



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

**LA INFLUENCIA DEL DESARROLLO DE LA  
CREATIVIDAD SOBRE EL AUTOCONCEPTO INFANTIL**

---

Trabajo fin de grado presentado por: Leire Arranz Otaegui.

Titulación: Grado de maestro de educación infantil.

Línea de investigación: Propuesta de intervención.

Director/a: Elena González Sánchez.

Ciudad: Tolosa.

29 DE MAYO DEL 2014.

Firmado por: Leire Arranz Otaegui.

CATEGORÍA TESAURURO: 1.1.6 Pedagogía experimental.

1.1.9 Psicología de la educación.

1.5.3. Etapas educativas

## RESUMEN

Este trabajo fin de grado pretende analizar cómo influye el aumento de la capacidad creativa de los alumnos sobre el desarrollo del autoconcepto infantil. Para ello, tras profundizar de forma teórica en los principales conceptos y determinar los instrumentos de medida a utilizar para delimitar las dos variables, se presentó una efectiva propuesta de intervención que logró potenciar de manera significativa la creatividad de los alumnos. Una vez contrastados los resultados, llegamos a la conclusión de que el aumento de la creatividad incide de forma positiva sobre el autoconcepto de los alumnos.

Palabras clave: creatividad, autoconcepto, pensamiento divergente, e inteligencia emocional.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. OBJETIVOS.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2.1. Objetivo general.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2.2. Objetivos específicos.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. AUTOCONCEPTO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.1. Naturaleza del autoconcepto.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.2. Autoconcepto y emoción.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1.3. Inteligencia emocional.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.4. Instrumento de medida del autoconcepto.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2. CREATIVIDAD.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1. Metodologías para el desarrollo creativo.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2. Instrumento de medida de la creatividad.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3. RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y AUTOCONCEPTO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4. PERÍODO EVOLUTIVO DEL NIÑO (5años).....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1. Desarrollo cognitivo.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.2 Conocimiento de sí mismo.....</b>	<b>19</b>
<b>2.5. LEGISLACIÓN.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5.1. Ley Orgánica de Educación 2/2006.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5.2. Real Decreto 1630/2006.....</b>	<b>21</b>
<b>2.5.3. Decreto 12/2009.....</b>	<b>22</b>

<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DEL TFG.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. Propuesta de intervención.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.1. Contextualización.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.2. Objetivos.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.3. Metodología de la propuesta.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1.4. Actividades.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1.5. Recursos.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.6. Evaluación.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1.7. Conclusiones de la propuesta.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1. Conclusiones.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. Prospectiva.....</b>	<b>44</b>
<b>BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA.....</b>	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>48</b>
<b>FIGURA 1: Organización jerárquica y estructural de autoconcepto.....</b>	<b>9</b>
<b>TABLA 1: Resultados de los pretest y postest aplicados en la investigación.....</b>	<b>25</b>

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Durante estos cuatro años de carrera, nuestro concepto de creatividad ha sido sin duda el que más ha evolucionado. Lo que inicialmente parecía un concepto aislado, sinónimo de expresión plástica, se ha convertido en el eje central de todo proceso de aprendizaje significativo, ya que exige establecer redes de conexión entre los distintos conocimientos y darles una utilidad. Es así como conseguimos evitar los aprendizajes memorísticos que solo buscan la acumulación de conocimientos estancos.

Sin embargo, durante el primer periodo de prácticas, observamos con decepción que aún hoy en día las palabras de Ken Robinson (2006) al afirmar que “las escuelas matan la creatividad” son una realidad. En el centro donde las desarrollamos, los alumnos no disponían de oportunidades para crear de forma autónoma y personal. Todos los pasos eran pautados, y el producto en cuestión era siempre más importante que el proceso. Como consecuencia los niños se bloqueaban ante actividades abiertas a múltiples soluciones, no sabían qué estrategias utilizar, y lo que menos entendían era que distintas estrategias o distintas soluciones a un mismo problema pudieran estar bien.

Esta experiencia vivida en un centro en particular no dejaba de ser una circunstancia común a muchas de nuestras escuelas actuales. No obstante, otra cosa llamó poderosamente nuestra atención; la inseguridad de los alumnos, el miedo a equivocarse, y la falta de autoestima eran muy comunes en el aula. Además algunos niños manifestaban episodios de ansiedad, impulsividad, y agresividad. La necesidad de potenciar la “inteligencia intrapersonal” (Gardner, 1983) era palpable, pero la incógnita era como hacerlo.

Reflexionando sobre nuestras vivencias personales, y buscando alternativas a los problemas que se me platearon en aquella aula, recordamos una frase que nuestro querido profesor de expresión plástica nos dijo en una ocasión: “cuando estéis tristes, deprimidas o enfadadas, poneros a pintar”.

Al principio me costaba comprender como a través del proceso creativo de pintar, podíamos lograr expresar nuestros sentimientos para sentirnos mejor, pero más tarde, gracias a Lowenfeld, comprendí que existía un nexo de unión entre proceso creativo y desarrollo emocional.

Ninguna forma de expresión artística es posible sin la propia identificación con la experiencia expresada y con el material artístico por medio del cual se expresa.

Este es uno de los factores fundamentales de cualquier expresión creativa: es la expresión del yo. (Lowenfeld, 2008, p.38).

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según los principios educativos propuestos en la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el sistema educativo español dispondrá los medios necesarios para ofrecer una formación personalizada que propicie la educación integral de los alumnos. Con la finalidad de alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad y capacidades, incluyendo en estas capacidades: regulación del propio aprendizaje, confianza en las propias aptitudes y conocimientos, desarrollo de la creatividad, iniciativa personal, y espíritu emprendedor. (BOE, 106, de 4 de mayo de 2006).

Sin embargo, hoy en día nos encontramos con una realidad bien distinta. Estamos ante una generación infantil con problemas de ansiedad, aislamiento, agresividad, impulsividad, nerviosismo, falta de disciplina...Estos problemas emocionales presentes en la población infantil interfieren negativamente en los procesos de aprendizaje, ya que dificultan los procesos de recepción, asimilación y expresión, y lo que es aún peor, inhabilitan a los sujetos para realizar su proyecto personal de vida de forma exitosa.

Cuando las emociones dificultan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva que los científicos llaman “memoria de trabajo”, la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se está llevando a cabo. (Goleman, 1996, p.55).

Este fue el punto de partida de nuestra investigación, la necesidad latente de potenciar la educación emocional, observaba en el actual sistema educativo, y la relevancia que autores como Goleman (1996) y Gardner (1983) han otorgado al conocimiento, control y gestión de las emociones de cada individuo.

Analizando la relación entre creatividad y autoconcepto, pretendemos demostrar que potenciar la creatividad infantil influye de forma positiva sobre el desarrollo del autoconcepto del niño. Este hecho supondría un considerable avance a nivel de educación emocional ya que el autoconcepto incide sobre la regulación de la conducta, así como en el bienestar psicológico de la persona, considerándose un factor determinante en el desarrollo global de la misma.

Ya por 1983, J.P. Guilford rompía un tópico en relación al concepto de creatividad, que se concebía como un don que solo unos pocos afortunados poseían. Este autor, estableció la relación entre creatividad y pensamiento divergente, y consideró la

creatividad como una capacidad común a todos los individuos que puede ser desarrollada por cada uno de ellos en mayor o menor medida. Afirmaciones, que nos llevaban a evidenciar que la creatividad puede, y de hecho debe, ser estimulada.

Sin embargo, era ahora cuando la comunidad educativa comenzaba a desarrollar metodologías y estrategias pedagógicas en pos del desarrollo creativo.

Gracias a la innovación pedagógica, comenzaba reconocerse la importancia que tiene la creatividad en el proceso de aprendizaje, ya que el proceso creativo requiere de conocimientos, actitudes y habilidades personales se activan para dar respuesta a un problema o crear un nuevo producto.

Torrance (1977) decía que una educación del futuro exigía desarrollar las destrezas creativas de los individuos. Y siguiendo esta línea, se puede decir que la principal razón de esta repentina ebullición creativa surgía de la necesidad de adaptarse a los constantes cambios de la sociedad, considerando la creatividad una herramienta de innovación.

Sin embargo, esta investigación planteaba la posibilidad de otorgar un valor añadido al concepto de creatividad.

Cada proceso creativo implicaba, establecer redes de conexión entre los distintos conocimientos, conocer y gestionar las habilidades y limitaciones de cada uno, conocer y controlar las emociones mediante la inhibición de ciertos impulsos, y reconocer el error para considerarlo fuente de aprendizaje. (Gardner, 1983).

Era por tanto un proceso único y singular de cada persona, donde se enlazan aspectos cognitivos y emocionales, para dar lugar a creaciones que de alguna manera venían reflejar la personalidad de cada individuo, y con las que el autor se sentía identificado.

Esta expresión del “yo” que requiere todo proceso creativo es la que nos hizo pensar en la creatividad como herramienta útil para el desarrollo del autoconcepto.

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1. Objetivo general

El objetivo general que nos planteamos para nuestro trabajo de investigación fue el siguiente:

- ✓ Diseñar una propuesta de intervención útil para el desarrollo de la creatividad, que nos permita analizar la relación entre la creatividad y el desarrollo del autoconcepto infantil.

### 1.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se han planteado en relación al objetivo general de nuestro trabajo de fin de grado son los siguientes:

- ✓ Comprender las características y definiciones de las dos variables, autoconcepto y creatividad, según los principales autores.
- ✓ Definir sus características.
- ✓ Investigar la relación que existe entre creatividad y autoconcepto.
- ✓ Aplicar instrumentos de medida adecuados para evaluar la creatividad y el autoconcepto en diferentes momentos del grupo de trabajo.

## CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

### 2.1. AUTOCONCEPTO

Son múltiples las investigaciones llevadas a cabo para delimitar el término autoconcepto, y sigue existiendo gran controversia a la hora de definirlo, ya que los autores que han venido proponiendo distintas conceptualizaciones incluso para los términos más utilizados, autoconcepto y autoestima.

No obstante, en general, estas otorgaban al autoconcepto un carácter descriptivo al referirse a los aspectos cognitivos sobre el conocimiento de uno mismo, mientras utilizan la autoestima, de carácter valorativo, para referirse a los juicios evaluativos que la persona emite sobre los aspectos cognitivos anteriormente citados. Sin embargo esta distinción a menudo ha venido resultando difícil, y más recientemente Cardenal y Fierro (2003) han descrito el autoconcepto como “el conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos que cada persona tiene sobre sí misma” (p.1). Consideraban que el autoconcepto englobaba el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Y matizaban que aunque a menudo se utilicen de forma indistinta o equivalente, existe entre ambos conceptos una relación jerárquica, donde la autoestima desempeña la función valorativa del autoconcepto. (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005).

Ya que nuestra investigación pretendía evaluar el desarrollo del autoconcepto de forma global, no sentimos la necesidad de realizar un análisis detallado de la evolución de cada

concepto de forma aislada. Con lo cual, este modelo jerárquico es el que siguió nuestra investigación, es decir, al hablar del autoconcepto, nos referimos al conjunto de conocimientos, descriptivos y evaluativos que cada persona posee sobre sí misma.

“Se entiende por autoconcepto la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en las tres dimensiones básicas: la cognitiva, la afectiva y la comportamental” según Burns (1990) cita en (Ballester, March y Orte, 2006, p. 7).

### 2.1.1. Naturaleza del autoconcepto

“También hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo muy relevantes tanto las respuestas del uno mismo, como las de las de personas significativas”, (L’Ecuyer, 1985, Ballester, March y Orte, 2006, p. 7).

Según Véliz (2010), el autoconcepto surgía de la relación que cada individuo tiene con su contexto más próximo. Cada individuo va desarrollando su autoconcepto a base de valorarse a sí mismo, y realizar comparaciones con el entorno. Estas comparaciones podían girar en dos direcciones:

- 1- Comparando entre sí las capacidades que cada uno posee en las distintas dimensiones (cognitiva, afectiva, comportamental, académica...).
- 2- Comparando la percepción de las capacidades personales, con la percepción de las capacidades que cada uno tiene sobre las personas de su entorno. Este tipo de comparaciones, pueden dar lugar al “efecto grandes peces, estanque pequeño” (Marsh, 1987, Marsh y Parker, 1984). Lo que quiere decir que por ejemplo, un alumno muy capaz se perciba a sí mismo como altamente capaz cuando se encuentre entre compañeros de capacidad media. Y sin embargo, se perciba menos capaz cuando se encuentre entre alumnos de alta capacidad, dando lugar a un autoconcepto inferior.

El modelo de autoconcepto que postularon Shavelson, Hubner, y Stanton (1976), concluía que el autoconcepto era multidimensional y jerárquico, y se construía a partir de las percepciones que la persona creaba sobre sí misma, gracias a las interpretaciones y experiencias vividas en su entorno próximo. Así mismo definían siete características del autoconcepto:

- 1- Es un sistema organizado. Los conocimientos sobre propio yo y el mundo que le rodea se recogen en distintas categorías o áreas de conocimiento, que a su vez le sirven para representarse.

- 2- Es por tanto multidimensional, ya que está compuesto por distintas áreas de conocimiento o dimensiones independientes, aunque relacionadas entre sí, representativas de cada persona.
- 3- Posee una estructura jerárquica. Se podría decir que el autoconcepto global se dividiría en unas dimensiones básicas, no académicas: afectiva, social, física y académicas: lengua, matemáticas... constituyendo la parte central de la estructura, y esta a su vez se ramificaría sobre las áreas de conocimiento concretas de cada persona derivadas de las situaciones específicas vividas.
- 4- El autoconcepto global por sí mismo, no presenta mucha tendencia al cambio en una vez llegado a edad adulta. La evolución del autoconcepto global exige que los cambios producidos en las bases de su jerarquía evolucionen de forma ascendente, por lo que es importante estimularlo desde la niñez.
- 5- Según se progresó desde la niñez hasta la edad adulta, las áreas de conocimiento aumentan en cantidad, aumentándose en consecuencia la multidimensionalidad del autoconcepto.
- 6- Es de carácter descriptivo y evaluativo. Y se forma en con las comparaciones sobre las propias capacidades que cada persona realiza en relación a las distintas dimensiones, o en relación a los demás.
- 7- Es diferente a otros conceptos con los que a menudo se le relaciona de forma teórica (autocontrol, habilidades sociales, físicas...).

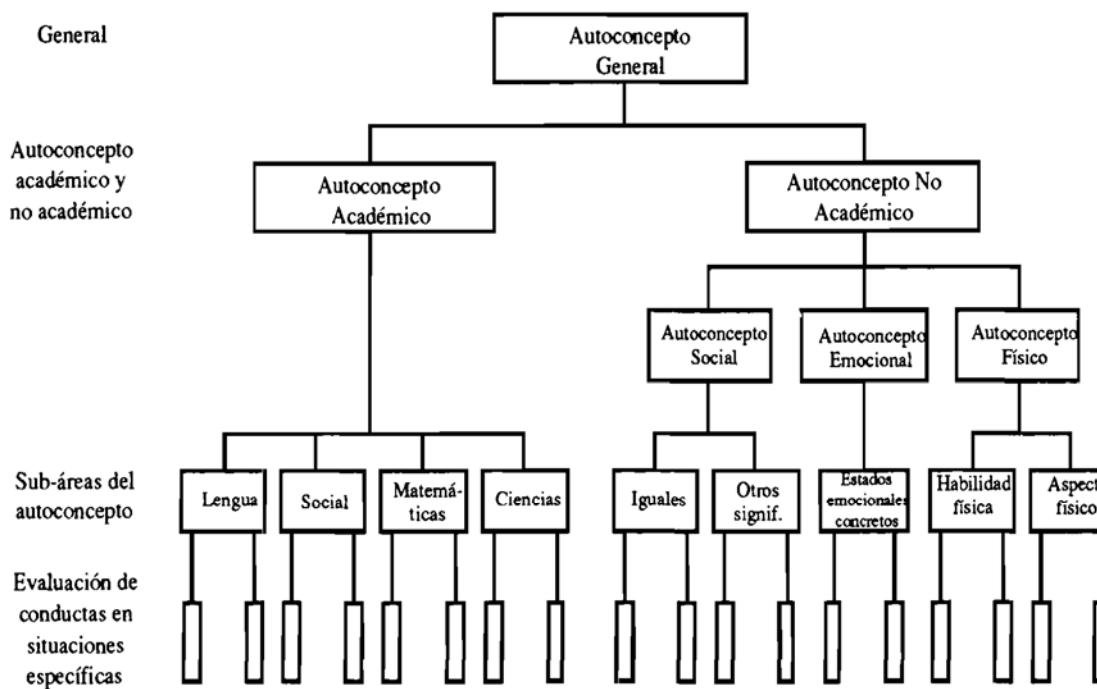


Figura 1: *Organización jerárquica y estructural de autoconcepto según Shavelson y Cols, 1976, citado en (Gonzalez, M.C. y Tourón, J., 1992, p. 113).*

## 2.1.2 Autoconcepto y emoción

Como acabamos de comprobar en el anterior apartado, encontramos una dimensión emocional ligada al autoconcepto, por lo que el reconocimiento y gestión de las emociones resultan ser una parte considerable en el desarrollo del autoconcepto infantil.

La primera aportación significativa en el campo de la inteligencia emocional la hizo Howard Gardner (1983) con la “teoría de las inteligencias múltiples”.

En primer lugar, renovó el concepto de inteligencia, hasta entonces se trataba de un conocimiento común a todo ser humano de carácter unitario, y cuantificable mediante test de cociente intelectual. Definió la inteligencia como una capacidad para resolver problemas o hacer cosas que son válidas en al menos una cultura o comunidad.

En segundo lugar, Gardner demostró que en realidad existen al menos ocho tipos de inteligencia, 8 potenciales cerebrales que pueden desarrollarse y utilizarse en mayor o menor medida para resolver problemas, distinguiendo entre inteligencia visual espacial, verbal, kinestésica, lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Según el autor, la mayor parte de las personas son poseedoras de las ocho inteligencias, sin embargo, las desarrollan en distinto grado según la dotación biológica, la interacción con el ambiente y la cultura en la que viven. De manera que cada individuo las utiliza y potencia de forma particular logrando crear combinaciones de inteligencias únicas.

Según este autor, si tienes un CI elevado, pero no sabes cómo comprender a los demás, cómo comprenderte a ti mismo, cómo desenvolverte en la vida, no serás inteligente en otras áreas, (Gardner 2011). De ahí la necesidad de potenciar la inteligencia más fuerte de cada persona para acceder más fácilmente al conocimiento, sin olvidarnos, no obstante, de desarrollar el resto de potenciales intelectuales.

Para nuestra investigación, resultó de especial relevancia el concepto de inteligencia intrapersonal, lo que Gardner definió como capacidad de tomar conciencia de sí mismo, creando una imagen precisa y ajustada a la realidad. Dentro de esta inteligencia quedarían englobadas aquellas capacidades que permiten al individuo reconocer sus ideas, objetivos, fortalezas, debilidades, sentimientos, preferencias... Y destacó la necesidad de desarrollar este tipo de inteligencia para lograr desenvolverse de manera

satisfactoria en la vida. Para Gardner, las inteligencias emocionales y sociales resultaban decisivas a la hora de afrontar con éxito el proyecto personal de vida y subraya que:

Muchas personas con un elevado CI de 160 (aunque con escasa inteligencia intrapersonal) trabajan para gente que no supera el CI de 100 (pero tiene muy desarrollada la inteligencia intrapersonal) y que en la vida no existe nada más importante que la inteligencia intrapersonal, ya que, a falta de ella, no acertamos en la elección de pareja con quien vamos a contraer matrimonio, en la elección del puesto de trabajo, etc. Es necesario que la escuela se ocupe de educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales" (Goleman 1995, p.31).

### 2.1.3. Inteligencia emocional

Pese a las aportaciones de Gardner, no fue hasta 1995 cuando Daniel Goleman consiguió dar el gran empujón, e introducir en la sociedad el término que nos ocupa. Gracias a su ya conocido best-seller "inteligencia emocional" (1995), fue capaz de definir y destacar la importancia del mundo emocional, convirtiéndolo en un concepto cercano y comprensible para el gran público.

Goleman, aceptó la común distinción entre inteligencia emocional e inteligencia racional, sin embargo, dejaba claro que el comportamiento humano está delimitado por ambas inteligencias, por tanto, no consideraba oportuno medir la inteligencia mediante un test de CI sin tener en cuenta la dimensión emocional de la persona. De esta manera rompía con el viejo paradigma que proponía un ideal de razón liberado de toda influencia emocional, para reivindicar la relación armónica existente entre cabeza y corazón, ya que el intelecto no podía funcionar por sí solo adecuadamente sin la influencia de la inteligencia emocional. "La competencia emocional constituye, en la suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzamos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)" (Goleman, 1995, p. 28). Con lo cual, podemos decir que las destrezas desarrolladas en las dimensiones física, social y académica, en las que se forma el autoconcepto, se encuentran estrechamente relacionadas con la dimensión emocional de la persona. Ya que engloba dentro del término emoción aquellos sentimientos, pensamientos, estados biológicos, psicológicos, y la tendencia a la acción que lo caracterizan.

Salovey definió cinco competencias principales en relación con las inteligencias personales de Gardner, de las cuales las tres primeras estarían en relación con la inteligencias intrapersonal e inteligencia emocional, y que de alguna manera están ligadas al desarrollo del autoconcepto por su dimensión afectiva- emocional.

- 1) Conocer las propias emociones: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" se referiría a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones y ser capaz de reconocerlas en el momento en que ocurren.
- 2) Controlar las emociones: Capacidad para gestionar y expresar con precisión los propios sentimientos.
- 3) Motivarse a sí mismo: "el impulso es el vehículo de la emoción, que la semilla de todo impulso es un sentimiento expansivo que busca expresarse a través de la acción" (Goleman 1995, p. 6). En consecuencia, se podíamos decir que emoción y motivación están íntimamente relacionados, dirigir ambos de manera armónica hacia el logro de objetivos resultaría esencial para prestar atención, auto motivarse, manejarse y realizar actividades creativas.

#### **2.1.4 Instrumento de medida del autoconcepto**

Villa y Auzmendi, (1999) definieron el autoconcepto como una actitud de carácter valorativa que cada persona posee sobre sí misma, es decir, la evaluación, los sentimientos, pensamientos, percepciones, e ideas que cada persona forma sobre su concepto del yo a través de las interacciones con el entorno. Esta estima, condicionará de alguna manera las experiencias, y el desarrollo global de la persona, ya que influirían sobre la actitud hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la forma de comprender el mundo que le rodea. Sin embargo, también en sentido inverso, la cultura, la educación, los amigos, la familia...influirían de forma directa sobre la construcción del autoconcepto, ya que al mismo tiempo que conoce y percibe su entorno, va creando el concepto de sí mismo.

El PAI, mide el autoconcepto general, basándose en la medición de diez aspectos esenciales constitutivos del autoconcepto infantil: Autonomía, seguridad, deporte, familia, aula, vida social, sentimientos afectivos, autovalía, aspecto físico, y sentimiento de posesión.

## **2.2 CREATIVIDAD**

Si optamos por una definición objetiva podríamos definir la creatividad como "la capacidad para crear" o "facultad de creación", entendiendo por crear el hecho de "producir algo de la nada", o "establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida en sentido figurado" (Real Academia de la lengua española 2013). Sin embargo,

independiente mente de las características que pueda presentar el producto creado, no podíamos pasar por alto el proceso creativo. El simple hecho de crear algo no es sinónimo de proceso creativo, ya que este último exige activar ciertos procesos de metaconocimiento propios de cada individuo, dando lugar a estrategias y productos creativos únicos.

Todavía hoy en día, se cree que trabajar la expresión plástica es sinónimo de trabajar la creatividad, por el mero hecho de crear productos. Sin embargo, se realizan actividades pautadas, concretando cada paso, donde la técnica a utilizar, los colores, y materiales son seleccionados por el profesor, y en definitiva, el producto final no es más que una réplica exacta de un modelo previamente definido donde el alumno no es más que un discípulo sumiso sin voz ni voto. Lo que se valora es la perfección del producto en cuestión dejando de lado la importancia del proceso creativo, por lo que no podemos considerar aceptable que el simple hecho de crear sea sinónimo de creatividad.

Gardner (2010) ha señalado como valores fundamentales de la creatividad:

- 1- La reflexión, la organización de redes para la realización de una tarea.
- 2- El apalancamiento, reconocimiento de las fortalezas y las debilidades, buscando las ayudas pertinentes para superar con éxito estas últimas.
- 3- El encuadre, aprender de los errores y tomarlos como nuevas oportunidades de éxito.

Se trata por tanto de un proceso reflexivo donde cada persona ha de reconocer y valorar sus propios objetivos, conocimientos, capacidades, medios disponibles, la eficacia de las estrategias utilizadas...Con lo cual, consideramos que antes de evaluar el producto en cuestión, resulta de gran relevancia asegurarnos de que el proceso creativo haya sido el adecuado.

Teniendo en cuenta que nuestra propuesta de intervención para el desarrollo de la creatividad partía desde las disciplinas de literatura y expresión plástica, consideramos oportuno definir la creatividad según los principales autores de cada materia.

Gianni Rodari, (2012), dedicó su libro “Gramática de la fantasía” a todos aquellos que creen en necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. Y define la creatividad como:

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es 'creativa' una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos. (Rodari, 2012, p. 235).

Subrayando que "La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte; es incluso condición necesaria de la vida cotidiana... (Rodari, 2012, p. 233).

Según Lowenfeld y Lambert (2008), la mayoría de los investigadores vendrían a afirmar que la creatividad significa flexibilidad de pensamiento, fluidez de ideas, capacidad para aportar ideas nuevas y originales, ver las cosas en relaciones nuevas, o pensar de forma distinta a otras personas. Y habrían considerado que la creatividad es una conducta constructiva y productiva. Pero además, añadirían que el proceso creativo requiere una implicación directa del individuo sobre su obra, en la cual estará siempre presente la expresión del yo.

Cuando se implica, el niño participa realmente en el dibujo apareciendo directamente en el trabajo creativo. El árbol dibujado es un árbol particular; la casa ya no es una casa cualquiera sino que posee ciertas características que son importantes en el acto de dibujar. (Lowenfeld y Lambert, 2008, p. 82).

### **2.2.1. Metodologías para el desarrollo creativo**

#### ➤ *Método de evaluación productiva.*

El método de evaluación productiva propuesto por Francesco de Bartolomeis (2001) en su libro "El color de los pensamientos y los sentimientos", parte de las experiencias visuales, sensoriales o emocionales del niño para hacer que surja en su interior esa necesidad de crear.

En primer lugar el niño debían experimentar con su entorno, vivenciarlo de forma personal interiorizando, las sensaciones, percepciones y los elementos cognoscitivos. A continuación reflexionaría sobre su propia experiencia, se trata de dotar al objeto de una intención y un pensamiento, ambos propios de cada individuo, que la permitirían hacer suyo el objeto en cuestión. Como consecuencia a la experimentación y reflexión iniciales,

surgiría en el niño la necesidad de expresar la experiencia vivida, o lo que es lo mismo, enfrentarse a problemas de composición. Según Bartolomeis el niño se enfrenta a los mismos problemas de composición que se enfrentan los artistas (de contenido, instrumentales, formales, dimensionales...) y un entorno favorecedor hace que el niño utilice los recursos que ya posee para solucionar esos problemas al igual que los grandes artistas.

El principal objetivo de este método es el desarrollo de un estilo personal y una continua actitud de búsqueda en el alumno, dejando de lado el carácter lúdico de la expresión plástica (el hacer por hacer) para darle un enfoque más productivo. Para ello es necesario que el maestro fomente el niño aspectos que por sí solo no se aventuraría a investigar como:

- ✓ La observación de obras de arte, para captar las distintas técnicas, matices y detalles de las obras que les ayuden a solucionar sus propios problemas de composición.
- ✓ El análisis del problema de composición, realizando actividades que le ayuden a superarlo.
- ✓ Resolución de problemas instrumentales y materiales, sometiendo los materiales al significado de la obra.

➤ *Literatura según Rodari.*

“La Gramática de la fantasía” es sin duda la obra más conocida de Gianni Rodari, hasta el punto que las publicaciones infantiles del autor que le valieron el premio Andersen a veces quedan relegadas a un segundo plano.

En su obra el autor, basándose en su propia experiencia en las aulas, propuso juegos para estimular la creatividad a través del uso del lenguaje, de hecho, el libro lleva como subtítulo "introducción al arte de inventar historias". Rodari apostó por una escuela y un ambiente familiar que estimule al niño a crear, no sólo a obedecer y recibir conocimiento de forma pasiva, convencido que el potencial creativo logrado podrá ser de utilidad en distintos campos.

No obstante, según Rodari, su libro no es un manual para inventar historias, ni un ensayo sobre la imaginación del niño, según sus propias palabras es:

La presente “Gramática de la fantasía” –este me parece el momento para aclararlo definitivamente– no es ni una teoría de la imaginación infantil, ni una colección de recetas, un “sabores” de las historias, sino, creo, una propuesta para poner junto a cuantas tiendan a enriquecer de estímulos el ambiente (casa o escuela, no importa) en el que crece el niño. (Rodari, 2012, p.233).

La mente es una. Su creatividad se ha de cultivar en todas las direcciones. Las fábulas (escuchadas o inventadas) no son “todo” lo que sirve al niño. El uso libre de todas las posibilidades de la lengua no representa más que una de las direcciones en que puede expandirse. Pero tout se tient. La imaginación del niño estimulada para inventar palabras aplicará sus instrumentos sobre todos los aspectos de su experiencia que desafíen su creatividad. Las fábulas sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a las fábulas.” (Rodari, 2012, p. 233).

## 2.2.2 Instrumento de medida de la creatividad

“La estructura del intelecto” de Guilford (1967) despertó el interés científico por el estudio de la creatividad. Este autor relacionó el pensamiento creativo con el pensamiento divergente, es decir, con la capacidad intelectual para formular varias respuestas o alternativas a un mismo problema, en oposición al pensamiento convergente. El primero estaría relacionado con la capacidad de construir formas nuevas con cierta maestría, mientras el pensamiento convergente se referiría al pensamiento base, relacionado con la retención y memorización.

También Torrance (1974) definió la creatividad como el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados. Y siguiendo la características de la creatividad propuestas por Guilford (1950): Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, creó el Test of Creative Thinking (TTCT, por sus siglas en inglés), o Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974) para evaluar la creatividad.

Para realizar nuestra recogida de datos, y teniendo en cuenta la edad de los alumnos, se decidió aplicar una adaptación del TTCT, más concretamente la adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria. (Jiménez González, Artiles Hernández, Rodríguez Rodríguez y García Miranda, 2007).

Dicha prueba trataba de evaluar el nivel de creatividad que presentaban los alumnos mediante la realización de dibujos valorando los siguientes componentes: Originalidad (capacidad para producir respuestas novedosas, poco convencionales o inusuales),

elaboración(cantidad de detalles que embellecen las ideas producidas), fluidez (capacidad para producir un número elevado de respuestas o ideas), flexibilidad (capacidad para transformar, replantear, reinterpretar el proceso de creación para cambiar de un enfoque de pensamiento a otro y utilizar distintas estrategias de resolución. Se mide por la variedad de respuestas).

## 2.3 RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y AUTOCONCEPTO

Lowenfeld y Lambert (2008) expusieron que toda expresión creativa implica la expresión del yo, y coincide con Goleman al decir que “pueden existir restricciones emocionales que bloqueen la expresión del niño” (p.83).

En un caso estudiado por Lowenfeld (1952) con una niña con la que mantuvo una relación prolongada, llegó a ciertas conclusiones. Se percató de que toda adaptación a una nueva situación exige flexibilidad de pensamiento, flexibilidad de imaginación y flexibilidad de acción. En este caso grave existía un desajuste emocional que incapacitaba a la niña para adaptarse a situaciones nuevas, y en consecuencia, a la hora de dibujar se sentía más confiada al repetir la misma figura esquemática estereotipada e incongruente, siendo esta repetición estereotipada y rígida indicio de su falta de implicación emocional.

En la misma línea Harter (1993 en Franco, 2006), planteó la existencia de una íntima relación entre la creatividad y la confianza que cada persona posee sobre sus propias capacidades, planteando esta relación en un doble sentido. Por un lado planteó que aquellas personas con mayor confianza en sí mismas podrían expresar más fácilmente su potencial creativo. Y por otro lado, expuso que las personas que lograban expresar su capacidad creativa en mayor grado, tendían a adquirir cada vez mayor seguridad y confianza en sí mismas.

En general, los autores entendidos en el tema han venido aceptando la existencia de una cierta relación entre las variables de creatividad y autoncepto sin terminar de determinar cuál de las variables precede a la otra, al igual que Guilford (1983). En relación con esta disyuntiva, la opinión de los autores se encuentra dividida. Algunos de ellos señalan que un autoconcepto positivo permite la emergencia del potencial creativo y otros autores afirman que es la capacidad creativa la que favorece el desarrollo de un autoconcepto positivo (Moore, Ugarte y Urrutia, 1987, en Franco, 2006).

Finalmente, y en palabras de Broc (1994), quien estudió el efecto de un autoconcepto positivo en la vida de los niños, llegó a la conclusión que los niños con un autoconcepto

positivo tienden a ser más creativos, abiertos, espontáneos, comunicativos, curiosos y manifiestan un menor grado de ansiedad. Y por el contrario, los niños con un autoconcepto negativo, se perciben como inferiores e inútiles, se sienten deprimidos y menosprecian sus potencialidades, en general no confían en sí mismos y temen expresar sus ideas. (Franco, 2006).

## 2.4. PERÍODO EVOLUTIVO DEL NIÑO (5 AÑOS)

### 2.4.1 Desarrollo cognitivo

Según Piaget (1982), el niño conoce el mundo básicamente por las acciones que realiza en él, y poco a poco va creando esquemas mentales cada vez más complejos que le ayudan a comprender el mundo que le rodea. A la edad de cinco años concretamente se encuentra en la etapa preoperacional que se caracteriza por el pensamiento intuitivo y la representación simbólica.

A través del proceso mental de la representación puede operar con la imagen mental de un objeto sin la necesidad de que este esté presente, una vez que haya interiorizado su imagen mental a través del conocimiento y la experiencia. Aunque se trate de un proceso mental complejo que el niño aún no domina en su totalidad, sí puede realizar juicios a cerca del orden y sucesión de los hechos, por lo que es capaz de seguir la trama de un cuento o captar la sucesión de hechos importantes. Muy íntimamente ligado a este proceso se encuentra el desarrollo lingüístico del niño, ya que el lenguaje resulta ser un instrumento esencial para codificar y simbolizar la realidad.

Una vez que el niño es capaz de construir sus representaciones mentales de la realidad, está dispuesto para desarrollar el pensamiento creativo, manipulando y combinando los esquemas representacionales que ya posee y creando nuevos esquemas.

No obstante, además de la representación mental y el pensamiento intuitivo, las características más destacables de esta edad son las siguientes:

- Posee aún un pensamiento egocéntrico.
- Tiene la capacidad para percibir el orden, la forma, y el detalle.
- Su dibujo de la figura humana presenta la diferenciación de partes desde la cabeza hasta los pies.
- Sabe decir su edad, contar y discernir objetos.

- Puede recordar lugares visitados y lejanos con claridad.
- Puede recordar una música y es capaz de expresar mediante el dibujo la representación mental de una idea.
- El juego simbólico se encuentra en la máxima fase de desarrollo, gracias al desarrollo lingüístico ya no es necesaria la presencia de objetos para simbolizar, ya que estos son sustituidos por gestos o palabras. Y son capaces de planificar el juego de forma cooperativa integrando en él distintas acciones y roles.

#### 2.4.2 Conocimiento de sí mismo

El autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. Sabemos que se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su desarrollo.

El niño, nada más nacer, se encuentra en un estado de simbiosis total respecto a su principal cuidador, es decir, no distingue entre él y las otras personas u objetos. A medida que va interaccionando con su entorno, va construyendo una relación afectiva intensa en la que suceden distintos episodios emocionales, placer, tensión, calma, angustia... según se cubran o no sus principales necesidades afectivas, alimenticias e higiénicas. Gracias a esta interacción con el entorno, el niño ve rompiendo esa simbiosis inicial y comienza a adquirir lo que Piaget denomina "permanencia del objeto", considerándola una de las adquisiciones cognitivas más importantes en el desarrollo del niño. En un principio el niño cree que las personas o cosas existen solo mientras él las ve, pero más tarde se da cuenta de que su principal cuidador existe aunque no está al alcance de su vista, y comienza a reclamarlo cuando no lo ve. De esta manera identifica por primera vez a su principal cuidador como objeto diferenciado de sí mismo y percibe que las personas y objetos pueden existir aunque él no las vea en ese momento.

Con el paso de los años la diferenciación entre el yo y los demás va ganado intensidad. A los 9 meses es capaz de comparar la imagen mental de su principal cuidador con el rostro de otras personas y reconocer a las que son ajenas a su entorno más próximo, con lo que comienza la etapa de miedo a los extraños, y al mismo tiempo es capaz de reconocer su imagen reflejada en un espejo, por lo que ya tiene desarrollada la noción del yo. Hacia los

10 meses se intensifica el sentimiento de eficacia personal, es decir la capacidad para producir respuestas contingentes por parte del entorno. Entre los 18-24 meses se dan grandes avances a nivel lingüístico donde el uso de los pronombres personales “yo”, “tu”, dan fe de la existencia del sentido del yo, junto con alguna manifestaciones conductuales que testimonian el afianzamiento de la conciencia de uno mismo, la comprensión de normas, el sentimiento de competencia-incompetencia, la noción de recompensa-castigo. Entre los 2-3 años atraviesan la fase de oposición o negativismo mediante la cual intensifican su sentido del Yo. (Palacios 2003, en Vélez 2010).

Un vez llegados a edad preescolar los niños desarrollan un conocimiento categorial de sí mismos, es decir, se clasifican en función de características concretas y observables tales como la edad, rasgos físicos, cosas que poseen, capacidades físicas...siendo la edad una de las primeras categorías que reconocen e integran en su autoncepto. Se describen a sí mismos de forma concreta, basándose en características observables (soy guapo, tengo los ojos marrones...), utilizan una taxonomía de atributos simple basada en habilidades, posesiones (juego bien al futbol, esta es mi muñeca preferida), no reconocen que los demás les evalúan y no interiorizan las opiniones de los demás, es decir, dicen yo soy muy alto en lugar de, papá dice que soy muy alto.

## 2.5 LEGISLACIÓN

Entre los distintos marcos normativos que regula la educación infantil y que hemos tenido en cuenta para la realización de nuestro trabajo nos encontramos con:

- Ley orgánica 2/2006, 3 de mayo, de educación, LOE.
- Real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.
- DECRETO 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

### 2.5.1 Ley Orgánica De Educación 2/2006

En relación a la temática que nos ocupa, su preámbulo especifica que:

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

Para ello, el sistema educativo español, según queda reflejado en el artículo 1 de la LOE, responde al principio de educación integral en conocimientos, destrezas y valores, y de igual manera orienta los fines educativos a logro del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, según se especifica en su artículo 2.

### **2.5.2. Real decreto 1630/2006**

El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: Físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo.

Tras analizar los 7 objetivos propuestos en el artículo 3, destacamos los siguientes por presentar una relación con el desarrollo del autoconcepto y el proceso creativo:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- d) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia.
- e) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

En su artículo 6, establece que las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil quedarán organizadas en tres áreas:

- ✓ Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, la cual hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional.
- ✓ Conocimiento del entorno, es decir, el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil.
- ✓ Lenguajes: Comunicación y representación. Como instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

### 2.5.3 Decreto 12/2009

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dispone que las Comunidades Autónomas establecerán el currículo de las enseñanzas reguladas en la misma. Por consiguiente; el DECRETO 12/2009, de 20 de enero, establece e implanta el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Entre los principales objetivos que plantea el presente decreto en relación con las distintas áreas de conocimiento, y teniendo en cuenta la temática de nuestra investigación, consideramos como especialmente significativas las siguientes:

- ✓ Identificar necesidades, sentimientos, emociones, o preferencias para ser progresivamente capaces de expresarlos, denominarlos y comunicarlos a los demás
- ✓ Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar emocional y físico, para afianzar su seguridad personal y disfrutar de las situaciones cotidianas.
- ✓ Interiorizar progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustar su conducta a ellas para relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.
- ✓ Investigar el medio físico e identificar las características de algunos de sus elementos para desarrollar la capacidad de actuar y producir transformaciones en ellos.
- ✓ Apropiarse progresivamente de los diferentes lenguajes para expresar sus necesidades, preferencias, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad.
- ✓ Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje y disfrute, para expresar ideas y sentimientos.
- ✓ Participar de manera creativa en producciones plásticas, audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales y corporales mediante el empleo de técnicas diversas.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL TFG

Nuestro trabajo de investigación, partía de la siguiente hipótesis compuesta por dos variables:

- ✓ Potenciar la creatividad influye de forma positiva en el desarrollo del autoconcepto.

Para poder diseñar un marco teórico de referencia en torno a esta hipótesis, necesitábamos, en primer lugar, definir las dos variables, creatividad y autoconcepto, de

forma, tras el análisis bibliográfico, conseguimos profundizar en el estado de la cuestión que nos ocupaba. De esta manera, conseguimos concretar y conocer su estructura interna, y establecer nexos de unión entre las dos variables, al mismo tiempo que definimos las características medibles de cada una de ellas. Así, determinamos los instrumentos de medida a utilizar y obtuvimos la suficiente información como para diseñar la parte práctica de nuestra investigación e interpretar los datos cuantitativos obtenidos.

Una vez hubimos diseñado el cuerpo de la investigación procedimos a la puesta en escena de la misma. En primer lugar, a fin de establecer los niveles iniciales de creatividad y autoconcepto que presentaban los alumnos, procedimos a la realización de dos pretest utilizando los siguientes instrumentos de medida incluidos en los anexos: Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria (TTCT), (Jiménez González, Artiles Hernández, Rodríguez Rodríguez y García Miranda, 2007), junto con; Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI), (Villa y Azumendi, 1999).

PAI constaba de 34 ítems destinados a evaluar el autoconcepto de niños entre 5-6 años. Su aplicación resultó sencilla. Cada ítem consistía en un dibujo donde aparecían dos niños realizando una actividad cotidiana, un niño ejemplificaba la resolución de dicha actividad por un niño con autoconcepto positivo, mientras que otro niño ejemplificaba la misma actividad con una resolución más afín a un autoconcepto negativo. Se trataba de que el niño expresara cuál de los dos niños se parecía más a él. Utilizamos el test de forma individual, ya que, según los propios autores, su aplicación individual proporcionaba datos más fiables sobre autoconcepto infantil.

El TTCT constaba de tres ítems donde los niños debían de realizar varios dibujos partiendo de distintas figuras o líneas .En el primer juego, componer un dibujo, se le pedía al escolar que construya un dibujo a partir de una forma dada, concretamente un papel ovalado de color verde, con el objetivo de dar una finalidad a algo que previamente no la tenía y llegar a elaborar el objeto de manera inusual (se evaluaba la originalidad y la elaboración).El segundo juego consistía en acabar un dibujo partiendo de las diferentes líneas que se le presentan. El objetivo era que el alumnado completase y pusiera título a esos dibujos acabados por él (se evaluaba la elaboración, la originalidad, la flexibilidad y la fluidez) .El tercer juego, las líneas paralelas, consistía en que el niño hiciera tantos dibujos como pudiera con treinta pares de líneas paralelas. Medía la aptitud para hacer

asociaciones múltiples a partir de un estímulo único (se evaluaba la elaboración, la originalidad, la flexibilidad y la fluidez).

A continuación, se llevó a cabo la propuesta de intervención a lo largo de dos meses con intención de desarrollar el potencial creativo de los alumnos y una vez concluida, se realizaron dos postest volviendo a repetir los test iniciales por segunda vez para cotejar los resultados obtenidos. Debemos subrayar que el objetivo principal de la aplicación de ambos test, no fue el de analizar el nivel creativo y de autoconcepto de los alumnos, sino observar si se producía algún tipo de cambio tanto en su potencial creativo, como en el desarrollo de su autoconcepto.

Finalmente, teniendo en cuenta los objetivos previamente establecidos, basándonos en las aportaciones teóricas de los distintos autores citados, y tras el análisis de los datos cuantitativos obtenidos, procedimos a la elaboración de las conclusiones.

### **3.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **3.1.1 Contextualización**

Nuestra propuesta de intervención se estructuró para ponerla en práctica en un aula de 13 alumnos del municipio rural de Amezketa (País Vasco). Dicha aula, compuesta por 7 niños y 6 niñas, contaba con dos alumnos con problemas de pronunciación que recibían el apoyo de la logopeda del centro, junto con una alumna nicaragüense con problemas de adaptación, por dificultades con el idioma, que recibía la ayuda de una profesora de apoyo una hora a la semana.

La propuesta se estructuró a través del trabajo interdisciplinar de las materias de expresión plástica y literatura como herramienta para fomentar la creatividad. Para ello nos basamos en el método de evaluación productiva de Bartolomeis y en las actividades propuestas por Rodari en su libro “Gramática de la fantasía” que ya mencionamos anteriormente en el apartado del marco teórico.

#### **3.1.2 Objetivos**

El principal objetivo de nuestra propuesta de intervención fue el de potenciar la creatividad de los niños partiendo de las disciplinas de educación plástica y literatura.

Aunque este objetivo era en sí mismo nuestra prioridad, a la vez se trabajaron otros de carácter específico tales como;

- ✓ Crear un clima de aula motivador.
- ✓ Hacer que el alumno participe de manera activa en los procesos de aprendizaje.
- ✓ Potenciar el afán de investigación de los niños.
- ✓ Aceptar el error como fuente de aprendizaje.
- ✓ Lograr que el aprendizaje sea un proceso de disfrute para el alumno.

### 3.1.3 Metodología de la propuesta

Tanto Bartolomeis como Rodari, cada uno en su disciplina, apostaron por el desarrollo de la creatividad y tuvieron muy en cuenta el proceso creativo en su metodología. Se podría decir que los dos propusieron alternativas para el aprendizaje de la expresión plástica y la literatura lejos de la metodología tradicional, y ofrecieron una nueva perspectiva de enseñanza donde el objetivo no era alcanzar un producto perfecto, entendiendo como perfecto un esquema globalizado de la realidad, sino potenciar en el alumno el pensamiento divergente y la capacidad para crear nuevas ideas, promoviendo una continua actitud de búsqueda.

Antes de comenzar con la aplicación de la propuesta de intervención para el desarrollo de la creatividad, realizamos mediciones de la creatividad para analizar las características del nivel de creatividad de cada alumno utilizando una adaptación del TTCT de Torrance. Y de la misma manera, una vez llevada a la práctica nuestra propuesta, procedimos a aplicarlo por segunda vez para cotejar los resultados.

Tabla 1: resultados de los pretest y postest aplicados en la investigación.

<b>ALUMNOS</b>	<b>Pre-tes creatividad</b>	<b>Pre-test autoestima</b>	<b>Post- test creatividad</b>	<b>Post- test autoestima</b>
<b>Sujeto1</b>	<b>64.25</b>	<b>52</b>	<b>67.5</b>	<b>55</b>
<b>Sujeto2</b>	<b>58.25</b>	<b>47</b>	<b>64</b>	<b>53</b>
<b>Sujeto3</b>	<b>38.25</b>	<b>61</b>	<b>47</b>	<b>62</b>
<b>Sujeto4</b>	<b>35.5</b>	<b>56</b>	<b>47.5</b>	<b>56</b>
<b>Sujeto5</b>	<b>32</b>	<b>55</b>	<b>34.75</b>	<b>55</b>
<b>Sujeto6</b>	<b>31</b>	<b>54</b>	<b>34.5</b>	<b>57</b>
<b>Sujeto7</b>	<b>29</b>	<b>53</b>	<b>36.75</b>	<b>54</b>
<b>Sujeto8</b>	<b>28</b>	<b>59</b>	<b>33</b>	<b>59</b>
<b>Sujeto9</b>	<b>25.75</b>	<b>62</b>	<b>38.75</b>	<b>63</b>

<b>Sujeto10</b>	<b>20.5</b>	<b>57</b>	<b>24.25</b>	<b>57</b>
<b>Sujeto11</b>	<b>20.25</b>	<b>44</b>	<b>29</b>	<b>49</b>
<b>Sujeto12</b>	<b>19.5</b>	<b>58</b>	<b>29</b>	<b>59</b>
<b>Sujeto13</b>	<b>16</b>	<b>58</b>	<b>21.5</b>	<b>58</b>

En la misma línea, puntualizar que, ambas metodologías para el desarrollo creativo, se aplicaron al unísono dentro del aula, durante el periodo de dos meses que duró nuestra propuesta de intervención. Respecto al método propuesto por Rodari, se realizó dentro del aula como un extra sobre las actividades comúnmente realizadas en relación con la literatura; lecturas de cuentos, canciones, adivinanzas, trabalenguas, teatro... Desde nuestra valoración de dichas actividades, consideramos que se desarrollaban de forma correcta, es decir, que no fueron actividades cerradas que sesgasen la imaginación de los niños, sino todo lo contrario, se trataba de actividades abiertas y participativas en las que hubo lugar para el fomento de la imaginación de los alumnos en pos de su desarrollo creativo, por lo que decidimos no suprimirlas y aplicar la metodología de Rodari como una aportación extra dentro del ritmo común del aula. Por el contrario, el método de evaluación productiva, aunque ajustándose a la temática propuesta por el colegio, se aplicó como sustituto a las actividades comúnmente realizadas en el aula, ya que se consideró que las actividades de expresión plástica que se proponían a los niños estaban claramente enfocadas a la valoración de un producto final "perfecto", por lo que no eran lo suficientemente abiertas, ni aportaban nada al desarrollo creativo.

En todo momento, durante la realización de las actividades, se tuvieron en cuenta las necesidades específicas de los alumnos presentes en el aula, y se les prestó la ayuda oportuna para que pudieran realizarlas con total normalidad. Así, se tradujeron al castellano tanto las actividades como los test de evaluación realizados para que la niña nicaragüense no presentara dificultades en su realización, y de igual manera, se tuvieron en cuenta los horarios de la logopeda a la hora de realizar la propuesta de intervención, para que los niños con dificultades de pronunciación no se perdieran ninguna de ellas.

Una vez aplicadas las citadas metodologías, la profesora tutora del grupo fue la encargada de evaluar las nuevas actividades realizadas en el aula. Teniendo en cuenta que era ella la que más conocía a los alumnos, y con la finalidad de realizar un trabajo en común, consideramos interesante ofrecerle un papel activo dentro de nuestra investigación. Mediante la observación y utilizando un cuaderno de anotaciones y

escalas de valoración, la profesora tutora tanto las actividades realizadas como el aprendizaje de los alumnos frente a las actividades propuestas.

### 3.1.4. Actividades

#### ***“El arte de Joan Miró”***

Las cuatro profesoras tutoras que componían la etapa de educación infantil eran las encargadas de elegir cada mes el tema a trabajar, de manera que los cuatro cursos trabajaban el mismo tema de manera simultánea. Sin embargo, dentro de ese tema general elegido, cada una de ellas lo ajustaba a las características de su aula, y de esta manera concretaba los contenidos que iba a trabajar. En nuestro caso, la profesora tutora se inclinó por trabajar “el arte de Joan Miró”, y en relación a este tema diseñamos nuestro método de evaluación productiva.

➤ *Temporalización método de evaluación productiva*

Fue llevado a cabo durante las cuatro semanas del mes de noviembre y se desarrolló a lo largo de ocho sesiones. La duración de las sesiones varió en función de las actividades a realizar, así, las más extensas, con duración de 1h fueron las sesiones 3-4-5-6-7 y 8, mientras que las primeras dos sesiones , al ser de carácter más introductorio, tuvieron una duración inferior, 40 min concretamente.

Por otro lado, las sesiones programadas en gran grupo (sesiones 1-2-3-4-7 y 8), las realizaron todos los niños a la vez e un mismo día. Sin embargo, las estructuradas para el rincón de expresión plástica (sesiones 3 y 5) se prolongaron durante tres días ya que el aula estaba compuesta por tres rincones y los niños rotaban un rincón por día. De esta manera, al tratarse de ocho sesiones organizadas durante cuatro semanas, se estructuró el tema aplicando dos sesiones por semana.

➤ *Sesión 1:* mediante una asamblea se dialogó con los niños sobre su concepto de arte y se fueron anotando las ideas que los niños presentaban, después se les presentó el artista Joan Miró mediante un vídeo de diapositivas.

La actividad se realizó en gran grupo, y los recursos y materiales utilizados fueron: cartulina, rotulador, y ordenador.

➤ *Sesión 2:* se les contó el cuento “ojos y estrellas” de Joan Miró donde aparecían las distintas obras creadas por él y a continuación se analizaron las obras una por una. El

cuento lo encontramos en internet en forma de diapositivas, pero decidimos imprimirla con la finalidad de hacerlo más cercano a los alumnos, de esta manera, los niños podían palpar las obras que él aparecían y observarlas con mayor detenimiento. Las obras que aparecían en el cuento por tanto fueron seleccionadas por el autor de dicho cuento, y nuestro trabajo consistió en realizar una observación guiada de las mismas. Después de contar el cuento, fuimos presentando cada obra una a una a los niños y guiamos su observación con preguntas del tipo: ¿qué formas encontramos en este cuadro?, ¿qué podría ser esto de aquí? , ¿por qué lo pintaría de color rojo?... de esta manera, observaron de forma detallada las imágenes abstractas que aparecen en cada una de las obras, charlaron sobre su posible significado, dando a cada imagen y obra un significado personal.

La actividad se realizó en gran grupo, y los recursos y materiales utilizados fueron:el cuento de Joan Miró traducido al euskera “ojos y estrellas” incluido en los anexos.

- Sesión 3: se retomó el cuento de la sesión anterior, se volvió a contar, y entre las obras que aparecían en él, eligieron aquellas imágenes que más habían captado su atención. Con esas imágenes abstractas crearon de forma oral un cuento lleno de fantasía. En primer lugar se eligieron entre todos los personajes principales entre aquellas imágenes que más habían captado su atención y fueron escritos en la pizarra por los niños. Después la profesora eligió un personaje he hizo una pequeña introducción al cuento: erase una vez una estrella que no podía brillar porque estaba triste, entonces...de ahí en adelante los niños que tenían alguna idea para continuar con el cuento e ir introduciendo los demás personajes levantaban la mano y la profesora los iba eligiendo al azar. De esta manera se fue poco a poco hilando una divertida historia.

La actividad se realizó en gran grupo, y los recursos y materiales utilizados fueron:el cuento de Joan Miró traducido al euskera “ojos y estrellas”.

- Sesión 4: hicimos una selección de 4 conocidas obras de Joan Miró que se prestaban adecuadas para realizar una ampliación. Las imprimimos y en primer lugar realizamos una presentación de las mismas, con los alumnos dispuestos en gran grupo y sentados en semicírculo. Al igual que en la segunda sesión, realizamos una observación guiada de las obras, y después cada niño eligió una de ellas para realizar la ampliación. Es decir se colocó una imagen de la obra de 18X18 en el centro de una hoja Din A4, y los niños realizaron la ampliación captando la técnica del artista con

lápices de cera. Antes de comenzar a pintar, dejamos claro a los alumnos que aunque habiendo elegido una misma obra, cada uno de ellos tenía total libertad para interpretarla a su manera y realizar la ampliación, de hecho, en las observaciones guiadas con los alumnos, en todo momento hablamos de lo que podía ser una imagen para un alumno y lo que podía representar la misma imagen para otro alumno, nunca utilizando frases cerradas como: esto es un perro, aquí aparece un insecto...

La actividad se realizó en pequeños grupos de 4-5 niños, y los recursos y materiales utilizados fueron: fotocopias de distintas obras de Miró, cartulina blanca, tijeras, cola y lápices de cera.

- Sesión 5: manteniendo los grupos originales de clase compuestos por 4-5 niños, cada grupo eligió una obra de Miró, los niños la analizaron la obra dialogando entre ellos y pensaron lo que podían representar las imágenes que en ella aparecían, después se lo expusieron de forma oral a la tutora. A continuación pensaron que materiales serían aptos para llevar a cabo la representación, y dedicaron el resto de la sesión a realizar pruebas con distintos materiales para conocer las cualidades y posibilidades de cada uno.

La actividad se realizó en el rincón de la expresión plástica, en pequeños grupos de 4-5 niños, y los recursos y materiales utilizados fueron: folios Din A 3, papel celofán, papel de seda, recortes de revistas, cartulina de colores, globos, alubias, rotuladores, algodón, palillos, macarrones, plastilina de colores, lana, hojas, conchas, cola.

- Sesión 6: procedieron a representar la obra elegida sobre cartulina blanca de 40X45.

La actividad se realizó en el rincón de la expresión plástica, en pequeños grupos de 4-5 niños, y los recursos y materiales elegidos para proceder a la representación fueron: cartulina blanca de 40X45, papel celofán, papel de seda, cartulina de colores, globos, alubias, rotulador negro, algodón, palillos, macarrones, plastilina de colores y cola.

- Sesión 7: se propuso a los niños construir un gran cuadro siguiendo el estilo abstracto de Joan Miró. Para ello, sobre un papel de 150X120, los niños arrojaron al azar pintura de colores, bien con las manos o cogiendo la pintura con los pinceles y tirándola literalmente sobre el papel. Una vez secada dicha pintura, los niños observaron las formas de colores presentes en el papel y las dotaron de significado.

La actividad se realizó en gran grupo, y los recursos y materiales utilizados fueron: papel de 150X120, pinturas de colores, y pinceles de distinto grosor.

- *Sesión 8:* Una vez seca la pintura arrojada en la sesión anterior, y utilizando rotuladores negros de distinto grosor, los niños completaron lo que en un principio eran formas abstractas. Para ello en primer lugar se preguntó a los niños qué imágenes podía ver sobre el papel y concretamente donde las veían, los niños sentados en semicírculo frente a su obra fueron levantando la mano y exponiendo sus ideas. A continuación la profesora tutora fue eligiendo al azar y uno por uno a todos los niños, y cada uno dibujó sobre el papel una imagen derivada de las marcas de pintura.

La actividad se realizó en gran grupo, y los recursos y materiales utilizados fueron: rotuladores negros de distinto grosor, y el papel pintado de 150X120 utilizado en la sesión anterior.

Paralelamente a la aplicación del método de evaluación productiva, con ánimo de potenciar la creatividad desde el género literario y basándonos en las directrices de Gianni Rodari, aplicamos la parte literaria de nuestra propuesta de intervención. Esta vez sin embargo, se trató de poner en práctica las técnicas propuestas por Rodari sin guardar relación con el tema que se estaba trabajando, es decir, si bien alguna actividad tuvo relación con “el arte de Joan Miro”, la mayoría de ellas se desarrollaron de manera independiente sin guardar una estrecha relación con el mismo.

- *Temporalización de las actividades de literatura según Rodari*

Las actividades se llevaron a cabo durante las cuatro semanas del mes de noviembre y se desarrolló a lo largo de ocho sesiones. La duración de las sesiones varió en función de las actividades a realizar, así, las más extensas, con duración de 45min fueron las sesiones 1-2-4 y 7, mientras que las demás presentaron una duración de 35 min.

Por otro lado, la sesión 7, fue aplicada en el rincón de literatura por lo que se prolongó durante tres días ya que el aula estaba compuesta por tres rincones y los niños rotaban un rincón por día la. Mientras que el resto de sesiones fueron programadas para su realización en gran grupo por lo que las realizaron todos los niños a la vez e un mismo día. De esta manera, al tratarse de ocho sesiones organizadas durante cuatro semanas, se estructuró el tema aplicando dos sesiones por semana.

- Sesión 1: “El cuenta cuentos”, se trata de un juego donde cada niño debe inventar una historia partiendo de una palabra y contársela a sus compañeros de forma oral. La palabra propuesta por nosotros en relación a las obras de Miró fue “estrella”. Dimos a los niños un tiempo de 15 min para que reflexionaran sobre dicha palabra y evocaran aquellas situaciones o sentimientos que les ayudasen a crear su propia historia. A continuación, con el grupo sentado en semicírculo, cada niño contó al resto de los compañeros su propia historia.

La actividad se realizó en gran grupo y no hice falta ningún material en concreto.

- Sesión 2: “Binomio fantástico”, mediante esta actividad tratamos de abrir la mente de los niños para la construcción de elementos fantásticos dentro de una historia. El objetivo es aprender a unir dos palabras con cierta distancia entre ellas (ej. silla y bombilla) y otorgarles un nuevo significado. En esta ocasión, la actividad se realizó de la siguiente manera, seleccionamos previamente dos grupos de palabras, concretamente; un grupo de objetos varios y otro grupo de seres vivos. Representamos las palabras a través de imágenes y colocamos cada grupo de palabras en un saco. A continuación, sentamos a los niños en semicírculo y por parejas se fueron levantando para que cada niño sacase una tarjeta de cada saco. Después entre todo el grupo, analizando y uniendo las cualidades de ambas palabras, crearon un ser fantástico con significado propio (ej. El pájaro fregona, el niño lavadora...). Las nuevas creaciones se fueron anotando en la pizarra, a continuación se dividió la clase en dos grupos y cada grupo eligió una de ellas para crear de forma oral una historia y contársela al otro grupo.

La actividad se realizó, en primer lugar por parejas (para sacar una tarjeta de cada saco), después en gran grupo (para crear el binomio fantástico) y finalmente en grupos de 6 (para crear una historia), y los materiales y recursos utilizados fueron: dos sacos, tarjetas con imágenes y una pizarra.

- Sesión 3: “Qué ocurriría si...”, se trató de crear una hipótesis fantástica a través de la unión de un sujeto y un predicado al azar. Para ello, preparamos tarjetas escritas y separadas en dos grupos (sujetos y predicados), y al igual que la actividad anterior fueron colocadas en dos sacos, los niños sacaron una tarjeta de cada saco y las unieron dando lugar a frases como: el plátano come moscas, los lápices se van al monte de excursión... Las frases fueron anotadas en la pizarra y a continuación se fue preguntando a los niños qué ocurriría si...los plátanos se comieran las moscas...

La actividad se realizó, tanto por parejas, como en gran grupo, y los materiales y recursos utilizados fueron: dos sacos, tarjetas con imágenes y una pizarra.

- Sesión 4: “Prefijo arbitrario”, se trata de desfigurar una palabra añadiendo por delante prefijos como, bi-, tri-, des-, anti-...y crear nuevas palabras con nuevo significado. Cada niño escribió en la pizarra una palabra, y a continuación, sacó de un saco previamente preparado, una tarjeta escrita con un prefijo para añadirla a su palabra. Después cada niño describió al resto las cualidades de su nueva palabra, imaginó como podría ser e hizo un dibujo de la misma.

La actividad se realizó, tanto de forma individual, como en gran grupo, y los materiales y recursos utilizados fueron: un saco, tarjetas escritas con prefijo, folios en blanco y lápices de colores.

- Sesión 5: “Trasformando historias”, se trata de elegir un cuento conocido por los niños e ir cambiando cosas para dar lugar a una nueva historia. En esta caso los niños propusieron en cuento de caperucita roja, se procedió a contar el cuento de forma oral y según avanzaba la historia los niños iban proponiendo los cambios; caperucita no era una niña sino un mono, el lobo no tenía dientes... para finalizar se pidió a los niños que dibujaran una parte del nuevo cuento que había creado y le pusieran un posible título.

La actividad se realizó, tanto de forma individual, como en gran grupo, y los materiales y recursos utilizados fueron: folios en blanco y lápices de colores.

- Sesión 6: “Ensalada de cuentos”, en esta ocasión la actividad consiste en crear una nueva historia mezclando personajes y escenarios de distintos cuentos populares. Para ello se prepararon tarjetas con recortes de personajes y escenarios de distintos cuentos conocidos por los niños; caperucita roja, los tres cerditos, Hansel y Gretel, pinnocho...en primer lugar se presentó una por una cada tarjeta a los niños y después se fueron sacando al azar, y al mismo tiempo, se fue hilando el nuevo cuento con la colaboración de los niños.

La actividad se realizó en gran grupo y los materiales utilizados fueron: tarjetas con imágenes de personajes y escenas de distintos cuentos populares.

- Sesión 7: “Palabra en vertical” consistió en escribir una palabra en vertical e ir escribiendo nuevas palabras en horizontal partiendo de cada letra. La actividad se

realizó por rincones y una vez escritas las palabras se pidió a cada grupo que inventase una historia fantástica con todas las palabras escritas y la contase al resto de grupo clase.

La actividad se realizó por rincones en grupos de 4-5 alumnos y el material utilizado fue: folios en blanco, lápices y gomas de borrar.

- Sesión 8: “el niños protagonista”, consistió en que cada niño cree una historia fantástica sobre sí mismo dándole la oportunidad de explorar con su imaginación nuevos mundos .La actividad se realizó de forma individual, cada niño se colocó frente al grupo e imagino una historia de la cual era protagonista para contársela al resto de compañeros.

La actividad se desarrolló de forma individual y no se utilizó ningún material.

### ***“La navidad”***

El tema propuesto por la escuela para el mes de diciembre fue “la navidad”, y ligado a este tema propusimos a la profesora tutora diseñar el método de evaluación productiva orientándolo a la representación de la luz.

- *Temporalización método de evaluación productiva*

Se realizó durante las tres primeras semanas del mes de diciembre y estuvo constituido por ocho sesiones. La duración de las sesiones varió en función de las actividades a realizar, así, la sesión notablemente más extensa fue la segunda, con duración de 2h, mientras que la primera, por su carácter introductorio apenas duró 20 min. Las sesiones 3-4 se extendieron durante 1 h y 15 min, y el resto fueron completadas en 40 min aproximadamente.

Por otro lado, las ocho sesiones programadas las realizaron todos los niños a la vez e un mismo día y fueron distribuidas a lo largo de las tres semanas lectivas el mes de diciembre, de .De esta manera, las primeras dos semanas fueron organizadas con una frecuencia de tres sesiones a la semana, mientras que durante la tercera semana tuvieron lugar las últimas dos.

- Sesión 1: Comenzamos el tema visualizando en el ordenador un cuento navideño, y seguidamente mediante una asamblea charlamos con los niños sobre su concepto de navidad.

La actividad se realizó en gran grupo, los materiales y recursos utilizados fueron: el ordenador.

- Sesión 2: El día 3 de diciembre, tuvimos una salida al pueblo, previamente programada, donde los niños realizaban una pequeña actuación en la plaza del pueblo. Teniendo conocimiento de que se iba a realizar dicha salida, pensamos que podía resultar interesante para realizar una observación guiada sobre la navidad, que fueran observando los adornos navideños, las luces, el paisaje, la nieve, el frío... Para ello un día antes de realizar la salida paseamos por el pueblo y delimitamos aquellos puntos que podían resultar de nuestro interés que estaban cercanos al trayecto estipulado por el colegio. El día de la salida pasamos por los puntos seleccionados y guiados mediante preguntas las observaciones de los niños.

La actividad se desarrolló en gran grupo y no se utilizó ningún material. Durante la salida se tomaron fotografías de los adornos navideños, luces, paisaje... y la función realizada por los alumnos fue grabada en vídeo.

- Sesión 3: Observamos el cuadro de Vincent Van Gogh, "la noche estrellada" impreso en un folio. Contamos a los niños una historia en la que el pueblo que aparece en el cuadro era un pueblo sin luces, donde los Reyes Magos nunca iban a llevar regalos porque no podían ver nada hasta que todas las estrellas del cielo se unieron para iluminar aquel oscuro pueblo de las montañas... Observamos con detalle utilizando una lupa el cuadro de Van Gogh y después propusimos a los niños que lo representaran utilizando ceras de colores.

La actividad se realizó tanto en gran grupo como de forma individual y los materiales y recursos utilizados fueron los siguientes: el cuadro de Van Gogh "la noche estrellada", una lupa, folios en blanco y ceras de colores. Se tomaron fotografías de los trabajos de algunos alumnos.

- Sesión 4: Observamos postales navideñas de distintos lugares, ciudades, paisajes, pueblos... donde el elemento común era la luz. Los niños, en gran grupo, decidieron entre todos lo que lugar iban a representar y las características del mismo, si estaba nevado o no, si había muchos árboles o pocos, si había o no carretera... el único requisito era que no faltase la luz. Después hicieron una prueba de materiales para seleccionar aquellos que a priori podían parecer aptos para la obra, (se tomaron fotografías durante la prueba de materiales)

La actividad se realizó en gran grupo y los materiales utilizados fueron: folios Din A 3, plastilina, cartulinas de colores, papel de seda, papel de celofán, algodón, cola, purpurina, cartón , vasos de plástico, lana de colores, paja y papel de plata.

- Sesión 5: Se colocó en vertical (sobre la pared) una cartulina de a80X60 de color blanco con dos líneas horizontales, con lo que se conseguía separar los tres planos para dar un sentido de tridimensionalidad. Los niños fueron recortando los papeles y pegando los distintos materiales en forma de collage guardando las proporciones y otorgando sentido de tridimensionalidad.

La actividad se realizó en gran grupo y los materiales utilizados fueron: plastilina, cartulinas de colores, papel de seda, papel de celofán, algodón, cola, purpurina, y papel de plata.

- Sesión 6: En la siguiente actividad pedimos a los niños que trajeran a clase distintos adornos navideños luminosos y realizamos juegos en la oscuridad con ellos. Los juegos fueron muy variados:
  - ✚ Utilizamos papeles de celofán de colores para cambiar el color de las luces.
  - ✚ Jugamos a distinguir distintos objetos navideños observando las sobras.
  - ✚ Colando distintos objetos luminosos en diversas posiciones creamos formas en la oscuridad (de pez, de árbol...).
  - ✚ Jugamos a escondernos los objetos luminosos dentro de la ropa y adivinar de qué objeto se trataba.
  - ✚ Pusimos canciones navideñas y bailamos moviendo los objetos navideños al son de la música.

Después de realizar los juegos, propusimos a los alumnos que reflejaran la experiencia sobre una cartulina negra tamaño Din A4, utilizando distintos materiales.

La actividad se realizó tanto en gran grupo, como de forma individual y los materiales utilizados fueron: objetos luminosos, papeles de celofán de colores, cartulinas negras tamaño Din A 4, pinturas, pinceles, algunos de los objetos utilizados en los juegos que se prestaban a la estampación como hojas, ramas, bolas navidad y piñas de árbol...

- Sesión 7: Aprovechando las fotos y videos grabados durante las distintas sesiones, hicimos un repaso de todas las actividades realizadas, y orientamos la reflexión de cada niño sobre el concepto de navidad. Pedimos a cada niño que resumiera en una frase lo que significaba para él la navidad, y realizamos una prueba de materiales con

el fin de que cada niño encontrase los apropiados a su obra, los que mejor evocarían aquello que el niño quería expresar.

La actividad se realizó tanto en gran grupo, como de forma individual y los materiales utilizados fueron: folios Din A 3, pinturas, pinceles, como hojas, ramas, bolas navidad y piñas de árbol, Plastilina, cartulinas de colores, papel de seda, papel de celofán, algodón, cola, purpurina, y papel de plata, cartón , vasos de plástico, lana de colores, y paja.

- Sesión 8: Cada niño representó su concepto de navidad sobre una cartulina tamaño Din A4, blanca o negra.

La actividad se realizó de forma individual y los materiales utilizados fueron: cartulina tamaño Din A 4 blancas y negras, pinturas, pinceles, como hojas, ramas, bolas navidad y piñas de árbol, Plastilina, cartulinas de colores, papel de seda, papel de celofán, algodón, cola, purpurina, y papel de plata, cartón , vasos de plástico, lana de colores, y paja.

Por otro lado, durante el mismo periodo, y con el objetivo de desarrollar la creatividad desde el punto de vista literario, se volvieron a desarrollar las 8 sesiones descritas en el apartado anterior.

- *Temporalización de las actividades de literatura según Rodari*

Las actividades se llevaron a cabo durante las primeras tres semanas lectivas del mes de diciembre y se estructuraron en torno a de ocho sesiones. La duración de las sesiones varió en función de las actividades a realizar, así, las más extensas, con duración de 45min fueron las sesiones 1-2-4 y 7, mientras que las demás presentaron una duración de 35 min.

De la misma manera, la sesión 7, fue aplicada en el rincón de literatura por lo que se prolongó durante tres días. Mientras que el resto de sesiones fueron programadas para su realización en gran grupo por lo que las realizaron todos los niños a la vez e un mismo día. De esta manera, al tratarse de ocho sesiones organizadas durante tres semanas, se estructuró el tema aplicando un frecuencia de tres sesiones las primeras dos semanas, mientras que la tercera semana tuvieron lugar las últimas dos.

### **3.1.5 Recursos**

Los recursos utilizados en nuestra propuesta de intervención fueron los siguientes:

- Recursos humanos: desde un principio consideramos como tal a toda persona que participa en la educación del alumnado y nos ofreció información acerca de los alumnos: padres, profesora tutora, profesora en prácticas, especialistas de inglés y música, niños y profesores de otros ciclos, grupo de alumnos del aula... Aunque principalmente los protagonistas fueron los alumnos, la profesora tutora y la profesora en prácticas.
- Recursos espaciales: todos los espacios dentro del aula donde se realizaron prácticamente todas las actividades, y los espacios fuera del centro, los que ofrece el pueblo principalmente la plaza donde realizaron la obra de teatro.
- Recursos materiales: por un lado los que están en el mismo colegio: televisión, ordenador, DVD, cámara de fotos, cámara de vídeo, y el material propio de los distintos rincones; y por otro lado el que nos ofrece la propia naturaleza: hojas, ramas...; junto con materiales reciclados y materiales que los alumnos traen desde sus casas.

### 3.1.6 Evaluación

#### ➤ *Evaluación del alumno*

La evaluación del alumno, como parte primordial de todo proceso de enseñanza aprendizaje, se realizó en dos líneas.

Por un lado, la profesora tutora del grupo realizó la evaluación ordinaria de los alumnos atendiendo a su comportamiento, conducta, y aprendizajes demostrados durante la puesta en escena de nuestra propuesta de intervención. Esta evaluación, llevada a cabo antes, durante y después de realizar la propuesta de intervención, se realizó mediante observación directa, utilizando una escala de valoración con distintos ítems (incluida en el anexo) y anotando conductas o datos relevantes en un cuaderno de anotaciones.

Por otro lado, se evaluó el desarrollo del potencial creativo de los alumnos utilizando la adaptación del TTCT de Torrance citado anteriormente.

La evaluación ordinaria estuvo orientada a evaluar los objetivos generales de etapa así como las capacidades de los niños en todos los ámbitos: motor, cognitivo, afectivo, social, intrapersonal y lingüístico. Y fue realizada en tres fases:

- *Evaluación inicial del alumno:* Fue realizada antes de poner en práctica la propuesta de intervención, con la finalidad de conocer de antemano las características de los alumnos, su perfil de conductual, sus capacidades...Y de esta manera tener una referencia con la que poder comparar la evaluación final.
- *Evaluación continua del alumno:* Fue realizada durante los dos meses que duró la propuesta de intervención, y se evaluaron los procesos de aprendizaje de los alumnos. De esta manera, teniendo en cuenta las conductas mostradas por los niños en las distintas actividades, se fue ajustando nuestra propuesta de intervención a las necesidades del grupo clase, así como a las necesidades de cada alumno, para respetar la diversidad y ofrecer una enseñanza personalizada.
- *Evaluación final del alumno:* Se realizó nada más concluir la propuesta de intervención. En ella se evaluaron los logros obtenidos por los alumnos, sus progresos y las dificultades mostradas a lo largo de la propuesta de intervención. Y para concluir se realizó una comparación de los datos obtenidos en las tres fases.

En la misma línea, para evaluar el desarrollo del potencial creativo de los alumnos, y al mismo tiempo, valorar la eficacia de las estrategias utilizadas, se realizaron mediciones de la creatividad de los alumnos utilizando una adaptación de TTCT de Torrance. El principal objetivo de la aplicación de este test dentro de nuestra propuesta no fue el de determinar el nivel de creatividad de los alumnos, sino el de constatar principalmente dos afirmaciones:

- ✓ El potencial creativo de los alumnos se puede estimular.
- ✓ Las estrategias planteadas dentro de nuestra propuesta de intervención son eficaces para el desarrollo del potencial creativo de los alumnos.

Para valorar todo ello se realizó un pretest antes de poner en marcha la propuesta de intervención, y un postest una vez finalizada dicha propuesta. En total hicieron falta un total de tres días para la aplicación de cada uno de ellos, ya que el test es cuestión contaba con tres ítems y se decidió pasar un ítem por día a los alumnos para evitar un sobreesfuerzo.

Ambos, pretest y postest, fueron aplicados de manera conjunta sobre el grupo clase, y para ello, los alumnos fueron distribuidos de manera estratégica dentro del aula, guardando entre ellos cierta distancia a fin de evitar plagios.

#### ➤ *Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje*

En estrecha relación con la evaluación de los alumnos, se realizó la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, dirigido a la evaluación de la intervención de los profesores dentro del aula. Dicha evaluación, basada en la observación directa, se llevó a cabo de manera conjunta entre las dos profesoras que intervenían en la práctica diaria del aula, es decir, la profesora tutora y la profesora en prácticas encargada de poner en marcha la propuesta de intervención.

La evaluación se llevó a cabo durante los dos meses que duró la propuesta de intervención, y al igual que la evaluación del alumno, se distribuyó en tres fases:

- *Evaluación inicial:* Se realizó antes de poner en marcha la propuesta y estuvo orientada a valorar de forma teórica el contenido de la propuesta de intervención, tanto su fundamentación teórica, como la valoración de las actividades propuestas y los objetivos planteados.
- *Evaluación continua:* Se llevó a cabo durante el periodo en el que se puso en práctica la propuesta de intervención. Los resultados fueron derivados de la observación directa sobre la práctica del aula, y recogidos mediante escalas de valoración y cuadernos de anotación. En este caso la observación directa estuvo enfocada a evaluar la práctica docente, por lo que se evaluaron: la metodología puesta en práctica, las estrategias de enseñanza aplicadas, la organización de materiales y alumnos, las relaciones entre profesas y alumnos, las relaciones entre las dos profesoras y el resto de profesores que intervenían en el aula, las relaciones entre las dos profesoras y los padres de los alumnos, la coordinación entre las dos profesoras del aula, el clima de convivencia dentro del aula.
- *Evaluación final:* Una vez concluida la propuesta de intervención, y teniendo en cuenta tanto la evaluación inicial como la evaluación continua, se realizó una evaluación final cotejando los datos obtenidos en comparación con los objetivos inicialmente planteados.

### 3.1.7 Conclusiones de la propuesta

Una vez finalizada la propuesta de intervención procedimos a la valoración de la misma, evaluando de manera conjunta tanto los datos cualitativos como los cuantitativos.

A través de los datos cualitativos recogidos en escalas de evaluación, pudimos valorar de manera positiva la actitud de los alumnos, los aprendizajes adquiridos, así como el propio proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo.

Los alumnos, desempeñaron un papel activo dentro del proceso de aprendizaje, mostrando en todo momento su afán de investigación. De esta manera, y a través de actividades de carácter lúdico orientadas a la experimentación y disfrute, se consiguió crear dentro del aula un clima motivador. No obstante, para lograr los objetivos propuestos, hubo que introducir a los niños dentro del proceso creativo, cambiar su mentalidad cerrada y plantearles el error como fuente de aprendizaje. Las primeras semanas, se detectó cierta dificultad para romper con los esquemas tradicionales y abrir la mente a nuevas perspectivas. Tuvimos que incidir mucho sobre la existencia de diversidad de respuestas válidas y enriquecedoras, para conseguir que los niños se soltaran y se implicaran en las actividades con total libertad de acción. De la misma manera, para conseguir que los niños aceptaran el error como algo necesario y beneficioso, nos esforzamos por reforzar positivamente todos los errores trasmitiéndoles alegría y orgullo por el trabajo realizado, al mismo tiempo que les ayudábamos a focalizar la atención en las partes positivas que les aportaba el trabajo mal realizado. En consecuencia diremos que no bastó con la puesta en práctica de las actividades por sí mismas para hacer despegar la creatividad de los alumnos, sino que observamos y experimentamos como las actividades debían ir acompañadas de una filosofía de pensamiento divergente y valorase la diversidad, lejos de los modelos perfeccionistas y cerrados enfocados a valorar únicamente el producto final.

En la misma línea, dichas escalas de evaluación determinaron la validez de los procesos empleados de cara a la adquisición de las capacidades y objetivos generales de etapa. Con lo cual podemos decir, que el hecho de introducir en el aula una dinámica de aprendizaje de carácter lúdico, no incide de forma negativa sobre la adquisición de capacidades y objetivos mínimos establecidos por ley, sino todo lo contrario.

En relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, queremos destacar la importancia de la evaluación continua para realizar un ajuste óptimo de las actividades. Durante el periodo de aplicación de nuestra propuesta e intervención, nos vimos obligados a realizar varios ajustes sobre las actividades inicialmente planteadas, ya que al tratarse de actividades abiertas y creativas, despertaban la espontaneidad y la implicación de los alumnos, con aportaciones muy interesantes y enriquecedoras que no pudimos dejar de considerar. Como consecuencia de ello, realizábamos ciertas modificaciones sobre su planteamiento original. Así, una vez más, sentimos la necesidad de acompañar la propuesta de intervención de una mentalidad abierta y flexible, y por ello, debemos resaltar que las actividades creativas han de ir acompañadas de una filosofía acorde a las

mismas, ya que el hecho de realizar actividades de expresión plástica por si solas no garantizan el estar desarrollando el potencial creativo de los alumnos.

Por otro lado, tras comparar los datos cuantitativos obtenidos en el pre-test de creatividad con los obtenidos en el post-test, incluidos en los anexos, encontramos claras evidencias del desarrollo del potencial creativo de los alumnos. Los datos relacionados con el nivel de creatividad medio de la clase, indicaron una subida media de 6.86 puntos por alumno, lo que supone una subida del 21.3 %, ya que la creatividad media de la clase aumentó de 32.17 puntos a 37.5. También es de señalar que todos los alumnos han mejorado sus puntuaciones iniciales siendo de 13 puntos la más significativa frente a una mínima subida de 2.75 puntos. En líneas generales se podría decir que los factores de originalidad y fluidez son los que más han influido en dichas subidas mientras que los factores de elaboración y flexibilidad se mantenían más estáticos. Todo ello nos hizo constatar la validez del diseño de nuestra propuesta de intervención de cara a mejorar la creatividad de los alumnos. No obstante, la adaptación del TTCT que utilizamos para nuestra investigación, como todos los test, mostró sus lagunas ya que, por ejemplo, no se contemplaban aspectos relacionados con la fluidez y originalidad verbal dentro de los ejercicios a realizar. Por esa razón el test fue aplicado con la finalidad de corregir los trabajos de los alumnos bajo un criterio firme, midiendo las cualidades de originalidad, flexibilidad, elaboración y constatar si existía o no una evolución respecto al potencial creativo de los alumnos, sin ningún ánimo de evaluar los percentiles de creatividad estipulados para cada edad.

Por todo ello, concluimos que el nivel de consecución de los objetivos iniciales orientados principalmente a potenciar la creatividad de los alumnos, se alcanzaron de manera satisfactoria. En consecuencia, consideramos nuestra propuesta de intervención como adecuada para lograr mejorar la capacidad creativa de los alumnos siempre y cuando se aplique de acuerdo a una filosofía de pensamiento divergente, ofreciendo la suficiente flexibilidad de movimientos y libertad de acción a los alumnos para que puedan desarrollar una continua actitud de búsqueda. Este no es más que un nuevo ejemplo de desarrollo creativo, con lo cual, podemos reafirmar que la creatividad es de carácter evolutivo como ya plateamos en un inicio al recoger las ideas de J. P. Guilford (1983) y que, por lo tanto, depende de una adecuada estimulación en el transcurso de su desarrollo y trabajo para poder alcanzar su máximo valor.

## CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

### 4.1. CONCLUSIONES

Este trabajo de fin de grado se ha centrado en el análisis de la incidencia de la creatividad sobre el desarrollo del auto concepto, a partir de una propuesta de intervención diseñada a tal fin.

Con la presentación y el análisis de las distintas teorías y definiciones de los principales autores, pudimos comprender la estructura interna de estos dos conceptos de carácter abstracto que centraban nuestro interés: creatividad y autoconcepto. Por un lado, gracias al análisis bibliográfico, conseguimos definir mejor las características de las dos variables y diseñar una propuesta de intervención con un alto grado de efectividad como ha quedado demostrado en el punto anterior. Y por otro, conseguimos determinar los instrumentos de medida a utilizar de acuerdo a las cualidades de las variables analizadas,

Por tanto, podemos extraer una valoración positiva del análisis bibliográfico realizado ya que ha resultado ser un eje sólido de nuestro trabajo de fin de grado a través del cual hemos logrado cumplir los objetivos específicos de la investigación, lo que nos ha llevado a cumplir con el objetivo general; diseñar una propuesta de intervención útil para el desarrollo de la creatividad, que nos permitiera el análisis de la relación entre la creatividad y el desarrollo del autoconcepto infantil.

En referencia a la parte práctica, procedimos a interpretar los datos derivados de la aplicación de los test de creatividad y autoncepto, para conocer cómo incide el desarrollo de la creatividad sobre el autoconcepto del niño.

Los datos relacionados con el nivel de autoconcepto medio de la clase, indicaron una subida media de 1.2 puntos por alumno, lo que supone una subida del 2.17 %, ya que el autoconcepto medio de la clase ha aumentado de 55.07 puntos a 56.3. También es de señalar que no todos los alumnos mejoraron respecto a sus puntuaciones iniciales, ya que las puntuaciones de 5 alumnos no sufrieron variación alguna. Entre los que mejoraron su nivel de autoconcepto, encontramos una subida de 5 puntos como la más significativa frente a una mínima subida de 1 punto. Lo que más nos llamó la atención fue el hecho de que las dos subidas más significativas se produjeron en los dos sujetos con menor puntuación del grupo, mejorando sus puntuaciones de 44 puntos a 49 y de 47 puntos a 53 respectivamente. Estos dos alumnos en concreto, presentaban un nivel de autoconcepto

significativamente inferior al resto del grupo, lo que se veía claramente reflejado en los comportamientos que presentaban dentro del aula: intentos por llamar la atención, inseguridad a la hora de actuar, necesidad de recibir refuerzos positivos... Consideramos, que dadas las carencias que presentaban estos dos alumnos, su margen de mejora era considerablemente mayor al del resto del grupo, y que esa podría ser la razón por la cual consiguieron aumentar su puntuación en mayor grado.

Las aportaciones bibliográficas referenciadas en nuestra investigación nos ayudaron a justificar la interpretación de estos datos. En principio, consideramos cómo mínimos los porcentajes de subida del autoconcepto recogidos tras la comparación de los resultados obtenidos en el pre-test con los obtenidos en el post-test. Sin embargo, atendiendo a las características de multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto descritos por Shavelson, Hubner, y Stanton (1976), comprendimos que para producirse un cambio significativo sobre el autoconcepto general, debían de producirse múltiples cambios en muchas de sus dimensiones, es decir, su estructura jerárquica y ramificada, condicionada por las distintas áreas de influencia del entorno, dificultaban la posibilidad de poder producir cambios significativos de manera directa sobre el autoconcepto general, sino que se trató de un proceso paulatino a largo plazo que exigió que los cambios se trasladasen a las distintas dimensiones, en el plano afectivo, motor, social y académico , para lograr un efecto significativo sobre el autoconcepto general.

Tras comparar, los datos referentes al desarrollo del potencial creativo con los derivados de la mejora del autoconcepto, no podemos afirmar que guardasen ninguna relación proporcional, ya que la creatividad se desarrolló en un grado significativamente mayor, tanto a nivel de aula como a nivel individual en todos los casos.

No obstante, podemos afirmar que tras la aplicación de la propuesta de intervención y lograr una notable mejora sobre el nivel de creatividad de los niños, encontramos datos que constatan el comienzo de una ligera mejora en sobre el autoconcepto del 76.9 % de los alumnos. Con lo cual, retomando la hipótesis inicial donde planteábamos que el desarrollo de la creatividad incidía de forma positiva sobre al autoconcepto de los alumnos, concluimos afirmando que, en este caso, el desarrollo de la creatividad de los niños incidió de forma positiva sobre el desarrollo del autoconcepto en el 76.9% de los casos.

No obstante, consideramos que la investigación realizada no ha contado con la suficiente magnitud como para generalizar los resultados obtenidos, ya que el hecho de haberse

aplicado en una sola ocasión y sin tener la referencia de un grupo de control, resta viabilidad y validez a la misma. Además, no podemos afirmar la existencia de una relación directa entre creatividad y autoconcepto en el 100% de los casos, ya que las puntuaciones del autoconcepto de cinco alumnos, no sufrieron cambio alguno tras constarse una subida de su capacidad creativa.

En cambio, sí que podemos decir que nuestra investigación ha sido un claro ejemplo más de que la creatividad puede, y de hecho debe, ser estimulada desde diferentes disciplinas.

Queremos finalizar concluyendo que con esta investigación podemos acercar a la comunidad educativa a un nuevo concepto sobre la creatividad y su desarrollo más definido y operativo que tiene muy en cuenta su carácter evolutivo.

## 4.2. PROSPECTIVA

Una vez valorada la investigación en general y teniendo en cuenta los datos obtenidos, consideramos interesante la posibilidad de aplicar la propuesta de intervención durante un periodo de tiempo más prolongado de cara a analizar si se producirían o no cambios más significativos sobre el autoconcepto general de los niños, ya que como referenciamos en nuestro análisis bibliográfico, su nivel superior representa la suma de los cambios paulatinos llevados a cabo en sus distintas dimensiones o áreas de influencia del entorno.

En la misma línea, consideramos la posibilidad de aplicar nuestra propuesta de intervención a distintos grupos de la misma edad, orientando la investigación a comparar los resultados de los niños con un nivel de autoestima bajo y con los que presentan un nivel de autoestima medio-alto. De esta manera podríamos saber si se trata de un dato relevante, el hecho de que en nuestra investigación los dos niños con menor autoestima hayan alcanzado un mayor grado de mejora.

Por otro lado, ya que nuestra propuesta de intervención se estructuró desde las disciplinas de literatura y expresión plástica, consideramos oportuno evaluar si el hecho de utilizar una metodología creativa aporta algún cambio en la manera en la que los niños adquieren los conocimientos explícitos de cada una de estas dos disciplinas. Pudiendo ampliar esta perspectiva a otras disciplinas que tradicionalmente se conciben como menos creativas; matemáticas, conocimiento del medio, lengua extranjera... Esta concepción es errónea cuando se conoce el verdadero significado del concepto de creatividad y la naturaleza del conocimiento y el avance humano, por ello, creemos que es

necesario estimular su desarrollo a la vez que se educa para el aprendizaje en estas materias.

Creemos que los resultados serían sorprendentemente positivos tanto a nivel de asimilación de conocimientos, como de adquisición y desarrollo de habilidades, lo que más tarde serán las competencias básicas (primaria y secundaria). Se plantea así la posibilidad de ampliar nuestra propuesta a otras etapas con el objetivo común y fundamental de la formación integral de nuestros alumnos.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.

Ballester, L., March, M., Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta revista de Ciencias Sociales*, 27. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca;brage.pdf>

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24, 101-111. Recuperado de <http://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes%20y%20correlatos%20del%20autoconcepto.pdf>

Decreto 12/2009, de 20 de enero, *por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín oficial de País vasco, 21, de 30 de Enero de 2009. Recuperado de <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/01/0900469a.pdf>

Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto AF5. *Anales de psicología*, 27, 109-117. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113531/107521>

Garaigordobil, M., Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Revista Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Howard Gardner, *la ciudad de las ideas*. Roemer, A. (2010). [Video] YouTube. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=xJkPGSJLuAU>

Jiménez, J., Artiles, C., Rodriguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance expresión figurada. Educación Primaria y secundaria*. Canarias. Consejería de educación, cultura y deportes del gobierno de canarias. Recuperado de

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Libro\\_TORRANCE.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Libro_TORRANCE.pdf)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín oficial del estado, 106, de 4 de Mayo de 2006. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid. Síntesis.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Boletín oficial del estado, 4, de 4 de enero 2007. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013 de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona. Editorial Planeta.

Shavelson, R. J., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170010?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21102861646997>

Veliz, L. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico*. (Tesis de doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao. Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=19823>

Walker, A.L. (2005). *Modelamiento del autoconcepto a través de canciones infantiles en preescolares*. (Tesis de maestría). Universidad de las Américas Puebla, México. Recuperada de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lps/walker\\_f\\_al/portada.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/walker_f_al/portada.html)

## BIBLIOGRAFIA

Castro, J.B. y Calderó, J.F. (2000). *Aprendiendo a investigar en educación*. Madrid. Rialp, S.A.

Martinez, V. (2007). La inteligencia afectiva. Madrid.CCS.

## ANEXOS

### ANEXO 1: EL CUENTO DE JOAN MIRÓ



### ANEXO 2: ESCALA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

<b>2. CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL ( 5-6 años)</b>				
<b>NOMBRE DEL ALUMNO/A:</b>				
<b>NOBRE DEL PROFESOR/A:</b>				
<b>IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL</b>				
<b>1.1.-CONOCIMIENTO CORPORAL Y PERSONALIDAD:</b>				
ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Es extrovertido y hablador</b>				
<b>Es introvertido y callado.</b>				
<b>Controla su impulsividad y sus emociones negativas</b>				
<b>Tiene iniciativa</b>				
<b>Sabe defenderse.</b>				
<b>Es participativo.</b>				
<b>Intenta llamar la atención de la profesora y de sus compañeros.</b>				
<b>Se enfada y llora a menudo</b>				
<b>Es capaz de expresar si una situación es de su gusto o no</b>				
<b>Es capaz de expresar oralmente sus sentimientos (alegría, tristeza, dolor...)</b>				
<b>Muestra actitudes de respeto hacia los demás</b>				
<b>Tiene confianza y seguridad en sí mismo</b>				
<b>Conoce y nombra las partes principales de la figura humana.</b>				
<b>Coloca adecuadamente las diferentes partes del cuerpo y cara en sus dibujos.</b>				

### 1.2.-JUEGO Y MOVIMIENTO (Sicomotricidad)

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Le gustan los juegos que requieren movimientos, saltar, correr, arrastrarse...etc.</b>				
<b>Le gusta poner a prueba sus habilidades motrices</b>				
<b>Se muestra agresivo en el juego</b>				
<b>A menudo juega con la profesora.</b>				
<b>A menudo juega solo</b>				
<b>Demuestra iniciativa en el juego</b>				
<b>En sus juegos utiliza diferentes materiales</b>				
<b>Sabe compartir los materiales.</b>				
<b>Le gustan los juegos convencionales (futbol, saltar a la cuerda, pelota...)</b>				
<b>Le gustan los juegos simbólicos y de roles (héroes, animales, aita-ama...)</b>				

<b>Es capaz de repetir diferentes movimientos siguiendo las consignas dadas</b>				
<b>Sabe colocar los objetos atendiendo a diferentes consignas (delante – detrás, dentro – fuera, arriba – abajo, lejos – cerca).</b>				

**1.3.-AUTONOMIA EN LA VIDA COTIDIANA:**

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Es ordenado con sus cosas y con los materiales de todos</b>				
<b>Sabe cuidar las cosas</b>				
<b>Le cuesta recoger los materiales del aula</b>				
<b>Sabe vestirse solo.</b>				
<b>Sabe vestirse solo.</b>				
<b>Sabe qué trabajo tiene que hacer en cada txoko</b>				
<b>Tiene un ritmo rápido y constante. Termina los trabajos que ha empezado</b>				
<b>Necesita la ayuda de la profesora para terminar su trabajo</b>				
<b>Es limpio en su trabajo.</b>				
<b>Se centra en los trabajos y actividades del aula.</b>				
<b>Le gusta hacer bien el trabajo, es perfeccionista.</b>				
<b>Se aprovecha del trabajo de los demás.</b>				
<b>Respeta las normas del aula.</b>				
<b>Es responsable en las consignas que se le dan.</b>				
<b>Intenta arreglar los problemas o conflictos por su cuenta</b>				
<b>Muestra actitud positiva en las distintas actividades del aula.</b>				
<b>Se despista con facilidad en las actividades del aula.</b>				
<b>Sabe respetar su turno.</b>				
<b>Hay que motivarle para participar en las distintas actividades del aula.</b>				

**CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y FISICO:****2.1.-ENTORNO ESCOLAR Y RELACIONES:**

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Es capaz de entrar solo en la escuela.</b>				
<b>Todavía necesita traer juguetes de casa.</b>				
<b>Es capaz de moverse autónomamente dentro de la ikastola.</b>				
<b>Acepta y cumple los encargos que se le hacen.</b>				
<b>Sabe distinguir las actitudes adecuadas de las que no lo son.</b>				
<b>Muestra iniciativa e interés para trabajar, ayudar a sus compañeros y asumir responsabilidades.</b>				
<b>Defiende sus derechos.</b>				
<b>Respeta los derechos de los demás.</b>				
<b>Se relaciona con todos los compañeros.</b>				
<b>Tiene una actitud dominante con sus compañeros.</b>				
<b>Tiene una actitud independiente con sus compañeros</b>				
<b>Tiene una actitud dependiente de sus compañeros.</b>				
<b>Respeta las normas de los juegos.</b>				
<b>Se muestra líder en las relaciones por su madurez, fuerza o experiencia.</b>				
<b>Está bien aceptado por sus compañeros.</b>				

<b>Su relación con la profesora es buena, esporádica, abierta, espontánea, cariñosa, tímida, observadora.</b>				
<b>Muestra una actitud dependiente con la profesora</b>				
<b>Muestra una actitud independiente con la profesora.</b>				
<b>Le cuesta aceptar sus fallos, es difícil cambiar su actitud</b>				
<b>Reconoce sus fallos e intenta mejorar su actitud.</b>				

**2.2.-ENTORNO NATURAL Y SOCIAL:**

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Tiene una actitud respetuosa hacia el medio físico y social.</b>				
<b>Identifica la influencia que la meteorología tiene en el medio físico.</b>				
<b>Muestra interés en observar el ciclo vital de los animales y las plantas</b>				
<b>Participa y disfruta en las diferentes fiestas y celebraciones culturales</b>				
<b>Le gustan las actividades al aire libre</b>				
<b>Le gusta participar en las actividades referentes a los valores</b>				

**COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN****3.1.- LENGUAJE ORAL:**

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Entiende las explicaciones y actividades trabajadas en clase.</b>				
<b>Está atento en las explicaciones y cuentos.</b>				
<b>Entiende varias órdenes consecutivas.</b>				
<b>Tiene interés por escuchar las explicaciones de los demás.</b>				
<b>Toma parte en las conversaciones que se realizan en grupo .</b>				
<b>Puede seguir el hilo de la conversación.</b>				
<b>Es capaz de contar sus experiencias.</b>				
<b>Es capaz de reproducir oralmente los cuentos y narraciones que vamos trabajando.</b>				
<b>Pregunta por el significado de las palabras.</b>				
<b>Asimila y recuerda las palabras nuevas con facilidad</b>				
<b>Su vocabulario es rico.</b>				
<b>Tiene un lenguaje fluido.</b>				
<b>Aprende canciones, adivinanzas y poesías con facilidad.</b>				
<b>Pronuncia bien.</b>				
<b>Tiene una actitud positiva hacia el euskera.</b>				
<b>Tiene una fuerte tendencia hacia el castellano.</b>				

**3.2.-LENGUAJE ESCRITO:**

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Tiene una actitud positiva hacia el lenguaje escrito.</b>				
<b>Le gusta mirar los textos leídos por los adultos</b>				
<b>Participa activamente en la construcción de los textos</b>				
<b>Distingue la escritura de otras imágenes gráficas</b>				

<b>Conoce su nombre y el de algunos amigos.</b>				
<b>Escribe siládicamente</b>				
<b>Escribe alfabéticamente con ayuda.</b>				
<b>Sabe escribir.</b>				

**3.6.-EXPRESIÓN PLÁSTICA:**

ITEMS	Nunca	A menudo	En ocasiones	Siempre
<b>Le gusta mucho cualquier actividad relacionada con la expresión plástica</b>				
<b>Utiliza la mayoría de las técnicas correctamente (modelación, dibujo libre, pintura, collage...)</b>				
<b>Sus producciones son imaginativas.</b>				
<b>Copia las producciones de sus compañeros.</b>				
<b>Sus dibujos son variados</b>				
<b>Sus dibujos tienen mucho detalle</b>				
<b>Sus dibujos son simples.</b>				
<b>Todavía no ha salido del garabateo.</b>				
<b>Muestra interés y valora los trabajos de los compañeros.</b>				
<b>Pinta sin salirse de los límites.</b>				
<b>Tiene seguridad en el trazo.</b>				
<b>Modela la plastilina con imaginación.</b>				
<b>Utiliza y mezcla diferentes técnicas y utensilios en sus producciones</b>				
<b>Utiliza bien las tijeras.</b>				
<b>Necesita desarrollar más su habilidad manual.</b>				
<b>Utiliza correctamente el lápiz y los utensilios de clase.</b>				
<b>Dibuja bien la figura humana.</b>				

**3.7. LENGUAJE MATEMÁTICO:**

ITEMS	Nunca	En ocasiones	A menudo	Siempre
<b>Agrupa los objetos atendiendo a sus diferentes características (forma, color, tamaño...)</b>				
<b>Identifica y representa las cualidades de los objetos.</b>				
<b>Identifica a qué grupo pertenece un elemento dado.</b>				
<b>Es capaz de realizar seriaciones siguiendo un criterio dado (de mayor a menor...)</b>				
<b>Compara cantidades (más, menos, igual)</b>				
<b>Entiende el significado de las representaciones gráficas trabajadas</b>				
<b>Le interesa la utilización que tienen los números en la vida cotidiana</b>				
<b>Sabe contar solo.</b>				
<b>Identifica y escribe los números trabajados.</b>				
<b>Identifica y copia los números trabajados.</b>				
<b>Es capaz de realizar la descomposición de un número dado</b>				
<b>Es capaz de realizar sumas simples.</b>				
<b>Le gustan los juegos de mesa.</b>				
<b>Utiliza los números ordinales.</b>				

<b>Hace puzzles.</b>				
<b>Le gustan los juegos manipulativos y de construcciones.</b>				
<b>Es capaz de situar los objetos y a sí mismo en el espacio</b>				
<b>Es capaz de situar en el tiempo las actividades habituales que realizamos en la ikastola.</b>				
<b>Entiende la utilización del calendario y del horario en las actividades diarias</b>				
<b>Realiza con facilidad las actividades sobre medidas.</b>				

## ANEXO 3: CUADERNILLO DE APLICACIÓN DE TORRANCE DE "EXPRESIÓN FIGURADA".

### JUEGO 1

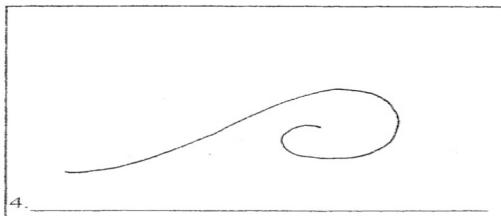
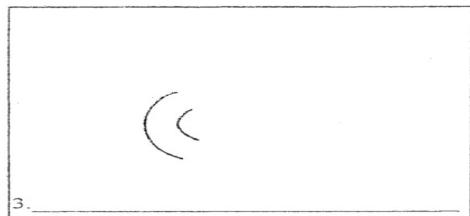
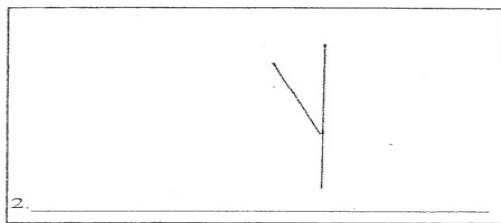
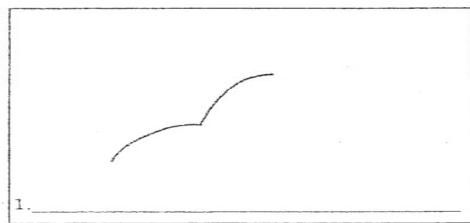
#### COMPONEMOS UN DIBUJO

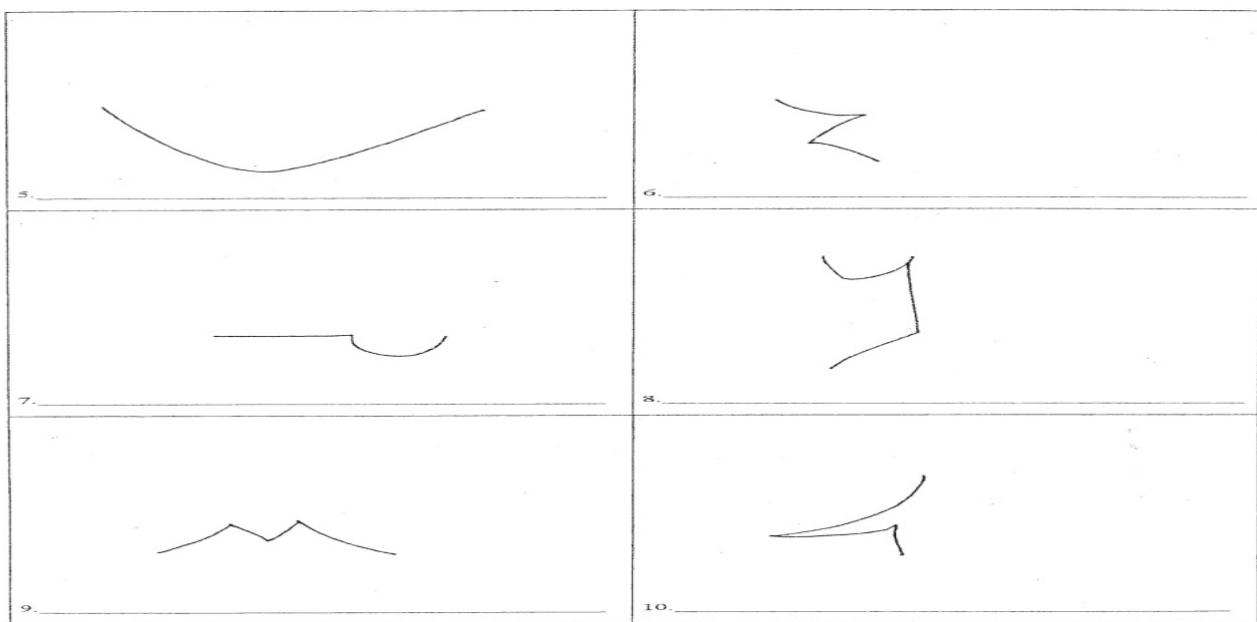
"Mira este trozo de papel verde. Piensa en un dibujo o en una cosa que puedas dibujar usando este trozo de papel como parte del dibujo. Piensa en algo que tengas ganas de dibujar: ¡tienes una buena idea! Coge el trozo de papel verde y pégalo sobre esta página en el lugar que deseas hacer tu dibujo. Venga, pega el tuyo. Ahora, con tu lápiz vas a añadir todas las cosas que quieras para hacer un bonito dibujo. Intenta dibujar algo que nadie haya pensado hacer antes. Añade un montón de ideas para que cuenten una verdadera historia. Para acabar, no te olvides de ponerle un título a tu dibujo, un nombre divertido que explique bien tu historia".

### JUEGO 2

#### ACABAMOS UN DIBUJO

"Mira, hemos empezado dibujos en los pequeños cuadrados, pero no los hemos terminado. Eres tú quien va a acabarlos añadiendo cosas. Puedes componer objetos, imágenes... todo lo que quieras, pero es preciso que cada dibujo cuente una historia. Recuerda que los trazos que ya están hechos serán la parte más importante de tu dibujo. Añade un montón de ideas para que sea algo interesante. Después, escribe en la parte de abajo de cada cuadrado el título del dibujo que has hecho. Una vez más intenta pensar en ideas en las que nadie haya pensado antes".

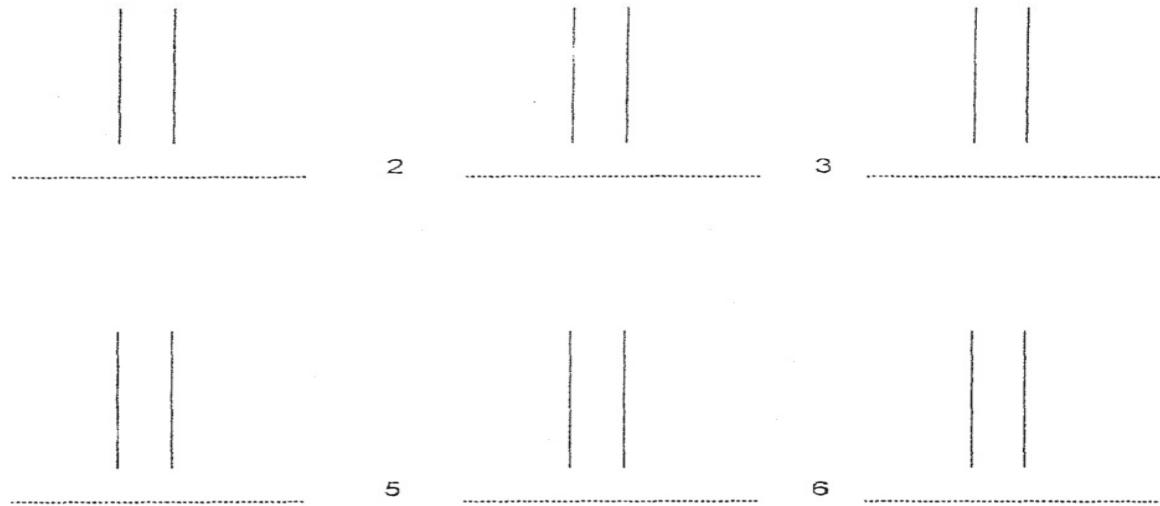




### JUEGO 3

#### LAS LÍNEAS

“Ahora vamos a ver cuántos dibujos puedes hacer a partir de dos líneas. Con tu lápiz puedes añadir cosas a esas dos líneas: abajo, arriba, por dentro, por fuera, como tú quieras. *Pero es necesario que esas dos líneas sean la parte más importante de tu dibujo.* Intenta hacer dibujos bonitos, que cuenten una historia. Fíjate bien en que tus dibujos no sean todos iguales. Recuerda poner un título a cada dibujo”.



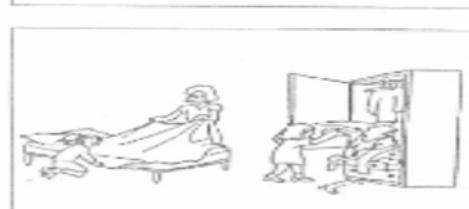
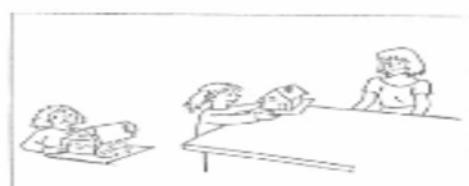
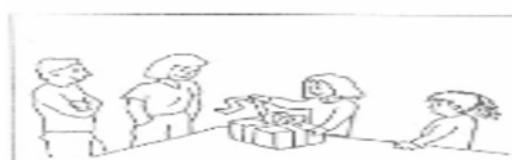
7			8			9		
10			11			12		
13			14			15		
16			17			18		
19			20			21		
22			23			24		
25			26			27		
28			29			30		

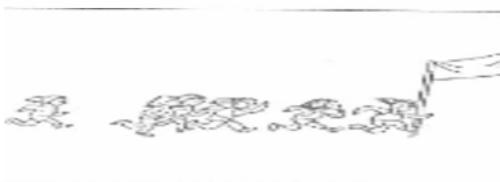
**ANEXO 4: PERCEPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO INFANTIL (PAI), (Villa y Azumendi, 1999)****APÉNDICE B****ÍTEMS DEL PAI EN SU FORMA COLECTIVA**

1. Aquí hay dos niños. A uno de ellos su madre le está atando los zapatos. El otro niño se los está atando él solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
2. Aquí hay un niño que está jugando al balón con otros niños y hay también un niño que prefiere jugar solo, está haciendo un castillo en la arena. ¿Qué niño se parece más a ti?
3. Hay dos niños. A uno le gustan mucho los animales, está acariciando al perro, mientras que al otro le dan miedo los perros, prefiere no jugar con ellos. ¿Qué niño se parece más a ti?
4. El padre y la madre han traído un regalo para uno de los niños pero no han traído ningún regalo para el otro niño. ¿Qué niño se parece más a ti?
5. Aquí hay un niño que se lo está pasando muy bien con su amigo, se está divirtiendo mucho, y hay otro niño que está más serio, está paseando solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
6. Unos niños están paseando. Unos son guapos y otros son más feos. ¿Qué niños se parecen más a ti?
7. Hay unos niños haciendo una carrera. Unos niños van a llegar de los últimos y otros van a llegar de los primeros. ¿Qué niños se parecen más a ti?
8. Un niño está jugando con su madre y otro niño está jugando solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
9. Un niño ha hecho bien el trabajo de clase y la profesora le ha puesto un Bien, el otro niño lo ha hecho mal y la profesora se lo ha mandado repetir. ¿Qué niño se parece más a ti?

10. Dos niños están jugando a no caerse de la barra. Uno ha perdido el equilibrio y se va a caer. El otro va a llegar al final sin caerse. ¿Qué niño se parece más a tí?
11. Unos niños van paseando. Unos están muy bien vestidos, van muy limpios. Otros están más sucios. ¿Qué niños se parecen más a tí?
12. A un niño sus amigos le están llamando para que juegue con ellos. A otro niño sus amigos no le llaman para jugar. ¿Qué niño se parece más a tí?
13. Unos niños están llorando, están tristes. Otros niños no lloran, están más contentos. ¿Qué niños se parecen más a tí?
14. Estos niños han terminado el trabajo de clase. A uno le ha salido la casilla muy bonita. Al otro niño no le ha salido muy bien. ¿Qué niño se parece más a tí?
15. Un niño está enseñando su habitación a su amigo. Tiene muchas cosas bonitas y el otro niño está asombrado, en su casa no hay cosas tan bonitas. ¿Qué niño se parece más a tí?
16. Un niño está ayudando a su madre a hacer la cama. El otro niño no ayuda en casa, tiene todo el armario desordenado. ¿Qué niño se parece más a tí?
17. Estos dos niños están haciendo un muñeco. A uno de los niños le ha salido muy bien pero al otro niño le ha salido mal, lo está tirando a la papelera. ¿Qué niño se parece más a tí?
18. Aquí hay un niño que se ha enfadado porque su compañero de clase le ha quitado un lápiz sin pedírselo, no le gusta compartir sus cosas. Al otro niño no le importa compartir sus cosas. ¿Qué niño se parece más a tí?
19. Hay dos niños. Uno tiene muchos amigos. El otro, el que está sentado, está solo, no tiene muchos amigos. ¿Qué niño se parece más a tí?
20. Hay unos niños. A unos les gusta pegarse. Al que les está mirando no le gusta pelearse. ¿Qué niño se parece más a tí?
21. Estos dos niños han hecho un pastel de plastilina para su madre. A uno de los niños le ha salido muy bien. Al otro le ha salido más feo. ¿Qué niño se parece más a tí?
22. Estos niños están en clase. Unos son muy habladores y la profesora les está mandando callar. Los otros están haciendo la tarea que les ha mandado la profesora. ¿Qué niños se parecen más a tí?

23. Estos niños están en la cama. Uno de ellos no pasa miedo por la noche, duerme tranquilamente. El otro está asustado, tiene miedo a la oscuridad. ¿Qué niño se parece más a ti?
24. Aquí hay dos niños vistiéndose. A uno su madre le está ayudando a atarse la camisa, el otro se la está atando él solo. ¿Qué niño se parece más a ti?
25. El padre está riñéndolo a ese niño porque no quiere comer. Al otro niño no le riñe, se lo ha comido todo. ¿Qué niño se parece más a ti?
26. Hay unos niños trabajando en clase, pero un niño está un poco aburrido. ¿Qué niño se parece más a ti?
27. Aquí hay un niño al que no le gusta compartir su helado. Al otro niño no le importa compartir su helado. ¿Qué niño se parece más a ti?
28. Ha llovido y estos niños están andando por la calle. A uno de los niños le gusta meterse por los charcos, no le importa ensuciarse. El otro niño prefiere no pasar por el charco, le gusta ir limpio. ¿Qué niño se parece más a ti?
29. Estos niños están haciendo un puzzle. Un niño no sabe dónde poner la pieza que tiene en la mano. El otro niño le está señalando dónde debe colocarla. ¿Qué niño se parece más a ti?
30. Hay unos niños que están muy alegres. El otro niño, el que está sentado en el banco, está triste. ¿Qué niño se parece más a ti?
31. Estos niños están haciendo una carrera de sacos. Uno de los niños se ha tropezado y se ha caído. Los otros niños no se han caído. ¿Qué niño se parece más a ti?
32. Estos dos niños están haciendo la maleta porque se van de viaje. Uno es muy ordenado, mete la ropa muy bien doblada. El otro es más desordenado, mete las cosas de cualquier manera. ¿Qué niño se parece más a ti?
33. A estos niños les están sacando una foto. Unos son más delgados y otros son más gorditos. ¿Qué niños se parecen más a ti?
34. Estos niños están en la playa. Unos prefieren no meterse al agua porque les da miedo. A los otros les gusta mucho bañarse. ¿Qué niños se parecen más a ti?





## APÉNDICE F

### HOJA DE RESPUESTA DE LA FORMA COLECTIVA DEL PAI

ITEMS	IZDA	DRCHA	ITEMS	IZDA	DRCHA
1.	1	2	18.	1	2
2.	1	2	19.	2	1
3.	2	1	20.	1	2
4.	2	1	21.	2	1
5.	2	1	22.	2	1
6.	2	1	23.	2	1
7.	1	2	24.	1	2
8.	2	1	25.	1	2
9.	2	1	26.	2	1
10.	1	2	27.	1	2
11.	1	2	28.	1	2
12.	2	1	29.	1	2
13.	2	1	30.	1	2
14.	1	2	31.	1	2
15.	1	2	32.	2	1
16.	2	1	33.	2	1
17.	2	1	34.	1	2
TOTALIZADA	TOTAL DRCHA		TOTALIZADA	TOTAL DRCHA	