos y pensamientos, además sabe que basta con no salir de ese encuadre para alcanzar lo que se espera de él.

También en los trabajos de Hendrid (1990) y Peralta (1992) encontramos sugerencias sobre la actitud que el profesor puede adoptar para estimular la creatividad en el salón de clases: señalan que es necesario permitir que el niño explore el material, ofreciéndole variedad y tiempo necesario e intervenir únicamente cuando sea imprescindible, es decir, las intervenciones docentes tienen que evitar ser directivas, pero sin caer en el extremo opuesto (mantenerse completamente al margen, apático), sino que el docente tiene que mostrarse interesado y atento para intervenir y apoyar sólo cuando el niño dude de sus propias capacidades, así mismo es necesario hacer comentarios favorables que lo alienten a crear, sin juzgar ni etiquetar su trabajo. Es decir, hay que evitar la evaluación externa (por ejemplo, corrigiendo las desproporciones en los dibujos), pues se correría el peligro de censurar el trabajo del niño al centrarse en el producto, no el proceso. Una vez estructurado este ambiente de seguridad y libertad será más fácil permitirles expresar sus

conocimientos, ideas y sentimientos, evitándo juzgarlas, para que experimenten con ellas. Y por último, hay que evitar los modelos a copiar.

Otra propuesta sobre los factores actitudinales de la creatividad es la que ofrece De la Torre (1986). Considera cuatro factores, que también deben ser desarrollados en los alumnos. Estos son la sensibilidad a los problemas, la tolerancia, la actitud independiente y la estimulación de la curiosidad. La sensibilidad a los problemas significa buscar, indagar, preguntar para percibir problemas y fallas, con la intención de mejorar. Para ello es necesario una actitud de apertura a las cosas, vivencias y sentimientos. La actitud tolerante tiene su equivalente en la flexibilidad intelectual que significa preferir lo complejo, lo ambiguo para reestructurar el medio y brindar aportaciones. Educar en la independencia y la libertad significa formarse un punto de vista propio y también estimular la fantasía y la espontaneidad, aceptando la libre expresión y teniendo puntos de vista diferentes. Al estimular la curiosidad, se fomentará una actitud de búsqueda e inquietud para profundizar el conocimiento de aquello que llamó la atención del alumno. Para estimularla es necesario alejarse de las actividades mecánicas y repetitivas, planteamientos o preguntas que exigen una respuesta única, predeterminada, así como el ser receptivo.

Considerando la corriente humanista, Rogers (1986) propone tres actitudes básicas que facilitan el aprendizaje y que se relacionan con los aspectos que motivan la creatividad. La primera es la actitud auténtica del profesor (o facilitador del aprendizaje, como él lo llama), lo que significa que establece una relación estrecha y personal con sus alumnos, compartiéndoles sus experiencias y aceptando sus limitaciones, así como los sentimientos y estados de ánimo que experimentan durante el proceso educativo y que le inspiran sus alumnos y contenidos educativos. Otra actitud consiste en apreciar y aceptar a sus alumnos, sus ideas y sentimientos, para en esa medida, brindarles confianza para expresarse. Por último señala que es necesaria una comprensión empática, es decir, debe darse un cambio en la concepción que tradicionalmente se maneja sobre lo que significa evaluar, por lo que sugiere que se comprenda al alumno durante todo el proceso de

aprendizaje, percibir sus esfuerzos, limitaciones y alcances para poder guiarlo y no simplemente juzgarlo, criticarlo o analizarlo. Por último, señala que para alcanzar estas tres actitudes es necesario que el profesor confíe y crea que sus alumnos tienen potenciales que pueden estimularse para desarrollarlos y tener la idea firme de que ello es necesario.

Como ya lo habíamos señalado, las actitudes tienen un contenido cognoscitivo y también afectivo que nos hacen actuar de determinada forma ante cierto estímulo. Para tener una actitud positiva, dentro del contenido cognoscitivo, sería necesario desechar los prejuicios y falsas consideraciones en torno a la creatividad. Para crear las condiciones previas para desplegar el potencial creativo, en lo que se refiere al contenido afectivo, es necesario experimentar la creación como una actividad placentera y gratificante.

Estas condiciones necesarias para desplegar el potencial creativo requieren de ciertos aspectos que dependen por una parte del individuo, pero como ser social, también dependen del medio ambiente en el que se encuentra inmerso. Al respecto, Heinelt (1979) menciona como primordial la existencia de libertad psíquica y de un ambiente de tranquilidad y confianza que se alcanza a través de la ausencia de estrés, egoísmos, conflictos, angustias y obsesiones para que sea posible la existencia del diálogo y se de la integración del pensamiento divergente con el convergente; pues las presiones constantes a las que se encuentran sometidos el individuo derivadas de las exigencias del medio, lo orillan a responder de una manera estereotipada y automática, a fin de vencer o al menos aligerar la presión emanada de la búsqueda de prestigio y rendimiento, que origina rivalidad y competencia y en el ambiente están latentes el miedo al fracaso, a la crítica, al riesgo y a la burla. En esta panorámica difícilmente podría desarrollarse la creatividad, por lo tanto, la comunicación en el grupo es fundamental, en un clima en donde se perciba como una necesidad compartir conocimientos y experiencias con una actitud de respeto y apertura a las ideas de los demás, con la intención de proporcionar alternativas, mejoras o soluciones viables a los requerimientos.

Estos son en teoría, los factores necesarios para desplegar el potencial creativo y en consecuencia, mostrar una actitud positiva hacia ella reflejada en la conducta; sin embargo, nos preguntamos si las condiciones por las que atraviesa el magisterio mexicano concuerdan con los factores que hacen factible ese despliegue:

De entrada nos encontramos que ese clima de libertad y seguridad que se perfilan como indispensables no son factibles en el ambiente educativo en el que trabajan los profesores, pues existe malestar docente generalizado:

En las sociedades contemporáneas los profesores se encuentran sometidos a una crítica generalizada: se les responsabiliza directamente de las fallas y deficiencias en el sistema de enseñanza; además, se enfrentan a constantes cambios que les obligan a realizar mal su trabajo. Aparece entonces el término malestar docente como un concepto que engloba el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo descontento, que afectan su personalidad y calidad en su práctica educativa, y que son resultado de las condiciones sociales y psicológicas en las que se ejerce la docencia (ESTEVE, 1988).

Esteve (1988) distingue dos grupos de factores que desencadenan el malestar docente:

-De primer orden: inciden directamente en la acción del profesor en su clase, son los contratiempos, problemas y situaciones conflictivas que surgen de las relaciones humanas que se establecen en el proceso educativo y de las características del medio; por lo común son percibidos como normales y no afectan la seguridad psicológica del profesor, tanto como los segundos:

-De segundo orden: derivadas de las condiciones ambientales en las que se ejerce la docencia y que disminuyen la eficiencia docente, pues afecta su motivación y esfuerzo; estos

factores son: la devaluación del rol del profesor, la inexistencia de apoyo de la sociedad hacia la función docente, se les responsabiliza directamente de las fallas y deficiencias educativas, existe incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza y del mismo contexto educativo, además existe una ruptura entre el yo ideal y el yo real, principalmente durante los primeros años de ejercer, debido a las condiciones a las que se enfrenta el maestro²⁸; los recursos materiales y condiciones de trabajo no son los adecuados, se acumulan funciones y tareas, además de las que ya tienen como responsabilidad en el aula con sus alumnos, por lo tanto, les hace falta tiempo para atender sus múltiples responsabilidades y exigencias, hecho que les agota.

Las consecuencias de este malestar se reflejan en el comportamiento docente, afectando su desempeño laboral. Se observan entonces algunas de estas conductas: sentimientos de descontento e insatisfacción, deseos de retirarse de la docencia, ansiedad, estrés, agotamiento, depresión, autoculpabilización del fracaso del sistema escolar, absentismo laboral. Ante esta panorámica, observamos que las condiciones que Heinelt señala para desplegar las potencialidades creativas en la docencia, se encuentran obstaculizadas, debido a las características del ambiente en el que se encuentran inmersos.

Sin embargo estas no son las únicas condiciones adversas que enfrentan. Las presiones continuas a las que se encuentran sometidos los profesores, derivadas de la escasez de tiempo para trabajar en el aula y atender las obligaciones administrativas que les son asignadas y las exigencias en la calidad de su trabajo, les genera estrés y como se había señalado, esta situación

²⁸ Al respecto, pueden adoptar cuatro tipos de reacciones:

1. abundancia de contradicciones: es decir, no logra estructurar esquemas o tácticas para resolver el conflicto,

2. negación de la realidad: la incapacidad para soportar la ansiedad lo lleva a la inhibición y rutinización de su práctica docente;

3. predomina la ansiedad, cuando se da cuenta que no tiene los recursos suficientes para llevar a cabo su ideal: en consecuencia actúa en forma hiperactiva para compensar con su esfuerzo a la endémica enseñanza (aunque, en ocasiones puede llegar a deprimirse y se responsabiliza de los pobres alcances y bajo rendimiento de sus alumnos;

4. otros profesores aceptan el conflicto objetivamente y buscan respuestas y alternativas viables.

orilla a los maestros a actuar de manera estereotipada y automática para vencer o al menos aligerar la presión, elementos contrarios a la conducta creativa, Hernández y col (1988) consideran tres aspectos como situaciones generadoras de estrés en los docentes:

1. La responsabilidad y exigencia que implica trabajar con seres humanos, así como la presión de padres, alumnos, autoridades.

2. El número de alumnos, principalmente cuando se trata de alumnos pequeños o problemáticos. También influye el clima del centro escolar, pues si existe desorganización, falta de cohesión, un nivel escaso de comunicación, competitividad exagerada o un ambiente excesivamente normativo y poco democrático, incrementa la tensión.

Otro aspecto que también influye negativamente en las actitudes de los docentes y en la calidad de su trabajo, es el "desfallecimiento", al que Faber (1988) define como la pérdida progresiva del idealismo, la energía y del establecimiento de metas, que lleva a la determinación de que no tiene importancia lo que se hace en el trabajo. Señala como causas que explican esta situación las siguientes:

- la apatía de los estudiantes,
- el alto número de alumnos y actividades que deben atenderse,
- la burocratización de la enseñanza,
- los salarios inadecuados,
- las escasas oportunidades para la promoción,
- la demanda y exigencia, o por el contrario, la nula participación de los padres,
- la falta de apoyo por parte de los directivos y autoridades escolares,
- el excesivo papeleo que deben realizar,
- la devaluación y continua crítica que la sociedad realiza hacia el trabajo docente.

Lo anterior confirma aún más la idea de que las condiciones en las que se encuentra inmerso el magisterio impiden una actitud creativa. Enfocándonos concretamente en la situación que atraviesa la educación mexicana encontramos lo siguiente:

Es casi imposible que no existan egoísmos, conflictos, angustias y estrés en el ámbito laboral, cuando los profesores enfrentan los siguientes factores que influyen en la baja calidad de la educación en el país:

1. Las bajas condiciones económicas del maestro,
2. las deficientes condiciones laborales,
3. las insuficiencias de recursos y materiales didácticos,
4. las grandes cargas de trabajo extra-enseñanza,
5. la tendencia tradicionalista en la enseñanza,
6. las insuficiencias en la capacitación y actualización profesional,
7. la poca o nula vinculación de la escuela con la comunidad,
8. los pocos espacios e intereses por los intercambios pedagógicos,
9. el incorrecto funcionamiento de los consejos técnicos de la escuela,
10. el aislamiento de experiencias y propuestas pedagógicas"²⁹.

Para concluir el capítulo, y establecer las difíciles condiciones laborales del magisterio que afectan la creatividad, podemos citar la investigación de Zapata y Aguilar (1986) en donde señalan que las condiciones sociales y personales que caracterizan el trabajo docente, son las responsables de la existencia de descontento entre los maestros por las relaciones laborales que enfrentan, lo que origina que la creatividad en el trabajo de los maestros sea reprimida y se producen actitudes de indiferencia, pasividad y resentimiento, así como sentimientos de frustración.

²⁹ Tomados de Trabajo docente SNTE, febrero, 1992, México, citado en: DOMINGUEZ C., M. La influencia de la educación formal... p.63-65

Ante esta situación podemos entrever que las situaciones laborales que enfrentan los maestros son adversas, hecho que puede considerarse como elemento que los predispone negativamente hacia la creatividad.

CAPITULO VI

METODOLOGIA

A Planteamiento del problema

De acuerdo con las bases teóricas que se expusieron, es decir, por una parte la necesidad de estimular la creatividad de todo ser humano, principalmente durante la niñez y en el medio escolar, y por otra, la existencia de factores que posibilitan o bien inhiben la motivación de la creatividad, dictaminadas por las características del sistema educativo, surge el planteamiento del problema del presente estudio:

¿El tipo de institución (pública o privada) en la que trabajan las docentes, influye en la actitud que adoptan ante la creatividad de los preescolares?

La inquietud de conocer si influye o no el tipo de institución en la actitud de las educadoras ante la creatividad de sus alumnos surge a partir de que existen diferencias en cuanto al perfil de

egreso de cada institución escolar³⁰, en los recursos materiales y en los objetivos específicos, hechos que creemos determinan la actitud de las maestras hacia la creatividad.

B Objetivos

De acuerdo con el problema planteado, el objetivo general que guía este estudio es el siguiente:

Establecer si la actitud que la educadora asume ante las conductas creativas que manifiestan los preescolares durante el proceso enseñanza-aprendizaje es diferente entre docentes de Jardines de niños públicos y de Jardines privados.

Los objetivos particulares son:

Determinar si influye el tipo de escuela (pública o privada) sobre la actitud de las docentes ante la creatividad del preescolar.

Indagar si existe relación entre la actitud hacia la creatividad y la edad, años de servicio, número de alumnos, formación profesional y condiciones económicas, dependiendo de la institución a la que pertenecen.

Conocer si existe relación entre el método de trabajo y la actitud ante la creatividad del preescolar.

³⁰ Los Jardines de niños privados tienen como perfil de egreso a un alumno que sabe leer, escribir y realizar operaciones básicas de aritmética (suma y resta), mientras que los planteles públicos no cuentan con los mismos objetivos de egreso.

C Hipótesis

De acuerdo con el problema y objetivos planteados, se requiere el planteamiento de las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula

No existe diferencia significativa entre las actitudes de docentes de Jardines de niños oficiales y Jardines de niños particulares, frente a las conductas creativas del preescolar.

Hipótesis alterna

Existen diferencias significativas entre las actitudes de docentes de Jardines de niños oficiales y Jardines de niños particulares, frente a las conductas creativas del preescolar.

Como creemos que el tipo de institución influye junto con otras variables, es necesario plantear las siguientes hipótesis:

La actitud de la educadora hacia las conductas creativas del preescolar está relacionada con su edad cronológica.

La actitud de la educadora hacia las conductas creativas del preescolar está relacionada con los años de servicio en el magisterio.

La actitud de las educadoras hacia las conductas creativas del preescolar está relacionada con el número de alumnos que existen por aula.

La formación profesional influye en la actitud de la profesora ante las conductas creativas de los preescolares.

La concepción que las profesoras tienen del salario que reciben, influye en su actitud ante la creatividad de los preescolares.

El método de trabajo que guía la práctica docente de las educadoras influye en su actitud hacia la creatividad.

D Variables

La variable dependiente es la actitud del docente frente a las conductas creativas del preescolar.

La variable independiente es el tipo de institución a la que pertenecen las profesoras, que pueden ser públicas o privadas.

Las variables descriptivas son: edad de las profesoras, años de servicio docente, formación profesional, número de alumnos, percepción del salario que reciben y método de trabajo.

1 Definición de variables

ACTITUD DEL DOCENTE: La actitud del docente puede ser de dos tipos: positiva o negativa. La actitud negativa se considera como aquella predisposición a inhibir, bloquear o bien, ignorar las conductas creativas. La actitud positiva consiste en motivar o estimular las conductas creativas.

TIPO DE INSTITUCION: Se refiere a si el Jardín de niños es público (u oficial) o bien, si es Jardín privado. La pertenencia a determinado tipo de institución determina condiciones diferentes de trabajo relacionados con la edad, la antigüedad, el salario, método de trabajo y objetivos de aprendizaje.

E Tipo de investigación

Se trata de un estudio de tipo confirmatorio pues se pretende corroborar que la actitud de las maestras está determinada por el tipo de escuela en la que laboran, atendiendo el marco teórico existente sobre las condiciones para estimular e inhibir la creatividad, que dependen de las conductas de las profesoras orientadas por sus actitudes.

F Población y muestra

Para realizar la investigación, las unidades de estudio fueron las docentes que trabajan frente a grupo en los Jardines oficiales y particulares que pertenecen a la coordinación 2 de Educación Preescolar de la SEP en el D.F. La muestra contó con 100 sujetos en total, divididos en dos grupo de profesoras de 50 elementos cada uno, uno perteneciente a escuelas públicas y el otro a privadas. Fue seleccionada al azar de entre 64 jardines de Niños ubicados en la delegación política Alvaro Obregón.

G Instrumentos

El objetivo de la investigación es conocer la actitud de las educadoras ante la creatividad infantil para saber si la motiva o inhibe, por lo tanto, fue necesario crear un instrumento que permitiera medir esas actitudes. Se eligió como base de inferencia los informes sobre uno mismo, por lo que fue necesario elaborar una escala de actitudes.

Para su elaboración se enlistaron los ítems considerados como relevantes para la actitud hacia la creatividad; algunos redactados positivamente y otros negativos para ser contestadas eligiendo alguna de las categorías de acuerdo-desacuerdo que se propusieron (totalmente de acuerdo, acuerdo, indeseo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). Las respuestas a los ítems se puntuaron de forma tal que a una respuesta indicativa de actitud positiva ante la creatividad se le adjudica la puntuación más alta, por lo que las puntuaciones bajas señalan actitud negativa hacia la creatividad.

Una vez redactado el instrumento, se realizó un estudio piloto: fueron elegidos dos grupos de educadoras de 15 integrantes cada uno de escuelas oficiales y particulares, es decir, se aplicaron 30 instrumentos en total mediante un muestreo no probabilístico.

Posteriormente, una vez que el instrumento piloto fue modificado tomando en cuenta las sugerencias de las maestras que fungieron como jueces, se procedió a aplicarlo a la muestra seleccionada al azar, que contó en total con 100 elementos (Anexo II).

Se eligió un cuestionario de actitudes porque no miden las conductas, sino la predisposición hacia el objeto de la actitud, es decir, hacia la creatividad. Se eligió tipo Lickert por considerarlo el más adecuado para su estudio, por su simplicidad de formato y facilidad para su aplicación (individual), para responderlo y calificarlo.

Las preguntas de la escala fueron estructuradas siguiendo la propuesta de Rogers (1986) sobre la existencia de cinco categorías que son fundamentales para el despliegue y motivación de la creatividad, es decir, la libertad y seguridad psicológica, la apertura a la experiencia, las medidas axiológicas internas y la capacidad de juego; conformadas a su vez por otros aspectos más específicos. Estos son:

EXTERNAS

1. Seguridad psicológica: se alcanza en tres procesos:

- a. aceptar al individuo tal y como es,
- b. no existe la valoración externa, no hay críticas,
- c. superar la frustración y el fracaso.

2. Libertad psicológica: permite ejercer las facultades del ser humano libremente. Esta libertad es posible y se refleja en:

- a. permitir el aprendizaje autoiniciado,
- b. mostrar una actitud no autoritaria.

INTERNAS

3. Apertura a la experiencia: significa tomar en consideración la información y estímulos que se nos presentan, sin imponer limitaciones o prejuicios, lo que implica no mostrar una actitud de defensa y de rechazo. Esto se logra:

- a. con una actitud de apertura,
- b. permitiendo la manipulación de objetos e ideas,
- c. siendo más sensibles.

4. Medidas axiológicas internas: es decir, se rechaza la crítica externa, por lo tanto debe fomentarse la autoevaluación.

5. Capacidad de juego: en el juego se liberan las presiones y la capacidad para crear es más factible.

Fueron elegidas estas categorías porque consideramos que son las más generales, lo que permite situar dentro de cada una de ellas, aspectos más específicos, referentes a la motivación e inhibición de la creatividad en el salón de clases y que brindan una guía para establecer si la actitud de las profesoras es positiva o negativa.

Los ítems que conforman la escala, agrupados por categorías son los siguientes:

EXTERNAS

SEGURIDAD PSICOLOGICA

-No ridiculiza, acepta al individuo tal y como es:

1. Cuando mis alumnos expresan sus ideas, distingo las relevantes de las ridículas, para explicar cuáles son útiles y cuáles no.

13. Evito el planteamiento de tareas con base en: "los niños harán esto, y las niñas esto otro".

28. Procuo que los niños aprendan a respetar y valorar las preguntas y las ideas de los demás, por absurdas que parezcan.

38. Procuo planear actividades propias para niñas y para niños.

-No existe la crítica externa:

5. Si algún niño se equivocara se lo haría notar frente a todo el grupo.

15. Cuando los preescolares realizan un dibujo, es necesario indicarles el color de cada objeto, para que lo iluminen correctamente.

29. Estoy atenta de que utilicen correctamente el material que les presento para poder corregir los errores inmediatamente.

32. Los modelos para copiar son indispensables en las actividades de aprendizaje del preescolar.

-Ayuda a superar la frustración y el fracaso:

9. Las condiciones actuales de vida hacen necesario que la escuela prepare a los niños para la competencia individual, lo que se logra a través de una educación en donde no tengan cabida los errores.

18. Me preocupa la evaluación que mis superiores hacen sobre mi trabajo.

21. Una de las funciones de la escuela es evitar que los niños se equivoquen.

39. Los fracasos y errores son experiencias necesarias en la educación de los preescolares.

54. Es favorable que los preescolares se equivoquen y fracasen.

61. En la escuela deberían permitirse los errores y equivocaciones.

LIBERTAD PSICOLOGICA

-Permitir el aprendizaje autoiniciado:

2. Cuando aparece una dificultad durante el desarrollo de cualquier actividad, les señalo a mis alumnos las soluciones, ya que el limitado tiempo del que disponemos, no permite que ellos solos resuelvan dichos problemas.

16. Evito decirle al niño cuál es la mejor manera de hacer las cosas.

22. Los objetivos del Jardín de niños deberían ser dictados por los intereses y necesidades de los niños.

40. El objetivo de la escuela es organizar el aprendizaje de forma tal, que poco a poco el niño reúna una serie de conocimientos.

42. Los preescolares necesitan explicaciones previas para utilizar correctamente las cosas.

51. Cuando mis alumnos hacen preguntas, evito contestarlas inmediatamente, y procuro conducirlos para que ellos mismos imaginen posibles respuestas.

64. Cuando formulo una pregunta y los niños no saben la respuesta, inmediatamente la contesto yo para que no se inquieten y su atención no se disperse.

-Actitud no autoritaria:

6. La relación maestro-alumno es aquella que se establece entre un niño que necesita dirección, guía, control y un maestro que es experto en proporcionar dirección, guía, control.

14. Una de las labores fundamentales de la educadora es establecer la disciplina.

23. Prefiero mantener el orden todo el tiempo que corregir problemas de disciplina.

24. Al planear mis actividades, procuro calcular el tiempo que se utilizará en cada actividad, por lo que una vez transcurrido ese tiempo, pasaría a la actividad siguiente, aún cuando los niños se mostaran todavía interesados.

31. La escuela debe transmitir todos los valores, normas y reglas que la sociedad ha establecido para que los niños se acaten a ellas.

33. En el salón de clases no es indispensable la quietud ni el orden.

41. Si hubiera que tomar una decisión, mis alumnos me pedirían que fuese yo quien diera la última palabra.

44. Otorgarle libertad a los preescolares dentro del salón de clases es imposible, pues son muy pequeños para hacer uso de ella.

43. La disciplina es fundamental en un salón de clases de preescolar.

46. La educadora es la única responsable de la planeación y coordinación del aprendizaje, lo que implica que los niños no tienen ningún tipo de participación de este tipo.

52. El alumno ideal es aquel que es obediente, siempre está atento a lo que digo y no crea conflictos.

55. Únicamente proporciono ayuda a mis alumnos cuando me la solicitan.

58. Debería otorgarles mayor libertad a mis alumnos.

59. Únicamente cuando existen ríñas o se pierden el respeto mis alumnos, es cuando impongo mi autoridad, disciplina y orden.

INTERNAS

APERTURA

3. Al realizar mi planeación, retomo las sugerencias de mis alumnos.

34. Aprender significa incrementar el volumen de información que se tiene.

47. Prefiero utilizar métodos tradicionales que aquellos innovadores que no he utilizado.

-Permite la manipulación de objetos e ideas:

7. Cuando les presento a mis alumnos material desconocido para ellos, les permito manipularlo todo el tiempo que deseen antes de realizar la actividad planeada con dicho material.

20. Permito que mis alumnos pongan en práctica ideas, que según mi criterio, no funcionarán.

35. En la escuela no hay tiempo para que el niño elabore su conocimiento a través del descubrimiento y la improvisación.

48. Motivo a mis alumnos para que exploren el material que les presento.

53. Para realizar cualquier actividad, les pido a mis alumnos que piensen en todo tipo de ideas, aún extravagantes, graciosas o raras.

-Ayuda a los alumnos a ser más sensibles:

10. Resultaría caótico proporcionar a mis alumnos una total libertad para ser, pensar y sentir.

1. Hacerles notar a los preescolares que todo lo que nos rodea es bello, aún lo viejo e insignificante, es importante para su educación.

49. Otorgo tiempo considerable para que los niños expresen sus conocimientos.

62. Los libros para colorear son un excelente recurso en el Jardín de niños.

MEDIDAS AXIOLÓGICAS INTERNAS

-Fomenta la autoevaluación:

19. Es fundamental para la educación de los preescolares que aprendan a seguir órdenes.
27. Les señalo a mis alumnos de acuerdo con mi criterio, quienes realizaron un buen trabajo y quienes no.
30. Si surgiera una dificultad durante el desarrollo de un proyecto, solicitaría a mis alumnos su opinión para encontrar la solución entre todos.
36. Acostumbro seleccionar los mejores trabajos de mis alumnos para que sirvan de modelo al resto del grupo.
45. Los niños aprenden a dibujar calcando y copiando modelos.
56. Hay que corregir las desproporciones en los dibujos que los preescolares realizan.
63. Evaluo las conductas de mis alumnos en función de lo que a mí me parece correcto e incorrecto.

CAPACIDAD DE JUEGO

-Actitud de juego:

4. El juego y el trabajo son actividades que poco tiene en común.
8. Procuero planear con frecuencia actividades en donde los niños inventen canciones y cuentos.
12. El juego es el mejor medio para que el niño adquiera aprendizajes.
17. Hay que transformar el pensamiento fantasioso de los niños por otro de trabajo.
25. Los niños tienen que entender que los momentos para trabajar son más importantes que el juego.
26. Los preescolares son muy pequeños para hacer uso de su libertad.
37. Dentro del salón de clases no se debe jugar, sólo durante el recreo.
50. La misión de la educadora es suprimir el comportamiento espontáneo y de juego del alumno, por una conducta ordenada, orientada hacia el trabajo y el rendimiento, y adaptada a las normas generales.
57. Cuando les leo un cuento a mis alumnos, les doy oportunidad para que propongan una parte del desarrollo o el final.

60. Aprovecho el pensamiento fantasioso de mis alumnos utilizandolo en cualquier actividad escolar.

65. Preguntas como la siguiente no son útiles en la educación de los niños: "¿Qué sucedería si tu cabello se pintara de morado cuando estuvieras triste?"

Así mismo, dentro de la escala se anexaron dos apartados más, uno para conocer la actitud ante el método de proyectos (que contestaron únicamente aquellas profesoras que lo utilizan) y el otro para saber cuál es su conocimiento respecto al tema de la creatividad, atendiendo a uno de los componentes de la actitud que es el cognitivo.

METODO DE PROYECTOS

1. Es complicado reunir en un solo proyecto los diversos intereses de mis alumnos, por lo tanto soy yo quien elige el proyecto que se va a realizar.

2. Al comenzar un proyecto elijo las funciones que cada uno de mis alumnos desempeñarán para llevara cabo.

3. Cuando iniciamos un proyecto, mis alumnos definen qué es lo que quieren aprender, cómo lo harán y cómo se evaluará.

4. Las ideas absurdas son útiles en la planeación de un proyecto.

5. El método de proyectos obliga a sacrificar la disciplina en función de los intereses del niño.

CONOCIMIENTO SOBRE CREATIVIDAD

1. Todos los niños cuentan con cierto potencial creativo, tanto los aventajados como los desaventajados.
2. La creatividad la poseen sólo un número reducido de personas.
3. La creatividad es una capacidad que puede estimularse y desarrollarse.
4. El maestro es el responsable del grado de creatividad que sus alumnos manifiestan.

H Análisis estadístico

Para describir a la muestra, así como su situación laboral, se utilizaron: frecuencias, porcentajes, medias y desviación estandar. Para contraste de hipótesis, las pruebas utilizadas fueron el análisis de varianza y la R de Pearson.

En cuanto a las afirmaciones tipo Lickert, se les asignó a cada una el valor correspondiente a su grado de favorabilidad o desfavorabilidad. Fueron agrupados los ítems por categorías y aspectos con el fin de observar si existían diferencias entre las profesoras de Jardines oficiales y de Jardines privados. Posteriormente se compararon con el nivel de significancia $p < .05$.

Para indagar la validez del instrumento, se realizó el análisis factorial con rotación varimax y para la confiabilidad, alpha de Cronbach.

CAPITULO VII

DISCUSION DE RESULTADOS

En este capitulo serán presentados los resultados que se obtuvieron de la escala de actitudes aplicadas a un total de 100 sujetos que trabajan como profesoras de grupo en Jardines de niños, 50 en instituciones públicas y 50 en privadas.

El capitulo será dividido en dos partes, en la primera se realizará una exposición descriptiva de los resultados obtenidos, para poder realizar en la segunda parte su análisis y comparación con el marco teórico.

A Descripción

En el cuadro I se describe la muestra. En el primer rubro aparece el rango de edades de las maestras. De acuerdo con los datos recabados se establecieron cuatro rangos de edades: la

mayoría de las maestras se localizan en el primer rango que corresponde a las edades comprendidas entre 21 y 30 años, 22 corresponden a escuelas públicas y 50 a privadas, lo que corresponde al 47% de la muestra total. La minoría se encuentra entre el rango de 51 años en adelante, 2 maestras de escuela pública contestaron la escala y 2 de privada, lo que corresponde al 4% del total. Entre 31 y 40 años, 17 maestras pertenecen a escuela pública y 18 a privada, arrojando un total de 35% de la muestra total. Entre 41 y 50 años se observa una disminución: 9 pertenecen a escuelas públicas y 5 a privadas, lo que corresponde al 14% del total. Únicamente una profesora de escuela pública no brindó la información. La media de edades es de 33.12 en escuelas públicas y de 32.10 en privadas, por lo que podemos concluir que la diferencia entre las edades de las maestras de los dos tipos de instituciones es mínima.

Así mismo se indica la formación profesional e institución de procedencia, en donde se observa que 41 de las maestras de escuelas públicas son educadoras, de las cuales, 15 realizaron sus estudios en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y 26 en normal privada; mientras que 27 de las maestras de escuelas privadas son educadoras, 7 egresadas de la ENMJN y 20 de normal privada. Lo que llama la atención es que la mayoría de maestras de escuelas públicas son educadoras (el 82%), mientras que en las privadas sólo el 54%, encontrando más diversidad en cuanto a formación profesional.

CUADRO I DESCRIPCION DE LA MUESTRA

EDAD	Pública		Privada		Total
	n	%	n	%	
21-30 años	22	44	25	50	47%
31-40 años	16	34	18	36	34%
41-50 años	9	18	5	10	14%
51 en adelante	2	4	2	4	4%
Sin información	1	2	-	-	1%
	$\bar{x}=33.12$		$\bar{x}=32.18$		
	DE=8.28		DE=8.13		
FORMACION PROFESIONAL	Pública		Privada		Total
	n	%	n	%	
Educadora	41	82	27	54	68%
Normalista	1	2	8	16	9%
Licenciatura	3	6	7	14	10%
Postgrado	-	-	2	4	2%
Técnica	-	-	4	8	4%
Trunca	3	6	-	-	3%
Sin información	2	4	1	2	3%
INSTITUCION PROCEDENCIA	Pública		Privada		TOTAL
	n	%	n	%	
ENMJN	15	30	7	14	22%
Normal privada	26	52	26	52	52%
UNAM	4	8	3	6	7%
Universidad privada	-	-	6	12	6%
UPN	2	4	1	1	2%
INBA	1	2	-	-	1%
Academia	-	-	4	8	4%

En el cuadro II se expone la situación laboral de las maestras: en el primer rubro se expone la antigüedad o años de servicio docente en Jardín de niños; observamos que las maestras de escuela pública cuentan con más años de experiencia, pues la media es de 11.91 años, mientras que para las privadas es de 9.94, centrándose principalmente en el rango comprendido de 1 a 5 años (36%), seguido por el que corresponde de 6 a 10 años (30%) para continuar con el de 11 a 20 años (26%) y concluir con 21 años en adelante (8%); mientras que en el caso de maestras de escuelas públicas, observamos que la mayoría cuenta con 6 a 10 años de experiencia (30%), seguido por el rango que abarca de 11 a 20 años (26%); y un porcentaje similar (20%) en el primer rango (de 1 a 5 años) y en el último (de 21 años en adelante).

En el segundo rubro aparece la información correspondiente al número de alumnos con el que trabaja cada maestra. Observamos una diferencia en el número de alumnos entre los dos tipos de escuela: la media de las escuelas oficiales es de 30.44, mientras que la de escuelas privadas es de 25.76; sin embargo es interesante notar que así como las escuelas privadas trabajan con el menor número de alumnos (el 40% en comparación con las oficiales que no trabajan con menos de 20 alumnos por grupo) también trabajan con el mayor número de alumnos en comparación con las públicas (el 22% corresponde a las privadas, mientras que únicamente el 6% de las oficiales trabajan con más de 41 alumnos).

En el tercer rubro se trata la información referente a la concepción que tienen respecto al salario que perciben. Para tal efecto se estructuraron cinco categorías: 1. el salario que percibe no es suficiente; 2. permite cubrir necesidades básicas (comida, vestido, vivienda); 3. cubre comodidades mínimas; 4. permite cubrir comodidades máximas y 5. trabajo por gusto. Los resultados obtenidos señalan la existencia de una discrepancia entre ambos grupos referente a la concepción que tienen sobre el salario que perciben: la mayoría de las maestras de Jardines públicos (80%) consideran que su salario no es suficiente, mientras que el porcentaje máximo de las respuestas de maestras privadas (44%), consideran que les permite cubrir necesidades básicas, cuando el otro grupo de maestras opinan lo mismo únicamente el 8%.

En el último rubro se expone la información correspondiente a si cuentan o no con otro empleo. Aquí no se observan diferencias entre un grupo y otro: no cuentan con otro empleo un porcentaje similar entre los dos grupos (82% para el grupo de públicas y 84% de privadas). Ocho maestras tanto de escuelas públicas como privadas contestaron que sí cuentan con otro empleo; de ellas el tipo de empleo es similar: 3 de ambos grupos tienen otro empleo relacionado con la educación; 5 de privadas y 4 de públicas diferente a la educación.

CUADRO II SITUACION LABORAL

ANTIGUEDAD	Publica		Privada		Total
	n	%	n	%	
1-5 años	10	20	18	36	28%
6-10 años	15	30	15	30	30%
11-20 años	13	26	13	26	26%
21 años en adelante	10	20	4	8	14%
Sin información	2	4	-	-	2%
	$\bar{x}=11.91$		$\bar{x}=9.94$		
NUMERO DE	Publica		Privada		Total
	n	%	n	%	
Menos de 20 alumnos	-	-	20	40	20%
21 - 30 alumnos	34	68	16	32	50%
31 - 40 alumnos	12	24	3	6	15%
Más de 41 alumnos	3	6	11	22	14%
Sin información	1	2	-	-	1%
	$\bar{x}=30.44$		$\bar{x}=25.76$		
SALARIO	Publica		Privada		Total
	n	%	n	%	
No suficiente	40	80	18	32	58%
Cubre nes Básicas	4	8	22	44	26%
Cubre como. mínimas	5	10	7	14	12%
Cubre como. máximas	-	-	1	1	1%
Trabajo por gusto	1	2	1	2	2%
Sin información	-	-	1	2	1%
OTRO EMPLEO	Publica		Privada		Total
	n	%	n	%	
Si	8	16	8	16	16%
No	41	82	42	84	83%
Sin información	1	2	-	-	1%
TIPO DE EMPLEO	Publica		Privada		Total
	n	%	n	%	
Doble turno	3	38	-	-	
Terapia de aprendizaje	-	-	3	38	
Otro	4	50	5	62	
Sin información	1	12	-	-	

En el cuadro III se indica el método de trabajo que utilizan las maestras de la muestra, encontrándose diferencias notables, pues el 98% de las maestras de instituciones públicas trabajan con el método de proyectos, mientras que en el caso de las privadas, utilizan mayoritariamente métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura (82%).

CUADRO III METODO DE TRABAJO

	Pública		Privada		Total
	n	%	n	%	
Proyectos	49	98	8	16	57%
Lecto-escritura	1	2	41	82	42%
Ninguno	-	-	1	2	1%

En la última parte del instrumento se pedía una respuesta abierta sobre el concepto de creatividad de cada maestra, así como las formas de fomentarla en el salón de clases. La información obtenida aparece en los cuadros IV y V. El análisis de contenido muestra que la respuesta más usual entre los dos grupos sobre lo que es creatividad, es la que considera que es "la expresión de la personalidad" (25%), seguido por la respuesta "crear" (19%); mientras que las menos frecuentes son las que consideran que es "juego" (3%) y "pensamiento divergente" (3%). Las diferencias entre escuelas también se encuentran en el cuadro, y observamos que en los Jardines oficiales la respuesta más común fue "expresión de la personalidad" (34.7%), mientras que en las privadas fue "crear" (31.8%).

CUADRO IV CONCEPTO DE CREATIVIDAD

	Pública		Privada		Total %
	n	%	n	%	
Expresión	17	34.7	8	18.2	25
Crear	5	10.2	14	31.8	19
imaginar	2	4.1	11	25.0	13
Inventar	6	12.2	3	6.8	9
Capacidad innata	7	14.3	2	4.5	9
Innovar	6	12.2	1	2.3	7
Solucionar problemas	3	6.1	2	4.5	5
Pensamiento divergente	3	6.1	-	-	3
Juego	-	-	3	6.8	3

En lo referente a las formas de fomentar la creatividad en el salón de clases, observamos que en ambos grupos, respondieron mayoritariamente que la fomentan "con diferentes materiales de interés" (20%), seguida por "libre expresión" (18%); las respuestas menos frecuentes fueron: "siendo creativa" (1%) y hubo una que contestó que "no es posible".

CUADRO V
FORMAS DE FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN EL SALON DE CLASES

	Públicas		Privadas		Total
	n	%	n	%	%
Con diferentes materiales de interés	11	22.9	9	20.0	20
Libre expresión	10	20.8	8	17.8	18
Otorgandoles más libertad	10	20.8	5	11.1	15
Participación activa del alumno	6	12.5	4	4.3	10
Motivando al halagar esfuerzos	3	6.3	5	1.1	8
Actividades artísticas	3	6.3	7	15.3	7
Imaginación, invención	2	4.2	3	6.3	5
Planteando problemas	2	4.2	1	2.2	3
Respetando la iniciativa de cada alumno	-	-	2	4.4	2
Siendo creativa	1	2.1	-	-	1
No es posible	-	-	1	2.1	1

A través del estudio estadístico de la escala de actitudes aplicada a la muestra de profesoras de Jardines de niños, encontramos que en general sí existen diferencias significativas entre las escuelas públicas y privadas referentes a la actitud de las maestras hacia la creatividad de sus alumnos.

Al agrupar los resultados de la actitud hacia la creatividad, obtenidos atendiendo a las cinco categorías que se tomaron en cuenta para estructurar la escala, encontramos lo siguiente:

En el cuadro VI se concentran los resultados referentes a la categoría "Seguridad psicológica". Podemos encontrar una diferencia significativa entre los dos grupos de maestras, siendo más positiva la actitud del grupo perteneciente a escuelas públicas, pues la

media de ellas es de 53.67, mientras que la de privadas es de 45.51. De igual manera se encontraron diferencias significativas entre cada uno de los factores que constituyen a esta categoría ("aceptar al individuo tal y como es", "no existe la crítica externa", "ayuda a superar la frustración y el fracaso"), y como se puede observar en el cuadro, la actitud más favorable corresponde a las escuelas públicas.

CUADRO VI ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD
"SEGURIDAD PSICOLOGICA"

	Pública	Privada
Aceptar al individuo tal y como es	$\bar{x}=15.21$	$\bar{x}=13.53$
	F= 6.72	p ≤ .001*
No existe la crítica externa	$\bar{x}=14.81$	$\bar{x}=11.45$
	F= 28.06	p ≤ 000*
Ayuda a superar la frustración y el fracaso	$\bar{x}=23.65$	$\bar{x}=20.53$
	F=15.21	p ≤ 00*
SEGURIDAD PSICOLOGICA TOTAL	$\bar{x}=53.67$	$\bar{x}=45.51$
	F=23.87	p ≤ 000*

* Significativo ≤ .05

El cuadro VII corresponde a los resultados sobre "Libertad psicológica". En esta categoría también se encontraron diferencias significativas entre los dos tipos de escuelas, siendo más favorable la actitud de las maestras de escuela pública (la media de los Jardines públicos es de 73.31 y para la privada de 61.22); y sucede algo similar en cada uno de los factores de la categoría.

CUADRO VII ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD

LIBERTAD PSICOLOGICA

	Pública	Privada
Permitir el aprendizaje autoiniciado	$\bar{x}=24.06$	$\bar{x}=20.37$
	F=19.98	p \leq .000*
Actitud no autoritaria	$\bar{x}=49.25$	$\bar{x}=40.86$
	F=26.64	p \leq .000*
LIBERTAD PSICOLOGICA TOTAL	$\bar{x}=73.31$	$\bar{x}=61.22$
	F=28.55	p \leq .000*

* Significativo \leq .05

Los resultados de la categoría "Apertura a la experiencia" aparecen en el cuadro VIII, y al igual que en los anteriores, se observan diferencias significativas, pues el valor de F es de 18.73 y p .000, nuevamente con una diferencia más positiva en las escuelas públicas, con una media de 47.67 y la privada de 42.33.

CUADRO VIII ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD

APERTURA A LA EXPERIENCIA

	Pública	Privada
Actitud de apertura	$\bar{x}=11.69$	$\bar{x}=9.90$
	F=19.51	p<.000*
Permitir la manipulación de objetos e ideas	$\bar{x}=20.98$	$\bar{x}=18.63$
	F=12.14	p<.001*
Ayuda a los alumnos a ser más sensibles	$\bar{x}=15.00$	$\bar{x}=13.78$
	F=6.08	p<.011*
APERTURA A LA EXPERIENCIA TOTAL	$\bar{x}=47.67$	$\bar{x}=42.33$
	F=18.73	p<.000*

* Significativo $\leq .05$

En la cuarta categoría "Medidas axiológicas internas" (Cuadro IX), no se encontraron diferencias significativas, pues el valor de p es de .096. La media de las instituciones públicas es de 25.39 y la de privada de 23.31

CUADRO IX ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD
MEDIDAS AXIOLÓGICAS INTERNAS

	Pública	Privada
Medidas axiológicas intrenas (fomenta la autoevaluación)	$\bar{x}=25.39$	$\bar{x}=23.31$
	F=2.86	p \leq .096

En el cuadro X se encuentran los resultados correspondientes a "Capacidad de juego", y la diferencia resultó ser significativa pues F obtuvo un valor de 5.24 y el nivel de significancia es de .026. La media de las escuelas públicas es de 46.48 y la de privadas de 42.08, lo que indica que la actitud más favorable es la de maestras de escuelas públicas.

CUADRO X ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD
CAPACIDAD DE JUEGO

	Pública	Privada
Capacidad de juego (actitud de juego)	$\bar{x}=46.48$	$\bar{x}=42.08$
	F=5.24	p \leq .026*

* Significativo \leq .05

En síntesis puede señalarse que las profesoras de escuelas oficiales obtuvieron puntuaciones medias más favorables en lo referente a la actitud ante la creatividad de sus alumnos en general y en cada una de las categorías que conforman la escala (excepto en "medidas axiológicas intrenas"); estas diferencias fueron estadísticamente más significativas.

También se indagó la actitud de las profesoras ante el método de proyectos y los conocimientos generales sobre creatividad. Encontramos en el primer caso que la diferencia es significativa entre ambos grupos, siendo más favorable para las escuelas públicas, sin embargo, en conocimiento sobre creatividad, no se encontraron diferencias significativas. (Cuadros XI y XII).

CUADRO XI METODO DE PROYECTOS

	Pública	Privada
Método de proyectos	$\bar{x}=20.33$	$\bar{x}=15.69$
	F=19.67	p<.000*

* Significativo $\neq .05$

CUADRO XII CONOCIMIENTO SOBRE CREATIVIDAD

	Pública	Privada
Conocimiento sobre creatividad	$\bar{x}=16.98$	$\bar{x}=16.38$
	F=.280	p<.599

Como creemos que la actitud está influida también por otras variables, (además del tipo de institución), se realizó el análisis de la relación entre categorías de la actitud y las variables edad, antigüedad y número de alumnos. Para conocer si las variables formación profesional, concepción salarial y método que utilizan, influyen en la actitud investigada, se realizó el estudio estadístico con la prueba F, para conocer si las diferencias entre las medias son significativas. Los resultados se encuentran en los siguientes cuadros:

En el cuadro XIII se expone la relación que existe entre las categorías de la actitud ante la creatividad con las variables edad, antigüedad y número de alumnos.

Considerando a ambos grupos, encontramos que la actitud de las profesoras ante la "Seguridad psicológica" mantiene una fuerza de relación débil inversamente proporcional con la edad cronológica y directamente proporcional al número de alumnos; además es independiente de los años de servicio. La actitud hacia la "Libertad psicológica" tiene una relación débil inversamente proporcional con la edad y la antigüedad, pero no está relacionada con el número de alumnos que hay en el aula. Sin embargo con la categoría "apertura a la experiencia" existe una relación inversamente proporcional altamente significativa aunque débil con la edad. En las "medidas axiológicas intrínsecas" observamos que la fuerza de relación es débil con las tres variables, siendo inversamente proporcional con la edad y la antigüedad. La actitud de juego mantiene una relación inversa muy significativa aunque débil con la edad, al igual que con la antigüedad (aunque no es significativa) y directamente proporcional con el número de alumnos. Las relaciones en general no resultaron significativas, excepto en apertura a la experiencia y capacidad de juego con la variable edad.

CUADRO XIII

RELACION DE LAS CATEGORIAS DE LA ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD CON LAS VARIABLES EDAD, ANTIGÜEDAD Y NUMERO DE ALUMNOS DE AMBOS TIPOS DE INSTITUCIONES

	Edad	Antigüedad	No. alumnos
Seguridad psicológica	-.1860	-.0956	.1805
Libertad psicológica	-.2169	-.1367	.0887
Apertura a la experiencia	-.3189**	-.2003	.1401
Medidas axiológicas internas	-.1676	-.1419	.1114
Capacidad de juego	-.3351**	-.2175	.105

** Significativo al .001

Ahora es necesario comentar los resultados encontrados en cada uno de los tipos de escuela: del siguiente cuadro es necesario hacer notar que en el caso de las escuelas públicas entre menor edad tengan las profesoras, su actitud ante la "libertad psicológica" y "apertura a la experiencia" es más favorable. En el caso de las escuelas privadas, la relación es similar en el caso de "apertura a las experiencias y en "capacidad de juego", aunque es necesario señalar que esta última categoría también depende de la antigüedad, es decir, en la medida en que aumentan los años de servicio, disminuye la capacidad de juego (en el caso de las escuelas públicas esta relación no fue significativa). Por último no encontramos relación alguna entre el número de alumnos y "medidas axiológicas internas" en el caso de los Jardines públicos; en el caso de los privados, observamos que la actitud hacia la "seguridad psicológica", "apertura a las experiencias" y "medidas axiológicas internas", no dependen del número de alumnos con el que trabajan las maestras.

CUADRO XIII B
RELACION DE LAS CATEGORIAS DE LA ACTITUD CON LAS VARIABLES EDAD, ANTIGÜEDAD Y NUMERO DE ALUMNOS

	EDAD		ANTIGÜEDAD		No. DE ALUMNOS	
	Públic	Privad	Públic	Privad	Públic	Privad
SEG PSIC	-.3111	-.1779	-.1640	-.1966	.1859	.0357
LIB PSCI	-.3380*	-.2422	-.2682	-.2075	.1574	-.1362
APER EXP	-.4117*	-.3479*	-.2887	-.2698	.1069	.0369
MED AXIO	-.2354	-.1793	-.1774	-.2292	.0767	.0158
CAP JUEG	-.3377	-.4195*	-.2266	-.3310*	.1141	-.0024
CON CREA	-.1502	-.1616	.0072	-.0460	-.0607	.1455

* Significativo al .01

En el cuadro XIV se exponen los resultados referentes a la actitud de las profesoras en cada una de las categorías de acuerdo con su formación profesional. Para tal efecto, fue dividida la muestra en dos grupos: el primero corresponde a las docentes que estudiaron en una Normal (pública o

privada) la carrera de maestra de Jardín de niños, y en el otro grupo se encuentran todas aquellas que realizaron sus estudios en otra área diferente a la primera. Encontramos que en "seguridad psicológica" , "libertad psicológica", "medidas axiológicas intrenas" y "capacidad de juego" no existen evidencias que indiquen la existencia de diferencias significativas entre la actitud de educadoras y no educadoras. En "apertura a la experiencia", sí se observa una diferencia estadísticamente significativa en la actitud de las educadoras y el otro grupo, sin embargo el valor de $p = .166$ no nos permite afirmar que se debe a la formación profesional. Las medias demuestran que las educadoras tienen una actitud más favorable en cada una de las categorías de la actitud.

**CUADRO XIV ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD
SEGUN LA FORMACION PROFESIONAL**

	SEG PSI	LIB PSI	APE EXP	MED AXI	CAP JUE
Educadoras	$\bar{x}=50.09$	$\bar{x}=67.94$	$\bar{x}=44.99$	$\bar{x}=25.15$	$\bar{x}=46.08$
Otras	$\bar{x}=48.28$	$\bar{x}=65.48$	$\bar{x}=44.93$	$\bar{x}=24.00$	$\bar{x}=43.00$
	F= .447 p \leq .505	F= .680 p \leq .412	F=1.951 p \leq .518	F= .423 p \leq .518	F=1.603 p \leq .211

Con la intención de detectar si la formación profesional y la institución donde laboran las maestras influyen sobre su actitud a la creatividad, se realizó el análisis estadístico, resultando que en cada una de las categorías y en cada aspecto de ellas (excepto en medidas axiológicas internas), sí existen diferencias significativas entre el tipo de institución y la formación profesional. Encontramos que la actitud más favorable es la del grupo de profesoras de Jardines oficiales sin importar la formación profesional; mientras que la menos favorable es la de educadoras de instituciones privadas. (Cuadro XIV B)

CUADRO XIV B
ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD DE ACUERDO CON LA FORMACION PROFESIONAL POR INSTITUCION

	Públicas		Privadas		F	p
	Educado	Otras	Educado	Otras		
Seg psi	$\bar{x}=53.73$	$\bar{x}=53.29$	$\bar{x}=44.56$	$\bar{x}=46.68$	8.42	$p \leq .000^*$
Lib psi	$\bar{x}=73.22$	$\bar{x}=73.86$	$\bar{x}=59.93$	$\bar{x}=62.82$	9.90	$p \leq .001^*$
Ape exp	$\bar{x}=47.59$	$\bar{x}=48.14$	$\bar{x}=41.04$	$\bar{x}=43.91$	6.41	$p \leq .001^*$
Med axi	$\bar{x}=25.54$	$\bar{x}=24.57$	$\bar{x}=23.44$	$\bar{x}=23.00$	1.26	$p \leq .295$
Cap jue	$\bar{x}=46.77$	$\bar{x}=44.86$	$\bar{x}=43.11$	$\bar{x}=39.75$	2.71	$p \leq .053$

* Significativo al .05

En el cuadro XV se encuentran los resultados de la actitud de las maestras ante la creatividad de acuerdo con su concepción del salario que reciben. Para ello la muestra fue dividida también en dos grupos; el primero concibe al salario como no suficiente y en el segundo se agrupan las profesoras que consideran que su salario es suficiente para satisfacer necesidades básicas y hasta para satisfacer comodidades. Encontramos que en cada uno de los aspectos de las categorías las diferencias no son significativas.

CUADRO XV ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD SEGUN EL CONCEPTO SALARIAL

	Seg psi	Lib psi	Ape exp	Med axi	Cap jue
No suficiente	$\bar{x}=51.86$	$\bar{x}=70.62$	$\bar{x}=45.93$	$\bar{x}=25.14$	$\bar{x}=46.51$
Suficiente	$\bar{x}=46.78$	$\bar{x}=62.73$	$\bar{x}=43.63$	$\bar{x}=24.94$	$\bar{x}=43.61$
	F= .855 $p \leq .358$	F=1.381 $p \leq .243$	F= .017 $p \leq .898$	F= .273 $p \leq .604$	F= .799 $p \leq .375$

En el cuadro XV B aparecen los resultados de la actitud hacia la creatividad de acuerdo con la concepción que de su salario tienen las maestras de escuelas públicas y privadas. Podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de institución y la concepción del salario. Atendiendo a la suficiencia e insuficiencia del salario, observamos que aún cuando la percepción que las maestras de escuelas públicas tienen del insuficiente salario, su actitud hacia la creatividad es significativamente más positiva en "seguridad psicológica", "libertad psicológica", "apertura a la experiencia" y "capacidad de juego"; en tanto que en el grupo que considera satisfactorio su salario, encontramos que las maestras de escuelas públicas tienen mayor puntuación que las maestras de Jardines privados.

CUADRO XV B ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD DE ACUERDO CON LA CONCEPCION SALARIAL

	Públicas		Privadas		F	p
	No sufi	Suficie	No sufi	Suficie		
Seg psi	$\bar{x}=54.05$	$\bar{x}=53.20$	$\bar{x}=47.00$	$\bar{x}=44.71$	9.10	$p<.000^*$
Lib psi	$\bar{x}=74.08$	$\bar{x}=71.10$	$\bar{x}=62.94$	$\bar{x}=60.03$	10.89	$p<.000^*$
Ape exp	$\bar{x}=47.90$	$\bar{x}=46.90$	$\bar{x}=41.56$	$\bar{x}=42.58$	6.07	$p<.001^*$
Med axi	$\bar{x}=25.61$	$\bar{x}=25.20$	$\bar{x}=21.60$	$\bar{x}=24.63$	1.95	$p<.131$
Cap jue	$\bar{x}=47.24$	$\bar{x}=44.60$	$\bar{x}=41.00$	$\bar{x}=42.38$	3.178	$p<.031^*$

* Significativo .05

Para indagar sobre la influencia del método que las maestras utilizan en su práctica docente, la muestra fue dividida nuevamente en dos grupos, el primero trabaja con el método de proyectos y el segundo con cualquier método tradicional para el aprendizaje de la lecto-escritura. Los resultados indican que únicamente en la categoría "seguridad psicológica" existen diferencias

significativas entre los dos grupos, siendo más favorable la de maestras que utilizan el método de proyectos. Sin embargo en las otras categorías y en cada uno de sus aspectos, el valor de F nos indica que las diferencias entre las medias son significativas pero no pueden ser aceptadas como válidas porque el valor de p es mayor a .05 (Cuadro XVI).

CUADRO XVI
ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD DE ACUERDO CON EL METODO DE TRABAJO

	Seg psi	Lib psi	Ape exp	Med axi	Cap jue
Proyectos	$\bar{x}=53.51$	$\bar{x}=72.49$	$\bar{x}=47.47$	$\bar{x}=25.23$	$\bar{x}=46.20$
Lect-escri	$\bar{x}=44.05$	$\bar{x}=59.62$	$\bar{x}=41.36$	$\bar{x}=21.80$	$\bar{x}=37.40$
	F=4.973 p≤.028*	F=2.533 p≤.115	F=3.344 p≤.071	F=.662 p≤.419	F=3.361 p≤.072

* Significativo .05

En el cuadro XVI B se encuentran los resultados obtenidos sobre la actitud ante la creatividad por categorías de acuerdo con el método de trabajo que las profesoras utilizan dependiendo del tipo de institución en la que laboran. Observamos que en las cinco categorías y en cada uno de sus aspectos existen diferencias significativas en la actitud hacia la creatividad entre escuelas y entre los métodos, siendo la actitud más favorable la actitud de las maestras de escuelas públicas que utilizan método de proyectos (es interesante notar que aún en los Jardines privados, las maestras que dicen utilizar el método de proyectos tienen una actitud menos favorable que las maestras públicas que utilizan método de proyectos), mientras que la actitud menos favorable corresponde al grupo de maestras de escuelas privadas que utilizan métodos tradicionales para el aprendizaje de la lecto-escritura y al grupo de maestras de escuelas públicas que utilizan un método diferente al de proyectos.

**CUADRO XVI B ACTITUD ANTE LA CREATIVIDAD
DE ACUERDO CON EL METODO DE TRABAJO POR INSTITUCION**

	Pública proyect lec-esc	Privada proyect lec-esc			
Seg psi	$\bar{x}=54.16$	$\bar{x}=40.00$	$\bar{x}=49.50$	$\bar{x}=44.16$	F=11.63 p<.000*
Lib psi	$\bar{x}=73.82$	$\bar{x}=57.00$	$\bar{x}=64.38$	$\bar{x}=59.68$	F=12.67 p<.000*
Ape exp	$\bar{x}=47.88$	$\bar{x}=39.00$	$\bar{x}=45.00$	$\bar{x}=41.42$	F= 7.50 p<.000*
Med axi	$\bar{x}=25.52$	$\bar{x}= .00$	$\bar{x}=23.50$	$\bar{x}=21.80$	F= 3.05 p<.055
Cap jue	$\bar{x}=46.69$	$\bar{x}= .00$	$\bar{x}=43.25$	$\bar{x}=37.40$	F= 6.96 p<.002*

* Significativo .05

Para la validez se indagó la fuerza de relación entre cada una de las cinco categorías, así como con "conocimiento sobre creatividad". Podemos observar que entre las categorías, la fuerza de relación es mayoritariamente moderada o alta muy significativa en ambos casos. La fuerza de relación alta la encontramos entre "seguridad psicológica" con "capacidad de juego" y "libertad psicológica" y también en "capacidad de juego" con "apertura a la experiencia". Las demás relaciones entre las categorías resultaron moderadas. (Cuadro XVII)

**CUADRO XVII RELACION ENTRE LAS CATEGORIAS DE LA ACTITUD
HACIA LA CREATIVIDAD**

	CON CRE	CAP JUE	MED AXI	APE EXP	LIB PSI
SEG PSI	.5542**	.7621**	.6686**	.7441**	.7991**
LIB PSI	.5462**	.7218**	.5171**	.7197**	
APE EXP	.6088**	.8078**	.6388**		
MED AXI	.4318**	.6840**			
CAP JUE	.6110**				

** .001 Fuerza de relación: .0 no hay relación
.1 - .45 débil
.46 - .75 moderada
.76 - .99 alta

En el siguiente cuadro se registran los resultados de la relación entre las categorías que se encontraron entre los dos tipos de escuelas, para comparar las diferencias que existen entre cada una. La relación entre las categorías de la actitud ante la creatividad es altamente significativa en ambos grupos, excepto en la relación "medidas axiológicas internas" con conocimiento sobre creatividad, en los Jardines oficiales y en la relación "medidas axiológicas internas" con "libertad psicológica", en las escuelas privadas; en donde no se encontró ningún tipo de relación.

En cuanto a la fuerza de relación, encontramos que es mayoritariamente moderada en ambos grupos, aunque se registran ciertas discrepancias que es necesario comentar: La categoría "seguridad psicológica" se relaciona con "conocimiento sobre creatividad" débilmente en las escuelas privadas, pero moderada en las privadas; la relación con la categoría "capacidad de juego" es alta en las escuelas públicas (.7814) a diferencia de las privadas que es moderada; sin embargo su relación con las otras categorías ("medidas axiológicas internas", "apertura a la experiencia" y "libertad psicológica") es moderada en ambos tipos de Jardines.

La categoría "libertad psicológica" se relaciona moderadamente con las categorías "conocimiento sobre creatividad", "capacidad de juego" y "apertura a la experiencia" en ambos tipos de escuela, sin embargo encontramos diferencias en la relación con las "medidas axiológicas internas", pues mientras en las escuelas públicas se relaciona moderadamente, en las privadas no se encontró relación significativa y su fuerza es débil.

La relación de "apertura a la experiencia" con "conocimiento sobre creatividad" es débil en las escuelas públicas y moderada en las privadas; aunque también es moderada con las "medidas axiológicas internas" en ambos tipos de Jardines así como con "capacidad de juego" en las escuelas públicas, pues la relación es alta en las escuelas privadas.

CUADRO XVII B

RELACION ENTRE LAS CATEGORIAS DE LA ACTIVIDAD
HACIA LA CREATIVIDAD POR INSTITUCION

	CON CREA		CAP JUEG		MED AXIL		APER EXP		LIB PSIC	
	Pública	Privada								
SEG PSIC	.4318 **	.6143 **	.7814 **	.6971 **	.7371 **	.4990 **	.6246 **	.7470 **	.7561 **	.7188 **
LIB PSIC	.5033 **	.5394 **	.7427 **	.6398 **	.5467 **	.3080	.6547 **	.6605 **		
APER EXP	.4380 **	.6868 **	.6941 **	.8320 **	.5877 **	.5694 **				
MED AXIL	.2772	.4668 **	.7549 **	.5686 **						
CAP JUEG	.4252 *	.6883 **								

Fuerza de relación: .0 no hay relación
 .1-.45 débil
 .46-.75 moderada
 .76-.99 alta

* .01 ** .001

Encontramos que la fuerza de relación entre "medidas axiológicas internas" y "capacidad de juego", es similar en ambos tipos de escuela (moderada), sin embargo, existen diferencias con "conocimiento sobre creatividad", pues es débil en las escuelas públicas y moderada en las privadas.

Por último, la relación de "capacidad de juego" con "conocimiento sobre creatividad" es débil en los Jardines públicos y moderada en los privados.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento (Cuadro XIII), encontramos que cada una de las categorías de la actitud, excepto en "medidas axiológicas internas" y "conocimiento sobre creatividad" el valor de alpha es mayor a .60; lo que nos hace pensar que los resultados obtenidos poseen cierta consistencia y estabilidad; sin embargo, si se considera el valor de α de cada aspecto de las categorías, el valor disminuye por debajo del valor señalado, por lo que es conveniente no considerar los aspectos que conforman las categorías de la escala en forma aislada, sino en conjunto.

CUADRO XIII

SEG PSIC	TOTAL	No ridic.	No crítica	Ayuda a sup.
	$\alpha=.7841$	$\alpha=.3135$	$\alpha=.5922$	$\alpha=.6779$
LIB PSIC	TOTAL	Perm.apren	autoini.	Act.no autor.
	$\alpha=.8105$	$\alpha=.4635$		$\alpha=.7514$
APER EXP	TOTAL	Act. aper.	Manip obj.	Sensib.
	$\alpha=.7269$	$\alpha=.3316$	$\alpha=.6291$	$\alpha=.2663$
MED AXOL	TOTAL	$\alpha=.5582$		
CAP JUEG	TOTAL	$\alpha=.8289$		
CON CREA	TOTAL	$\alpha=.5825$		
MET PROY	TOTAL	$\alpha=.6374$		

B Discusión de resultados

En esta segunda parte se relacionarán los resultados obtenidos de la investigación con la teoría desarrollada en los capítulos anteriores.

La hipótesis general de la investigación plantea que existen diferencias significativas entre la actitud hacia la creatividad de las maestras de los Jardines de niños oficiales y la actitud de las maestras de escuelas particulares; y los resultados de la investigación confirman esta hipótesis. Sin embargo se suponía a priori que las maestras de los Jardines de niños particulares presentarían una actitud más favorable ante la creatividad de los preescolares, pues se pensaba que el hecho de contar con mejores sueldos, condiciones de trabajo más positivas y mayores posibilidades para adquirir materiales, en comparación con el caso de las escuelas públicas (que se ven más limitadas en estos aspectos), estaría cumpliendo con las condiciones necesarias para el fomento de la seguridad psicológica (Rogers, 1986) y con los requisitos materiales (De la Torre, 1987) que permiten tener una actitud favorable ante la creatividad.

Sin embargo, los resultados de la investigación demuestran lo contrario, pues se encontraron diferencias significativas (excepto en medidas axiológicas internas) entre los dos grupos de maestras, resultando que en general y en cada una de las categorías de la actitud hacia la creatividad, las maestras de Jardines de niños públicos, tienen una actitud más favorable.

Comenzando con "seguridad psicológica" observamos que la actitud resultó más favorable en el caso de las maestras de escuelas públicas. La seguridad psicológica se logra aceptando a los

demás tal y como son, evitando la crítica externa y ayudando a superar la frustración y el fracaso. Sin embargo, para fomentar la seguridad psicológica en los alumnos, es necesario primero que el maestro cuente con este tipo de seguridad. Y, como ya se había señalado, se creía que en las escuelas privadas era más factible que se diera esta categoría por las condiciones materiales y de trabajo con que cuentan, sin embargo, vemos que no resultó así. Lo anterior se lo atribuimos a que no basta con tener las condiciones materiales, sino que las presiones a las que se enfrentan las maestras, que son diferentes, también influyen en la seguridad, pues mientras que en los Jardines oficiales no se persigue el aprendizaje de la lecto-escritura, sino más bien la preparación para ello, en las escuelas particulares sí lo es, por lo que las presiones tanto para niños como para maestros aumentan, así como la angustia y el estrés, disminuyendo la seguridad.

La "Libertad psicológica" se logra permitiendo el aprendizaje autoiniciado y con una actitud no autoritaria. Los resultados de la investigación indican que es más positiva en las escuelas públicas; pensamos que se debe a las presiones a las que se encuentran sujetos maestras y alumnos, derivadas de las actividades que deben cubrirse a lo largo del año escolar, pues el trabajo en los Jardines oficiales depende de los intereses, inquietudes y necesidades de los niños, y aunque hay que cubrir con ciertos aspectos del área motriz, afectiva, social y cognitiva, el rango de libertad es más amplio en lo referente al uso, organización y elección de materiales, contenidos y actividades, en comparación con el caso de las escuelas privadas, en donde el programa es menos flexible en relación con el uso de materiales y actividades. Si recordamos las formas de motivar e inhibir el potencial creativo encontramos, de acuerdo con Hallman y Torrance que es necesario evitar el trabajo bajo presión de tiempo, la que aumenta cuando hay que cubrir un programa y lograr que los niños aprendan a leer y escribir.

También encontramos que las condiciones que imperan en los Jardines oficiales brindan la posibilidad de ejercer un aprendizaje autoiniciado pues el programa se va estructurando a partir de una pregunta, inquietud, interés o necesidad de los niños que se integra para su resolución en la

planeación y elaboración de un proyecto, que implica la participación constante y activa de los preescolares para su planeación, desarrollo y culminación, y observamos de acuerdo con las preguntas de la escala, que las profesoras de escuelas públicas se inclinan más a opinar que están de acuerdo con evitar indicarle al niño cuál es la mejor manera de realizar las actividades, pues la estructura misma del PEP 92 lo permite; resulta así que la dinámica de trabajo que experimentan las maestras de Jardines públicos definido por el programa y método oficial, establecen cierta tendencia a la acción acorde con el componente cognitivo y afectivo de sus actitudes hacia los procesos creativos. Sin embargo, en el caso de las escuelas privadas que tienen más presión en lo referente a cubrir un programa delimitado, en cierto lapso de tiempo, se reduce la oportunidad del aprendizaje autoiniciado y por estas presiones se ven obligadas a transmitir conocimientos y soluciones sin tener la oportunidad de dejar que sus alumnos encuentren distintas alternativas o que construyan su conocimiento, fungiendo como guía y no como transmisor. Es decir, los objetivos de la institución en la que laboran, orillan a inhibir la creatividad, aun cuando los esquema cognitivos y afectivos lleguen a ser positivos hacia la creatividad.

En cuanto a la actitud no autoritaria que se alcanza en un ambiente que no orille al conformismo, al sometimiento, al autoritarismo, encontramos que es más factible que se dé este cuadro en los Jardines oficiales, pues es menos indispensable para las maestras de instituciones públicas mantener la quietud y el orden, mientras que estos elementos son indispensables para enseñar a leer y escribir.

Ahora bien, también existen ciertos factores que son internos, es decir, que dependen del individuo más que del ambiente en el que se encuentran inmersos. Uno de ellos es la apertura a la experiencia, que se logra manipulando objetos e ideas (es decir, combinándolas, encontrando nuevas relaciones, experimentando con ellas) y también siendo más perceptivos ante el medio que nos rodea; aspectos que se logran permitiendo que los alumnos elaboren preguntas con una actitud de búsqueda e indagación (como lo señala De la Torre, 1987) y contando con diferentes

materiales manipulables e involucrando a todos los sentidos (Lowenfeld, 1980) y en el caso del preescolar, utilizando como vehículo al juego. Observamos nuevamente que las maestras de escuelas públicas tienen una actitud más favorable al respecto, lo cual es atribuible a las actividades que se desarrollan en cada tipo de Jardín, pues mientras que en las escuelas privadas, las maestras opinan comúnmente que no cuentan con el tiempo suficiente para que sus alumnos experimenten con el material y pongan a prueba sus ideas en un ambiente de libertad, pues son reducidas las oportunidades para que los alumnos realicen este tipo de actividades, mientras que en los Jardines públicos son más comunes, aspectos que definen la actitud a la creatividad.

En la actitud ante el fomento de la autoevaluación y el rechazo a la crítica externa (elementos que conforman las "Medidas axiológicas internas"), no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, sin embargo, resultó más positiva en las maestras de escuelas públicas. Este resultado puede atribuirse a que en el Jardín privado la evaluación del trabajo está a cargo únicamente de la educadora, además la realiza individualmente, mientras que en Jardín público se establecen dos tipos de evaluación, pues no se evalúa únicamente el trabajo individual, sino que también el grupal al término del proyecto; además, si durante su desarrollo surgen dificultades, el programa recomienda que todos han de aportar soluciones y elegir la más adecuada, y como todos (maestra y alumnos) participan conjuntamente para alcanzar un objetivo común, las sugerencias, correcciones o críticas no se perciben como externas, fomentándose al mismo tiempo la libertad y seguridad psicológicas. Observamos entonces que el método de trabajo y los lineamientos de la institución a la que pertenecen, predispone a las educadoras a presentar determinadas conductas relacionadas con la evaluación y que definen una actitud positiva o negativa hacia la creatividad y aunque sus creencias estén a favor de la autoevaluación y en contra de la crítica externa, el programa y las normas de trabajo de la institución a la que pertenecen las orilla a actuar de diferente manera, situación que Sarabia (1992) señala cuando se gesta el cambio de actitudes.

Por otra parte, la actitud de juego resultó también positiva en las maestras de Jardines públicos, inferimos que ello se debe a que el PEP 92 señala al juego como medio a través del cual el niño adquiere aprendizaje; lo que implica que el aspecto cognitivo de la actitud hacia el juego tendrá una orientación positiva, de acercamiento.

De acuerdo con lo anterior, observamos la diferencia entre la actitud de las maestras de Jardines públicos y privados, determinada por el tipo de institución en la que trabajan, pues los objetivos y características son diferentes. Sin embargo, también se había señalado dentro de las hipótesis, la existencia de otras variables que pensamos influyen en la actitud hacia la creatividad, por lo que serán comentadas a continuación, pero al mismo tiempo se puede apreciar que el tipo de institución influye sobre estas variables:

En lo que se refiere a los datos sociodemográficos de las profesoras, encontramos que la diferencia de edades entre los dos grupos es mínima (aproximadamente de un año), sin embargo la diferencia en los años de experiencia es más evidente (casi dos años), siendo mayor en las escuelas públicas. Una persona creativa aprende de las experiencias, le sirven de base o fundamento para crear nuevas relaciones y buscar nuevas soluciones (De la Torre, 1987 y Rodríguez, 1988); afirmación que no se contradice en el caso de esta investigación, pues observamos que las maestras de escuelas públicas cuentan con una media mayor en cuanto a experiencia laboral y su actitud hacia la creatividad en general es más positiva que la de las maestras de instituciones privadas; consideramos entonces que su actitud es tolerante y son más sensibles a los problemas. Sin embargo, al relacionar las categorías con la variable antigüedad no encontramos relaciones altas ni significativas, lo cual no nos permite aceptar la hipótesis planteada.

También se había planteado como hipótesis que la edad cronológica de las docentes influya sobre su actitud ante la creatividad, pues se suponía que entre mayor fuera la edad, la actitud se

inclinaria menos hacia lo positivo, pues se ha encontrado que entre mayor es la edad, el potencial creativo se ocupa en un porcentaje menor (Waisburd, 1992). Sin embargo, al relacionar esta variable con las categorías de la actitud, encontramos que los resultados de la investigación no señalan ninguna relación significativa de la variable edad con cada una de las categorías, por lo que la hipótesis planteada se desecha.

Se suponía que el número de alumnos con el que trabajan las maestras influía en su actitud hacia la creatividad, pues entre más numeroso fuera el grupo, las oportunidades para expresar ideas y sentimientos disminuirían, así como la posibilidad de manipular el material, además Hernández (1988) y Faber (1988) encontraron que el alto número de alumnos y actividades que los maestros tienen que atender, les origina estrés que los obliga a actuar de manera estereotipada y automática, aspectos que Heinelt (1979) señala como elementos desfavorables para la actitud positiva hacia la creatividad. Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que no existe relación entre el número de alumnos con el que trabajan las maestras y su actitud en cada una de las categorías; por lo tanto, la hipótesis planteada no se acepta.

Otro aspecto que también llama la atención, es el relacionado con la formación profesional, pues se observa que el grupo de las maestras de Jardines de niños oficiales está formado mayoritariamente por docentes que estudiaron para maestras de Jardín de niños, mientras que en las privadas el perfil profesional es más diverso (heterogéneo), lo que nos hace suponer que la formación profesional, en este caso, tiene un peso significativo en la actitud estudiada.

Para corroborarlo, se analizó cuál es la actitud de las educadoras y no educadoras en cada una de las categorías del instrumento aplicado. Encontramos que sin considerar el tipo de institución a la que pertenecen, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos; sin embargo, cuando se hace el análisis tomando en cuenta el tipo de institución a la que pertenecen el grupo de educadoras y no educadoras, sí se encuentran diferencias significativas en

cada una de las categorías de la actitud (excepto en "medidas axiológicas internas"), lo que confirma que el tipo de institución influye en la actitud de las profesoras hacia la creatividad, pues la actitud más positiva corresponde al grupo de las educadoras que laboran en Jardín público, mientras que es menos favorable la actitud de las educadoras de escuelas privadas en comparación con las no educadoras de escuelas públicas. La actitud menos favorable corresponde al grupo de no educadoras de Jardines privados.

De acuerdo con lo anterior, si no consideramos el tipo de institución en la que laboran, la hipótesis puede rechazarse, pero si consideramos también el tipo de institución en la que trabajan se acepta. Por lo tanto, habría que hacer una aclaración a la hipótesis, considerando también el tipo de institución. Se establece así la influencia del tipo de institución sobre esta variable.

Por otra parte, encontramos que la mayoría de las maestras de las escuelas oficiales (80%) consideran que el salario que reciben no es suficiente, mientras que en el otro grupo, las opiniones son más diversas, tendientes a considerarlo como más solvente, lo cual nos hace suponer que la percepción en cuanto al salario no influye negativamente en las actitudes hacia la creatividad de las maestras estudiadas.

Esto se corrobora con los resultados obtenidos sobre la actitud y concepción salarial, pues se encontraron diferencias significativas entre la actitud de las educadoras que conciben al salario como no suficiente y la actitud de las que consideran que sí es suficiente en cada una de las categorías (excepto en medidas axiológicas internas y en el aspecto "ayuda a los alumnos a ser más sensibles" de la categoría "apertura a la experiencia"); siendo más positiva la de maestras de Jardines públicos que consideran al salario como insuficiente y la menos favorable corresponde a la del grupo de maestras de escuelas privadas que consideran que su salario es suficiente; no obstante, sin considerar el tipo de escuela en donde laboran, los resultados indican que la concepción salarial de las maestras no influye en su actitud hacia la creatividad, por lo que la hipótesis puede

rechazarse si no es considerado el tipo de institución a la que pertenecen las maestras; por lo que este es un elemento más que nos demuestra la influencia del tipo de institución sobre la actitud de las docentes ante la creatividad.

Pero como en esta investigación se busca establecer la existencia de la influencia del tipo de institución sobre la actitud hacia la creatividad, se acepta la hipótesis planteada, pero no en el sentido en el que se pensaba, pues suponíamos que a mejor salario, la actitud sería más positiva, pues al contar con la posibilidad de satisfacer sus necesidades a través del salario percibido aumentaría la seguridad psicológica y disminuiría el estrés, condición que Heinelt (1979) señala como primordial para desplegar el potencial creativo, además Esteve (1988) y Faber (1988) encontraron que los salarios insuficientes impiden que los maestros tengan una actitud favorable hacia su trabajo lo que los lleva a la pérdida progresiva del idealismo y del establecimiento de metas, por lo que no hay iniciativa, ni seguridad y no se percibe el trabajo como una experiencia agradable, lo cual generaría condiciones adversas para la creatividad del profesor y por lo tanto para su actitud hacia ella, sin embargo, observamos que no sucede así, al menos en el caso de las actitudes hacia la creatividad de la muestra de esta investigación.

Inferimos que esto se debe a que las carencias económicas que experimentan las educadoras de escuelas públicas, las orillan a buscar soluciones o alternativas que aligeren esta carga, lo que implica que hacen uso de su creatividad y al vivirlo como una necesidad, llegan a considerar que es necesaria su estimulación en la escuela como un medio de resolver problemas; por lo que al experimentar y concebir a la creatividad como un elemento necesario (componente afectivo y cognitivo de la actitud) la actitud hacia ella será más favorable.

Creíamos en un principio que el hecho de contar con material suficiente y condiciones económicas solventes, hacía más posible que las maestras de escuelas privadas tuvieran una actitud positiva hacia la creatividad, pero hemos visto que no sucede así, y es que ciertamente no

es suficiente con poseerlos, es además necesario saber darles el uso correcto, y una opción para ello es el método que guía el trabajo docente. Al respecto es necesario señalar que el método, así como el perfil de egreso de los alumnos preescolares son diferentes en ambas instituciones, pues mientras que en los Jardines oficiales el método que se utiliza es el de proyectos, en las privadas son todos aquellos enfocados al aprendizaje de la lecto-escritura, lo que implica un perfil de egreso también diferente.

Si el método es diferente, podemos inferir que las actividades y actitudes del maestro y alumnos son distintas, más aún cuando tenemos presentes las diferencias evidentes entre el método de proyectos y los métodos tradicionales para el aprendizaje de la lecto-escritura, pues mientras que el primero está semiestructurado y va tomando forma y contenido a partir de los intereses, necesidades e inquietudes del niño, los métodos de aprendizaje de la lecto-escritura se apegan a contenidos ya establecidos, que deben cubrirse en un tiempo delimitado y exige un alumno receptivo, pasivo, mientras que el de proyectos necesita de la participación activa y hasta cierto punto espontánea del preescolar.

Podemos entonces señalar que no encontramos contradicción con lo que señala Taylor (1993) y De la Torre (1987), en cuanto a que las situaciones semiestructuradas permiten el despliegue del potencial creativo (en este caso tanto de maestras como de alumnos) y al menos observamos con los resultados de esta investigación que así sucede con las maestras.

Otro aspecto relacionado con la influencia del método son los resultados de la investigación de Espriú (1993), que demuestra la influencia del ambiente en el desarrollo de la creatividad infantil, encontrando que en un ambiente democrático es más factible la motivación de la creatividad. Un ambiente similar está propuesto en el PEP 92, fundamentado en el método de proyectos (aspecto no contemplado en los otros métodos). Este resultado nos sirve como una base más para suponer lo

determinante que resulta el método de trabajo que emplean las educadoras en las actitudes ante la creatividad.

Esto se corrobora con los resultados obtenidos sobre la actitud de las maestras en cada uno de los factores dependiendo del tipo de método que utilizan, pues encontramos una actitud más favorable en las maestras que trabajan con el método de proyectos en Jardines públicos, y aunque hubo algunas profesoras de escuelas privadas que contestaron que el método que utilizan es el de proyectos, su actitud resultó menos favorable en comparación con la de las maestras públicas que no utilizan el método de proyectos.

En lo referente al concepto que manejan las maestras sobre lo que es la creatividad, encontramos que para las maestras de escuelas públicas mayoritariamente es la expresión de la personalidad, de lo que se piensa y siente (aspecto íntimamente relacionado con la planeación, desarrollo y culminación del proyecto); mientras que para las maestras de instituciones privadas consiste mayoritariamente en imaginar, pero no mencionan la forma en que guiarán a sus alumnos para motivar su imaginación y expresar aquello que se está imaginando, posiblemente porque en el programa que han de cubrir, no existen espacios para realizarlo.

Otro aspecto interesante que podemos señalar es el relacionado con la forma en que las maestras fomentan la creatividad en el aula, pues no encontramos ninguna respuesta que indique conocimiento sobre técnicas específicas para motivar la creatividad en el aula; y aunque se observa un consenso general en considerar que se logra a través de la utilización de diferentes materiales de interés para los niños, no explican específicamente cuáles son esos materiales, ni cómo los utilizarían. Lo anterior nos hace pensar en la necesidad de difundir más estas técnicas en las escuelas.

Por otra parte, si la actitud de las profesoras es diferente, se esperaría que sus creencias y conocimientos sobre la creatividad también serían diferentes; sin embargo no se encontraron resultados significativos en el apartado de la escala referente a conocimiento sobre creatividad, posiblemente porque proporcionaron respuestas socialmente aceptadas o bien porque el número de reactivos fue muy pequeño.

CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación consiste en establecer si las profesoras de Jardines de niños públicos tienen una actitud ante la creatividad diferente a la de maestras de Jardines privados y si ello se debe al tipo de institución en la que laboran.

Los resultados de la investigación indican que la actitud hacia la creatividad es más favorable en las maestras que trabajan en Jardines de niños públicos; así mismo también se hace evidente la influencia que el tipo de institución ejerce sobre la actitud hacia la creatividad, pues los intereses, objetivos y características en general de los dos tipos de escuela son distintas, por lo que las condiciones laborales que experimentan las maestras también son diferentes.

De acuerdo con ello, la creatividad tendrá entonces más oportunidades de ser motivada en este tipo de instituciones, pues las actitudes le dan sentido y dirección a la conducta, lo cual implica que si la actitud es favorable, las conductas del maestro se inclinarán a ser creativas y como señala Torrance y Lowenfeld, maestros creativos forman alumnos creativos, y aunado a ello, como reforzamiento, Sarabia indica que los maestros no solo transmiten conocimientos, sino que también forman actitudes.

Es decir, en la medida en que la actitud ante la creatividad se oriente más hacia lo positivo, las posibilidades de motivarla aumentan.

Estos resultados se los atribuimos principalmente al tipo de institución, pues al indagar la relación de la actitud hacia la creatividad con las variables edad, antigüedad y número de alumnos, no encontramos elementos que nos permitan afirmar que ellas influyen significativamente en la actitud hacia la creatividad. Así mismo, cuando se indaga la actitud controlando las variables formación profesional y concepción salarial, encontramos que la actitud más positiva corresponde a las maestras de escuelas públicas sin importar su formación profesional y la concepción salarial, tanto como la pertenencia a determinado tipo de institución (escuela pública o privada).

Sin embargo, cuando se indaga cuál es la actitud dependiendo del método de trabajo, encontramos que es más positiva en el grupo de maestras que utilizan el método de proyectos sin importar si pertenecen a una escuela pública o a una privada, mientras que la menos favorable corresponde al grupo de docentes que utilizan métodos tradicionales para el aprendizaje de la lecto-escritura. No obstante, no hay que perder de vista que el método utilizado lo determina el tipo de institución.

Es decir, en la muestra estudiada, trabajar en una escuela pública o privada predispone a las docentes a adoptar ciertas actitudes acordes con los requerimientos y lineamientos de la institución a la que pertenecen, pues los objetivos, perfil de egreso de los alumnos, método de trabajo y condiciones laborales en general son distintas en cada tipo de institución.

En los Jardines privados la actitud se inclina más hacia lo negativo, lo que implica que en este tipo de sistema educativo los espacios para motivar la creatividad se reducen, fomentándose el aprendizaje basado en la memorización y el pensamiento convergente, pues son pocas las oportunidades para que el alumno exprese sus ideas y para tener un papel activo en el desarrollo y planeación de objetivos atendiendo a sus intereses y necesidades.

La información que las profesoras manejan y las experiencias docentes que enfrentan, dan pie a la formación y cambio de actitudes derivadas de la interacción social que sucede dentro de la institución escolar a la que pertenecen. En este sentido, la diferencia en las actitudes entre las profesoras, se lo atribuimos a factores externos a ellas, entendiéndose por ello, el programa, método de trabajo y objetivos que deben cubrir y que no eligen, sino que se les es impuesto por la institución. En el Jardín público, es más factible que las actitudes sean positivas hacia la creatividad, por la estructura misma del programa que además, en su fundamentación teórica rescata varios aspectos relacionados con la creatividad y la necesidad de motivarla, mientras que en las escuelas privadas, los programas de estudio marcan como perfil de egreso a un alumno que haya adquirido el aprendizaje de la lecto-escritura, por lo que las maestras tienen que elegir un método que les permita alcanzar dicho objetivo. Si comparamos el método de proyectos, con los métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura (que son los que mencionaron las maestras de la investigación) encontramos diferencias notables, que de entrada, permiten entrever las posibilidades de motivación de la creatividad de acuerdo con las actitudes que es posible adoptar.

Además, el PEP 92 proporciona información teórica sobre la creatividad y su importancia, lo que significa que el componente cognitivo de la actitud será favorable y si las profesoras experimentan actividades creativas agradables, se esperará que en esta medida la actitud será positiva.

En el caso de las maestras de escuelas privadas, puede ser que el componente cognitivo e incluso el emocional sean positivos hacia la creatividad, pero como no cuentan con las posibilidades para estimularla poniendo en práctica esos conocimientos, su actitud tenderá entonces a ser menos positiva e incluso, puede darse el caso de cambiar.

Las condiciones laborales desfavorables (como el salario insuficiente) no necesariamente predisponen a una actitud negativa hacia la creatividad. Tal vez estas experiencias adversas originan que las maestras sientan y aprecien la necesidad de educar en la creatividad para que los niños sean capaces de enfrentarse a las exigencias de la realidad y resolver sus problemas.

Para concluir, podemos señalar que si la finalidad de la educación preescolar es desarrollar totalmente al alumno, el marco teórico y los resultados de la investigación nos hacen cuestionar si ello se cubre, pues nuestro sistema educativo está diseñado de modo tal, que únicamente se desarrolla el hemisferio izquierdo del cerebro, pues se le da preferencia a la transmisión de conocimientos y son pocas o incluso nulas las oportunidades de autoexpresión; es decir, el hemisferio derecho que se encarga de las funciones perceptivas y emocionales, no cuenta con las mismas oportunidades de estimulación, por lo que si no se busca equiparar esta situación se estará educando sólo a medio alumno.

En el Jardín de niños habría que educar a los niños para que aprendan y construyan su conocimiento y no para únicamente recibir información.

B Limitaciones y sugerencias

Cuando se trata de medir las actitudes a través de una única base de inferencia se corre el riesgo de limitarla y encasillarla a un sólo aspecto de la actitud, cuando tiene diferentes manifestaciones conductuales. En esta investigación sólo fue posible utilizar como base de inferencia únicamente los informes de uno mismo, que adquirió forma en la escala de actitudes tipo Lickert que se utilizó como instrumento, imitando que tenemos presente debido a la necesidad de crear la escala pues no se localizó ninguna que correspondiera a las características de la muestra,

sin embargo los resultados de la investigación pueden servir para posteriores estudios en donde se utilicen otras bases de inferencia para contrastarlos con los resultados de la escala.

Otra limitación que encontramos es el tamaño de la muestra: tenemos presente que es pequeña, lo que impide hacer generalizaciones.

En la bibliografía consultada, aparecen mayoritariamente publicaciones de la década de 1980 y escasas investigaciones referentes a la actitud hacia la creatividad, debido a que no se encontró este tipo de información, lo cual resulta una limitante para la investigación, pero al mismo tiempo refuerza la necesidad de realizar investigaciones sobre el tema y darles difusión.

A manera de sugerencia, en posteriores estudios, resultaría interesante determinar cuál es la actitud de los profesores en el primer ciclo de educación primaria, para conocer si existe continuidad entre este nivel y el preescolar, en lo que se refiere a la motivación de la creatividad, en el ámbito de la modernización educativa y ello cómo influye en la creatividad de los niños.

Al analizar el grado de confiabilidad, encontramos que la categoría "medidas axiológicas internas" obtuvo un valor de .5582, por lo que los ítems que corresponden a esa categoría se eliminan del instrumento final.

Así mismo, para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra para que los resultados alcanzados al aplicar el instrumento sean más consistentes y estables. También se recomienda no considerar la escala dividida en aspectos, pues la confiabilidad del instrumento disminuye, más bien habría que trabajar las cinco categorías que la conforman en globalmente y no parcializada.

BILIOGRAFIA

- ACUÑA ESCOBAR, Carlos E. "Creatividad: la libertad secreta". Perfiles educativos. n.34, México, oct-nov-dic., 1986: 22-40
- AMEGAN, Samuel Para una pedagogía activa y creativa. Trillas, México, 1993. 174 p.
- ARIETTI, Silvano. La creatividad. La síntesis mágica. FCE, México, 1993. 147 p.
- BALL, Samuel. La motivación educativa. Narcea, Madrid, 1988. 224p.
- BIANCHINI, Ariel E. Del aprendizaje a la creatividad. Aprender, resolver decidir, crear. Braga, Buenos Aires, 1990. 281 p.
- CONALTE. Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Vol.III, 4ª época, México, jul-sep., 1981.
- DAVIS, Gary A. y Joseph A Scott (comps). Estrategias para la creatividad. 2ª ed., Paidós, Argentina, 1989. 354 p.
- DE LA TORRE, Saturnino. Educar en la creatividad. Recursos para el medio escolar. 2ª ed., Narcea, Madrid, 1987. 317 p.
- DEWEY, Jonh. Cómo pensamos. Paidós, Barcelona, 1989, 249 p.
- DIAZ INFANTE, Josefina. "El método de proyectos en el Jardín de niños." Revista mexicana de pedagogía. n.11, año 2, México, jul-agos-sept., 1992: 31-33
- DIEZ Ma. Dolores, et al: La creatividad en la EGB. Marova, Madrid, 1980. 144 p. (Biblioteca del educador)
- DOMINGUEZ CUERVO, M. et al: La influencia de la educación formal temprana en el desarrollo cognoscitivo del niño en edad preescolar. México., 1993, Tesis (Licenciatura en Psicología Educativa), UPN, 105 p.
- ESPRIU VIZCAINO, Rosa María. El niño y la creatividad. Trillas, México, 1993. 164 p.

- ESTEVE, J.M. "El estres de los profesores" en Villa, A. (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, España., 1988. 351p.
- FABER, M. "Ambientes institucionales que promueven la motivación y que favorecen la Productividad" en Villa, A. (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, España., 1988. 351p.
- GABRIEL, Jonh. Desarrollo de la personalidad infantil. Kapelusz, 1991. 461 p.
- GUILFORD, J.P. La naturaleza de la inteligencia humana. Paidós, Barcelona, 1986. 589 p.
- GONZALEZ M., Graciela. (comp). Cómo darla palabra al niño. El Caballito, México, 1985. 154 p.
- HEINELT, Gottfried. Maestros creativos-alumnos creativos. Kapelusz, Argentina, 1979. 119 p.
- HENDIRD, Joane. Educación infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales. CEAC, Barcelona, 1990. 226 p.
- HERNANDEZ, P y col. "La salud mental del profesor" en Villa, A. (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, España., 1988. 351p.
- KAMMI, C. "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget" en SEP. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. SEP, México, 1993.
- LABINOWICS, Ed. Introducción a Piaget. Addison-Wesley Iberoamericana, México, 1987. 309 p.
- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. 20ª ed., Porrúa, México, 1988. 588 p.
- LANDAU, Erika. El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad. Herder, Barcelona, 1987. 403 p.
- LOPEZ Y MOTA, Angel. La actividad en las aulas. Un punto de vista psicogenético. UPN, México, 1993. 147 p.
- LOGAN, Lillian y Virgil G. Logan. Estrategias para una enseñanza creativa. Oikos-tau, Barcelona, 1980. 335 p.
- LOWENFELD, Viktor y W. Lambert Brittain. Desarrollo de la capacidad creativa. 2ª ed., Kapelusz, Argentina, 1980. 380 p.

- MAKARENKO, Anton. Conferencias de educación infantil. 4ª ed., Quinto Sol, México, 1985. 93 p.
- MARTINEZ, G. "Creatividad infantil y educación", en SEP. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. SEP, México, 1993.
- Mc LAUGHLIN. "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores", en Villa, A. (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, España., 1988. 351p.
- MEDRANO, Luis. "La creatividad una tarea no cumplida." El papalote. La revista de la escuela n.12, México, jul-agos, 1993: 2-5
- MIALATER, Gastón. Diccionario de las ciencias de la educación. Oikus-tau, Barcelona, 1987. 177 p.
- NUNNALLY, J.C. Teoría psicométrica. Trillas, México, 1991. 731p.
- PERALTA VALENZUELA, Fedor. "La asignatura de artes plásticas al servicio del desarrollo de la personalidad". Revista de educación. n. 143, España, 1992: 29-32
- PIAGET, Jean La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. FCE, México, 1982. 401p.
- PICK, Susan y Ana Luisa López. Cómo investigar en ciencias sociales. 4ª ed., Trillas, México, 1992. 160 p.
- POLK LILLIARD, Paula. Un enfoque moderno al método Montessori. 8ª ed., Diana, México, 1991. 214 p.
- RAMSEY, M.E. y K.M. Bayless. El jardín de infantes. Programas y prácticas. Paidos, Mexico, 1989. 404 p.
- ROGERS, Carl. Libertad y creatividad en la educación. Paidos, Barcelona, 1986. 364 p.
- RODRIGUEZ, Mauro. Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo. 2ª ed., Trillas, México, 1989. 143 p.
- SAINZ, F. "El método de proyectos, valor pedagógico del método de proyectos". en SEP. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. SEP, México, 1993.

- SARABIA, Bernabé. Los contenidos en la reforma. enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Aula XXI Santillana, España, 1992. 202 p.
- SEFCHOVICH, Galia "Un estilo y una opción personal". El papalote. La revista de la escuela. n.12, México, julio-agosto, 1993: 6-10
- SEP. Programa de educación preescolar. SEP, México, 1992.
- SEP. Programa para la modernización educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal, México, 1989. 202 p.
- SUMMERS, G. Medición de actitudes. Trillas, México, 1986. 688 p.
- TONUCCI, Francesco. La escuela como investigación. 4ª ed., Padua, Barcelona, 1979. 106 p.
- TORRANCE, Ellis. Educación y capacidad creativa. Marova, Madrid, 1977. 233 p.
- UGALDE GURIDY, Marilú. Historia de la educación en México. México, 1982, Tesis (Licenciatura en educación preescolar) UPN 52 p.
- VILLA, Aurelio. (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, España, 1988. 351 p.
- WAISBURD, Gilda. Expresión plástica y creatividad. Trillas, México, 1992, 157 p.
- ZAPATA, Adalberto y Margarita Aguilar. "La tarea docente, una práctica enajenada". Revista latinoamericana de estudios educativos. n.3-4, vol. XVI, México, 1986: 177-200

ANEXO I CONTRUCCION DE UNA ESCALA DE ACTITUD TIPO LICKERT

Una escala de actitudes muestra la actitud de la población que se estudia; esta actitud puede ir desde muy favorable o positiva, hasta muy desfavorable o negativa (con algunos puntos intermedios), es decir, cuenta con un continuo de valores, por eso se llama escala.

La finalidad de las escalas consiste en conocer la actitud y también en medir su posición en el continuo de favorable a desfavorable.

Para construir la escala tipo Lickert de esta investigación, se consideraron los puntos siguientes:

1. Redactar las oraciones de acuerdo con las categorías que Rogers (1986) propone como necesarias en la motivación de la creatividad y que se relacionan con la actitud de interés.

2. Una vez establecidas las frases, la mitad se redactaron favorablemente hacia la creatividad y la otra mitad fueron desfavorables, con el objetivo de minimizar la disposición que tuvieran las profesoras para responder de igual manera en todas las frases.

3. Se le otorga a cada oración un valor de modo tal que las categorías totalmente de acuerdo y de acuerdo de los aspectos positivos hacia la creatividad, reciben una calificación alta; y para las frases desfavorables, se invierten los valores de modo tal que la categoría

totalmente en desacuerdo obtiene el puntaje más alto y el valor más bajo en la categoría totalmente de acuerdo.

4. Para ser contestada, a un lado de cada enunciado se encuentra un espacio en el que habría que seleccionar el grado de acuerdo y desacuerdo que le genera la oración. Se eligieron cinco grados de favorabilidad-desfavorabilidad: totalmente de acuerdo, acuerdo, indeciso, desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Pick (1990), ofrece una serie de recomendaciones para elaborar las afirmaciones que integran la escala:

1. No utilizar frases que hagan referencia al pasado.

2. No utilizar oraciones que puedan dar lugar a más de una interpretación o a ambigüedades, por lo que cada afirmación únicamente debe contener una idea.

3. Evitar frases que no sean directamente relevantes al objeto de la actitud.

4. Las frases deberán cubrir toda la escala de favorabilidad-desfavorabilidad, incluyendo un punto neutro (indeciso).

5. El lenguaje debe ser directo, claro y sencillo.

6. Las oraciones deben ser cortas y sencillas, sólo con sujeto, verbo y predicado.

7. No deben utilizarse elementos totalitarios como: nunca, todo, nada.

8. No se deberán utilizar negativos dobles.

A N E X O 2

MAESTRA:

Este cuestionario forma parte de una investigación cuyo propósito es conocer la opinión de las educadoras en relación con algunos aspectos de su práctica docente. Por favor, conteste todas las preguntas sinceramente.

Muchas gracias por su cooperación.

SECCION I

1. Edad: _____

2. Estudios que ha realizado (indique únicamente el nivel más alto alcanzado):

3. ¿Tiene otro empleo? Si ___ No ___

¿Cuál? _____

4. El salario que percibe de la docencia: (escoja una de las siguientes):

No es suficiente para satisfacer mis necesidades básicas (alimentación, vestido, casa)

Es suficiente para satisfacer mis necesidades básicas.

Es suficiente para satisfacer mis necesidades básicas y tener comodidades mínimas (paseos, diversiones).

Es suficiente para satisfacer mis necesidades básicas y tener otras comodidades (automóvil, antena parabólica...)

Trabajo por gusto.

5. ¿Cuál es su antigüedad ejerciendo como maestra de Jardín de niños?

6. La institución en donde labora es:

Pública _____ Privada _____

7. Número de alumnos con los que trabaja actualmente: _____

8. ¿Cuál es el método que utiliza? _____

SECCION II

Lea cuidadosamente cada punto. Piense en sus propias experiencias como docente y responda colocando una X en la opción que representa mayor su opinión eligiendo una de las siguientes opciones:

- (TA) Totalmente de acuerdo
- (A) Acuerdo
- (I) Indeciso
- (D) Desacuerdo
- (TD) Totalmente en desacuerdo

	TA	A	I	D	TD
1. Cuando mis alumnos expresan sus ideas, distingo las relevantes de las ridículas, para explicar cuáles son útiles y cuáles no.	—	—	—	—	—
2. Cuando aparece una dificultad durante el desarrollo de cualquier actividad, les señalo a mis alumnos las soluciones, ya que el limitado tiempo del que disponemos, no permite que ellos solos resuelvan dichos problemas.	—	—	—	—	—
3. Al realizar mi planeación, retomo las sugerencias de mis alumnos.	—	—	—	—	—
4. El juego y el trabajo son actividades diferentes que poco tienen en común.	—	—	—	—	—
5. Si un niño se equivocara se lo haría notar frente a todo el grupo.	—	—	—	—	—
6. La relación maestro-alumno es aquella que se establece entre un niño que necesita dirección, guía y control y un maestro que es experto en proporcionar dirección, guía, control.	—	—	—	—	—
7. Cuando les presento a mis alumnos material desconocido para ellos, les permito manipularlo todo el tiempo que deseen antes de realizar la actividad planeada con dicho material.	—	—	—	—	—
8. Procuro planear con frecuencia actividades en donde los niños inventen canciones y cuentos.	—	—	—	—	—

- 9. Las condiciones actuales de vida hacen necesario que la escuela prepare a los niños para la competencia individual, lo que se logra a través de una educación en donde no tengan cabida los errores. — — — — —

- 10. Resultaría caótico proporcionar a mis alumnos libertad para ser, pensar y sentir. — — — — —

- 11. Hacerles notar a los preescolares que todo lo que nos rodea es bello, aún lo viejo e insignificante, es importante para su educación. — — — — —

- 12. El juego es el mejor medio para que el niño adquiera aprendizajes. — — — — —

- 13. Evito el planteamiento de tareas con base en: "los niños harán esto y las niñas esto aotro". — — — — —

- 14. Una de las labores fundamentales de la educadora es establecer la disciplina. — — — — —

- 15. Cuando los preescolares realizan un dibujo, es necesario indicarles el color de cada objeto, para que lo iluminen correctamente. — — — — —

- 16. Evito decirle al niño cuál es la mejor manera de hacer las cosas. — — — — —

- 17. Hay que transformar el pensamiento fantasioso de los niños por uno de trabajo. — — — — —

- 18. Me preocupa la evaluación que mis superiores hacen sobre mi trabajo. — — — — —

- 19. Es fundamental para la educación de los preescolares que aprendan a seguir órdenes. — — — — —

- 20. Permito que mis alumnos pongan en práctica ideas que según mi criterio no funcionarán. — — — — —

- 21. Una de las funciones de la escuela es evitar que los niños se equivoquen. — — — — —

- 22. Los objetivos del Jardín de niños deben ser dictados por los intereses y necesidades de los niños. — — — — —

23. Prefiero mantener el orden todo el tiempo que corregir problemas de disciplina. — — — — —

24. Al planear mis actividades, procuro calcular el tiempo que se utilizará en cada actividad, por lo que una vez transcurrido ese tiempo, pasaría a la actividad siguiente aún cuando los niños se mostraran todavía interesados. — — — — —

25. Los niños tienen que entender que los momentos para trabajar son más importantes que el juego. — — — — —

26. Los preescolares son muy pequeños para hacer uso de su libertad. — — — — —

27. Les señalo a mis alumnos de acuerdo con mi criterio, quienes realizaron un buen trabajo y quienes no. — — — — —

28. Procuro que los niños aprendan a respetar y valorar las preguntas y las ideas de los demás, por absurdas que parezcan. — — — — —

29. Estoy atenta de que utilicen correctamente el material que les presento para poder corregir los errores inmediatamente. — — — — —

30. Si surgiera una dificultad durante el desarrollo de un proyecto, solicitaría a mis alumnos su opinión para encontrar la solución entre todos. — — — — —

31. La escuela debe transmitir todos los valores, normas y reglas que la sociedad ha establecido para que los niños se acaten a ellas. — — — — —

32. Los modelos para copiar son indispensables en las actividades de aprendizaje del preescolar. — — — — —

33. En mi salón de clases no es indispensable la quietud, ni el orden. — — — — —

34. Aprender significa incrementar el volumen de información que se tiene. — — — — —

TA A I D TD

35. En la escuela no hay tiempo para que el niño elabore su conocimiento a través del descubrimiento y la improvisación.

— — — — —

36. Acostumbro seleccionar los mejores trabajos de mis alumnos para que sirvan de modelo al resto del grupo.

— — — — —

37. Dentro del salón de clases no se debe jugar, sólo durante el recreo.

— — — — —

38. Procuero planear actividades propias para niños y para niñas.

— — — — —

39. Los fracasos y errores son experiencias necesarias en la educación de los preescolares.

— — — — —

40. El objetivo de la escuela es organizar el aprendizaje de forma tal que poco a poco el niño reúna una serie de conocimientos.

— — — — —

41. Si hubiera que tomar una decisión, mis alumnos me pedirían que fuese yo quien diera la última palabra.

— — — — —

42. Los preescolares necesitan explicaciones previas para utilizar correctamente las cosas.

— — — — —

43. La disciplina es fundamental en un salón de clases de preescolar.

— — — — —

44. Otorgarle libertad a los preescolares dentro del salón de clases es imposible, pues son muy pequeños para hacer uso de ella.

— — — — —

45. Los niños aprenden a dibujar copiando y calcando modelos.

— — — — —

46. La educadora es la única responsable de la planeación y coordinación del aprendizaje, lo que implica que los niños no tienen ningún tipo de participación de este tipo.

— — — — —

47. Prefiero utilizar métodos tradicionales que aquellos innovadores que no he utilizado.

— — — — —

	TA	A	I	D	TD
48. Motivo a mis alumnos para que exploren el material que les presento.	—	—	—	—	—
49. otorgo tiempo considerable para que los niños expresen sus conocimientos.	—	—	—	—	—
50. La misión de la educadora es suprimir el comportamiento espontáneo y de juego del alumno, por una conducta ordenada, orientada hacia el trabajo y el rendimiento y adaptada a las normas generales.	—	—	—	—	—
51. Cuando mis alumnos hacen preguntas, evito contestarlas inmediatamente y procuro conducirlos para que ellos mismos imaginen posibles respuestas.	—	—	—	—	—
52. El alumno ideal es aquel que es obediente, siempre está atento a lo que digo y no crea conflictos.	—	—	—	—	—
53. Para realizar cualquier actividad les pido a mis alumnos que piensen en todo tipo de ideas, aún graciosas, extravagantes o raras.	—	—	—	—	—
54. Es favorable que los preescolares se equivoquen y fracasen.	—	—	—	—	—
55. Unicamente proporciono ayuda a mis alumnos cuando me la solicitan.	—	—	—	—	—
56. Hay que corregir las desproporciones en los dibujos que los preescolares realizan.	—	—	—	—	—
57. Cuando les leo un cuento a mis alumnos, les doy oportunidad para que propongan una parte del desarrollo o el final.	—	—	—	—	—
58. Debería otorgarle mayor libertad a mis alumnos.	—	—	—	—	—
59. Unicamente cuando existen riñas o se pierden el respeto mis alumnos, es cuando impongo mi autoridad, disciplina y orden.	—	—	—	—	—
60. Aprovecho el pensamiento fantasioso de mis alumnos utilizándolo en cualquier actividad escolar.	—	—	—	—	—

TA A I D TD

61. En la escuela deberían permitirse los errores y equivocaciones. — — — — —

62. Los libros para colorear son un excelente recurso en el Jardín de niños. — — — — —

63. Evalúo las conductas de mis alumnos en función de lo que a mí me parece correcto e incorrecto. — — — — —

64. Cuando formulo una pregunta y los niños no saben la respuesta, inmediatamente la contesto yo para que no se inquieten y su atención no se disperse. — — — — —

65. Preguntas como la siguiente no son útiles en la educación de los niños: "¿Qué sucedería si tu cabello se pintara de morado cuando estuvieras triste?" — — — — —

SECCION III

Si el método que utiliza es el Método de proyectos, conteste las siguientes afirmaciones de la misma manera que las anteriores, si no es así, pase por favor a la siguiente sección.

TA A I D TD

1. Es complicado reunir en un sólo proyecto los diversos intereses de mis alumnos, por lo tanto, soy yo quien elige el proyecto que se va a realizar. — — — — —

2. Al comenzar un proyecto elijo las funciones que cada uno de mis alumnos desempeñarán para llevarlo a cabo. — — — — —

3. Cuando iniciamos un proyecto, mis alumnos definen qué es lo que quieren aprender, cómo lo harán y cómo se evaluará. — — — — —

4. Las ideas absurdas son útiles en la planeación de un proyecto. — — — — —

5. El método de proyectos obliga a sacrificar la disciplina en función de los intereses del niño. — — — — —

SECCION IV

Conteste por favor las siguientes preguntas:

	TA	A	I	D	TD
1. Todos los niños cuentan con cierto potencial creativo, tanto los aventajados como los desaventajados.	—	—	—	—	—
2. La creatividad la poseen sólo un número reducido de personas.	—	—	—	—	—
3. La creatividad es una capacidad que puede estimularse y desarrollarse.	—	—	—	—	—
4. El maestro es el responsable del grado de creatividad que sus alumnos manifiestan.	—	—	—	—	—

5. ¿Qué es la creatividad para usted? _____

6. ¿Cómo motivaría la creatividad en su salón de clases? _____

Muchas gracias