



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

**Modelos de Aprendizaje en relación con la
Creatividad: Análisis del modelo noruego en
comparación al español.**

**Learning Models in relation to Creativity: Analysis of
the Norwegian model compared to Spanish**

Autora

Laura Laconi Silva

Director

José Luis Antoñanzas Laborda

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Grado en magisterio en Educación Infantil

Curso 2019/2020

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
1. MODELOS DE APRENDIZAJE	7
1.1. Concepto	7
1.2. Modelos de aprendizaje tradicionales	7
1.2.1. <i>El conductismo</i>	10
1.2.2. <i>El cognitivismo</i>	12
1.2.3. <i>El constructivismo</i>	19
1.3. Modelos de aprendizaje actuales	23
1.4. Experiencias innovadoras en España	25
1.4.1. <i>Aprendizaje por descubrimiento: Experiencia naturaleza</i>	25
1.4.2. <i>Aprendizaje cooperativo: Colegio Virgen del Pilar</i>	26
1.4.3. <i>Estudios de casos: Carmen, 4 años</i>	28
1.4.4. <i>Aprendizaje basado en problemas: ser educados para educar</i>	29
1.5. Otras metodologías activas	30
2. LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD EN LOS MODELOS	32
2.1. Definición	32
2.2. Características y relación con la motivación	33
2.3. El pensamiento divergente	34

2.4. <i>Aplicación en el aula educativa</i>	34
3. MARCO LEGISLATIVO: Currículo Español y Currículo Noruego	37
4. MARCO EMPIRICO: Experiencia en Laeringsverkstedet	42
5. PROGRAMA DE ACTIVIDADES	45
CONCLUSION Y VALORACIÓN PERSONAL	55
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	58
ANEXOS	65

RESUMEN

Existen numerosas variaciones en cuanto a los modelos de aprendizaje y métodos de enseñanza que podemos aplicar como maestros en la escuela infantil. En consecuencia, la manera en la que los alumnos aprenden y construyen su conocimiento varía en función de las características de estos.

Durante la etapa de 0 a 6 años, es importante que el aula se invada de creatividad, mientras se fomenta el aprendizaje cognitivo, los modelos constructivistas, el aprendizaje por descubrimiento o el desarrollo social y afectivo. A pesar de ello, cada país y cultura enfoca la importancia hacia los ámbitos de la educación que consideran y sienten más primordiales para favorecer a un crecimiento íntegro en niños de temprana edad.

Así pues, en este trabajo de fin de grado haremos un repaso por los diversos modelos de aprendizaje que han ido surgiendo a raíz de todas las influencias y cambios en la sociedad. Hablaremos de por qué la creatividad ha de estar presente en estos, y descubriremos cuáles son las principales diferencias educativas entre el modelo español y noruego, adentrándonos en las rutinas de una escuela noruega. A posteriori, se presentará un programa de actividades que trate de combinar las cualidades de ambos países, siempre considerando como prioridad la mejora de la creatividad en el aula de EI.

Palabras clave: Educación infantil, modelos de aprendizaje, creatividad, inteligencia, métodos de enseñanza, sistema educativo noruego.

ABSTRACT

There is a wide variety of learning models and teaching methods that we can implement as teachers at school. Consequently, the way in which students learn and build their knowledge depends on the characteristics of these.

During the 0 to 6-year stage, it is important that the classroom is filled with creativity while supporting cognitive learning, constructivist models, discovery learning, and social and affective development. Despite this, each country and culture focus its importance on the educational areas that they consider and feel like as the most essential to favour the full growth of young children.

Therefore, in this Bachelor thesis, we will review the different learning models that have emerged as a result of all the influences and changes in society. We will talk about why creativity must be present in these, and we will discover what are the main educational distinctions between the teaching method of Spain and Norway, observing the routines of a Norwegian school. Subsequently, a program of activities will be presented, trying to combine the peculiarities of both countries, always considering as a priority the improvement of creativity in the Early Childhood classroom.

Keywords: Early childhood education, learning models, creativity, intelligence, teaching methods, Norwegian educational system.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Como educadores, llevamos años asimilando la idea de que países nórdicos como Noruega marcan la diferencia en cuanto a la calidad educativa. Por mi parte, siempre tuve claro que mi intercambio me ayudaría a crecer como maestra y a enriquecerme de nuevos puntos de vista en cuanto a la enseñanza. Es por ello por lo que el día que decidí mi destino de Erasmus, no dude en elegir Noruega.

La decisión temática de este trabajo de Fin de Grado no surge únicamente de la curiosidad que suscito mi llegada a Noruega, sino también de la necesidad de un cambio en la educación. Expresado desde una perspectiva más personal, pretendo que estas páginas sean base de una inspiración propia, desde la cual puedo mejorar mi formación experimental como maestra de Educación Infantil.

Para ello, me propongo analizar los diferentes modelos de aprendizaje que la enseñanza ha ido adoptando, y cómo hoy en día, hemos llegado a descubrir metodologías que rompen la caja de la normalidad. Pero para entender toda evolución, siempre tenemos que empezar conociendo el origen, por ello nos centraremos tanto en los modelos tradicionales como en los más actuales, y ambos se verán reflejados de diversa forma a través de experiencias en España y en Noruega.

Sin embargo, el objetivo final de este trabajo estará dirigido a la mejora de la creatividad en niños de 3 a 6 años, a través de estrategias de aprendizaje innovadoras, basadas en la influencia de estos dos países. De este modo, también será necesario hacer un análisis detallado de sus leyes educativas, para así identificar donde se sitúan las mayores diferencias del proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, quiero concluir mi trabajo contrastando la legislación con la realidad diaria del aula, por lo que llevaré a cabo una observación en un jardín de infancia noruego. Esto me permitirá diseñar unas actividades de mayor calidad, que surgirán de una combinación entre todo lo aprendido durante estos tres años en España, y la clave que me enseñó Noruega: la necesidad de que el niño disfrute de la infancia.

1. MODELOS DE APRENDIZAJE

1.1. Concepto

Desde que nacemos, nuestra mente es la encargada de recibir toda la información que recibimos a través de estímulos, enseñanzas o experiencias. Conforme esa información va siendo asimilada, en la medida de la utilidad que tiene en nuestro día a día, conseguimos adquirir un aprendizaje. El cual, según Santrock (2012) podemos definir cómo “una influencia relativamente permanente sobre la conducta, los conocimientos y las habilidades de razonamiento”.

Estos aprendizajes, nos permiten saber cómo actuar o responder a los cambios o problemas que aparecen cada día, nos permiten conocernos a nosotros mismos y a todo aquello que nos rodea.

Con el paso de los años, numerosos pensadores se propusieron tratar de entender qué mecanismos seguimos a la hora de lograr un aprendizaje, y con este propósito surgieron los modelos de aprendizaje, los cuales han sido cuestionados con el fin de mejorar nuestra práctica educativa y nuestra forma de enseñar. Beltrán (1987) corrobora dicha finalidad con la siguiente cita “este desfile interminable de teorías del aprendizaje (...) ha ido depositando ideas y procedimientos que dibujan lo que debe ser una teoría de aprendizaje aplicable al sistema educativo”.

1.2. Modelos de aprendizaje tradicionales

Para poder contrastar y valorar la evolución de los diferentes modelos de aprendizaje que han ido surgiendo a lo largo de la historia educativa, es importante empezar por aquellos que marcaron el inicio de esta reflexión, aquellos que solemos llamar tradicionales y que incluso, pueden ser concebidos como modelos demasiado lejos de la realidad que se vive en el aula.

Sin embargo, han sido durante años los principales referentes e incluso siguen siéndolo hoy en día ya que representan y forman la base del entendimiento de los mecanismos y procesos que los humanos seguimos a la hora de aprender.

Empezaremos conociendo estos modelos tradicionales, los cuales suelen estar

clasificados dentro de tres grandes grupos: el conductismo, el cognitismo y el constructivismo. Aunque podemos encontrar diversas interpretaciones como la de John W. Santrock (2012) quien expone la existencia de cinco grandes grupos:



En cuanto a dicha clasificación, podemos decir que John W. Santrock está dando importancia individualizada a algunos de los enfoques que muchos de los autores o expertos en el área, sitúan directamente dentro de los tres grandes modelos mencionados anteriormente.

Por ejemplo, el procesamiento de la información formaría parte de los modelos cognitivos, como así afirma la siguiente cita de J. I. Pozo (2006) “Los días de vida del conductismo dependen de la capacidad de la psicología cognitiva, y más específicamente del procesamiento de información, para proponer una teoría del aprendizaje teórica y prácticamente más progresiva que el conductismo”.

Por ello, podemos enfocar este trabajo hacia el análisis de estos tres modelos principales, haciendo referencia también a los diferentes enfoques y teorías que encontramos en cada uno de ellos. Y para ello, se realizará una comparativa a través de la siguiente tabla informativa, antes de tratarlos más detenidamente. En esta se resumen los principales aspectos, con el objetivo de poder así situar la información desde una perspectiva más global y visual.

Tabla I. Modelos de aprendizaje tradicionales

	Características principales	Rol del profesor	Rol del Alumno
Conductismo	<p>El aprendizaje se adquiere a partir de una asociación entre estímulos ambientales.</p> <p>La conducta que resulta del aprendizaje ha de poder ser observada empíricamente.</p> <p>No considera la posibilidad de conocer la mente, al ser está completamente abstracta.</p>	<p>Dirige y diseña todo el proceso de aprendizaje, junto a los objetivos. Esto supone el diseño de estímulos, refuerzos o castigos.</p>	<p>Receptor pasivo de estímulos ambientales e información.</p> <p>El niño es totalmente moldeable.</p>
Cognitivismo	<p>El aprendizaje no se puede comprender sin tener en cuenta la presencia de la mente, la cual es incuestionable.</p> <p>Las conductas observables quedan en segundo plano para centrarse en procesos mentales como el razonamiento, la memoria o el procesamiento de la información.</p>	<p>Acompaña al sujeto a lo largo de la resolución de sus problemas.</p> <p>Construye y organiza las experiencias didácticas necesarias para alcanzar el aprendizaje.</p>	<p>Se considera receptor activo con una gran habilidad cognitiva.</p> <p>Pasa a ser el protagonista.</p>

<p>Constructivismo</p>	<p>El aprendizaje se trata de mucho más que la intervención de mecanismos. El individuo posee una motivación y una autonomía de pensamiento que le permite construir su propio conocimiento.</p> <p>Distinguimos neoconstructivismo, socio constructivismo o postconstructivismo.</p>	<p>Es un medio necesario para el aprendizaje. Se basa en construir los contextos y experiencias adecuadas para favorecer al aprendizaje.</p>	<p>El énfasis se sitúa en el sujeto, quien produce sus significados.</p> <p>Posee numerosos aspectos que influyen en su aprendizaje</p>
-------------------------------	---	--	---

Fuente: Elaboración propia en base a Santrock (2012) & Sanz (2012)

1.2.1. El conductismo

Como establece Pozo (2006) el núcleo central del conductismo está estrechamente relacionado con el concepto asociacionista, es decir, el aprendizaje que extraemos se logra a partir de la asociación de ideas en cuanto a principios como la semejanza, la contigüidad espacio- temporal y la causalidad. De este modo, estas asociaciones actúan como base de la experimentación y la teorización de esta corriente.

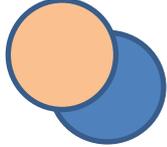
Cabe destacar también, profundizando en la idea del rol pasivo del alumno, que como señala Pozo (2006) de nuevo “el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente” y, por consiguiente, el alumno se limita a responder las contingencias de este. O como dice Beltrán (1987) el sujeto es un “producto mecánico del ambiente”.

Por otro lado, para reafirmar la idea de la abstracción de la mente, es importante destacar que Watson, representante primordial del conductismo “negó que la conciencia fuera algo distinto al comportamiento discriminativo y verbal de los individuos y, por consiguiente, rechazó el concepto mentalista de conciencia” (Ribes, 1995) o como afirma más tajantemente Fierro (2011) “el conductismo aspiraba a erradicar todo lo mental de la

psicología. La mente era un mito, no se necesitaba de ella para explicar la conducta”.

Tras conocer las características principales del conductismo, pasaremos a hablar de los dos tipos de aprendizajes o procesos mentales en los que esta se divide.

En primer lugar, el **condicionamiento clásico**, en el cual destacamos la figura de Iván Pávlov, quien asentó sus bases a través de un experimento el cual conocemos hoy en día como los perros de Pávlov. Este experimento, según indica Sanz (2012) logró demostrar que un estímulo neutro o insignificante (el cual acabará siendo condicionado) puede provocar la misma respuesta que genera un estímulo con significado o importante (el cual es incondicionado), si ambos se asocian. Observemos la siguiente tabla explicativa:

Previo al condicionamiento	
 Estímulo incondicionado = Respuesta incondicionada	 Estímulo neutro = Respuesta inexistente
Fase de condicionamiento	Finalmente
 = Respuesta incondicionada	 Estímulo condicionado = Respuesta condicionada

Fuente: Adaptado del capítulo 10 “Psicología Evolutiva y de la Educación” Sanz (2012)

A través de la tabla previa, podemos comprender que, Pávlov demostró este condicionamiento a través del concepto de asociación entre un timbre (estímulo naranja) y la comida de un perro (estímulo azul), que, al asociarse repetidamente, pueden separarse después, generando la misma respuesta en el perro. Es decir, el sonido del timbre sin presencia de alimento provocará la salivación del perro (respuesta incondicionada antes / condicionada después) ya que su experiencia lo asocia con la comida, al haber estos sido asociados previamente.

Otra de las figuras principales de la corriente conductista fue John B. Watson (1878-1958), quien, basándose en la observación de los experimentos de Pávlov sobre el condicionamiento clásico, señaló que “cualquier conducta compleja está constituida por

reflejos condicionados” afirmando por tanto que, haciendo uso de esta teoría “podía moldear a cualquier niño de la forma que eligiera” (Watson citado por Sanz, 2012).

Por otro lado, pasaremos a hablar del siguiente tipo de aprendizaje, el **condicionamiento operante**. En este, destacamos la figura de Skinner, quien defiende de nuevo el protagonismo de la asociación cuando se trata de aprendizaje. Pero esta vez, la asociación se da entre nuestras acciones y las consecuencias positivas o negativas que están pueden suponer, las cuales aprendemos a través de las experiencias vividas tras realizar dichas acciones.

Hemos de destacar que, en este tipo de condicionamiento, se defiende que la frecuencia de una conducta determinada puede verse modificada a raíz de refuerzos que aumentan dicha frecuencia o bien, castigos que la anulan o reducen.

En la mayoría de las ocasiones, necesidades vitales o importantes, como el agua o el alimento, juegan este papel de reforzadores de la conducta. Por ejemplo, como se expone en la traducción al español de la obra original “*About Behaviorism*”, Skinner y Ardilla, (1975) defienden que “cuando un organismo hambriento exhibe un comportamiento que produce alimento, las consecuencias refuerzan el comportamiento y, por tanto, éste tiene mayor probabilidad de volver a ocurrir”.

De este modo, el aprendizaje comienza en el momento en el que el sujeto realiza una respuesta o acción como instrumento o medio para lograr una consecuencia positiva, porque a causa de las experiencias es consciente de que esa conducta supone una recompensa.

1.2.2. El cognitivismo

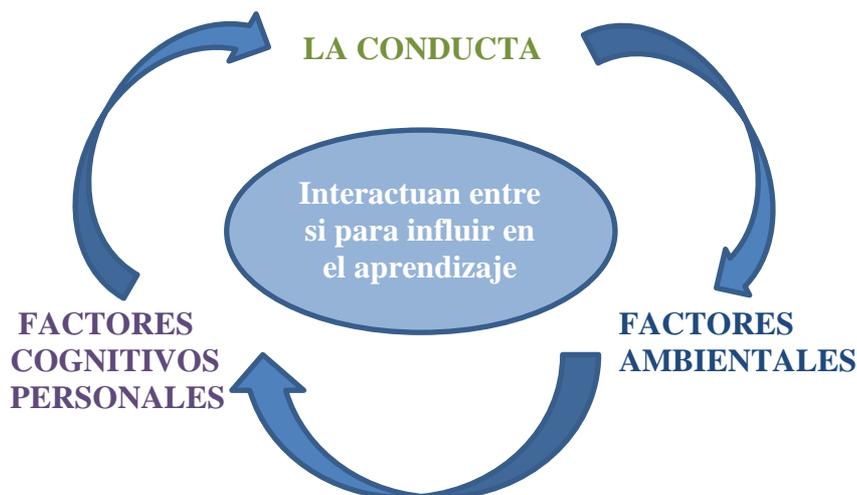
El comienzo de esta corriente se dio en el momento en el que expertos de la educación y de la psicología “iniciaron la desenfaticación del interés por las conductas observables y abiertas” (Ertmer, 1993) y pasaron a centrarse en hacer hincapié en los procesos mentales y cognitivos de más complejidad en el ser humano, como el razonamiento, la resolución de problemas, o la memoria.

Los procesos cognitivos sostienen la necesidad de romper con el límite establecido por los conductistas, proponen ir más allá de todo lo que podemos observar con nuestros ojos. Y, por tanto, defienden que, si se desea llegar a conocer o comprender todo el aprendizaje, debe comenzar un interés y estudio de la capacidad mental (Beltrán, 1987).

A lo largo de este epígrafe, podremos apreciar el hecho de que los cognitivistas llegaron a comparar los mecanismos que utilizamos en nuestros procesos mentales con el mecanismo de un ordenador. Fierro (2011) señala la idea de que expertos en el campo informático, afirmaban que la inteligencia del ser humano, sin diferenciarse de cualquier otra inteligencia existente, se asemejaba a la de un ordenador en cuanto a su funcionamiento. De este modo, el aprendizaje seguiría la siguiente secuencia de procesos “Los estados mentales representan o simbolizan objetos y estados de cosas del mundo, y los procesos computacionales operan sobre esos símbolos o representaciones, los manipulan y transforman de acuerdo con ciertas reglas, y producen como resultado otro estado mental o una determinada acción.” (Fierro, 2011).

A continuación, nos centraremos en los diferentes modelos surgidos dentro de esta corriente, entre los cuales destacamos: La teoría cognitivo social de Bandura; el procesamiento de la información y el aprendizaje acumulativo de Gagné.

En primer lugar, la **teoría cognitivo social**, en la cual destaca la figura de Albert **Bandura** como principal representante. Para entender de antemano la base de esta teoría nos podemos basar en la siguiente representación:



Fuente: Elaboración propia adaptada Santrock (2012) y Tejada (2005)

A esta interacción entre diversos elementos, se le denomina “causación triádica recíproca” (Tejada, 2005) y principalmente se basa en la idea de que la conducta y el ambiente no es lo único que influye en el aprendizaje, sino que también existen e influyen unos factores “personales”, como, por ejemplo, eventos cognitivos, afectivos y biológicos, o más concretamente, como señala Santrock (2012), en estos factores se incluyen “las expectativas, las creencias, las actitudes, las estrategias, el pensamiento y la inteligencia”

En su globalidad, la teoría sociocognitiva se resume con un término fundamental en el que Bandura se basa: la autoeficacia. Santrock (2012) la define como “la creencia de que uno puede llegar a dominar una situación y obtener resultados positivos” en otras palabras, lo que solemos conocer como la confianza en uno mismo y las habilidades propias. De este modo, Tejada (2005) señala la importancia de la autoeficacia en cuanto a su gran repercusión en la conducta del sujeto, por ejemplo, cuando se trata de elegir una respuesta; de adoptar una actitud determinada a la hora de realizar una actividad; si se esfuerza en ella o no siente motivación; o cuando se trata de reacciones emocionales que pueden surgir.

En consecuencia, tanto el alumno como el profesor tienen el objetivo de crear y estructurar ambientes y contextos que sean positivos a la hora de optimizar el aprendizaje, y fomentar la autoeficacia en cada niño, para poder evitar la presencia de un ambiente negativo que pueda afectar a los factores personales y por tanto, a la enseñanza.

A continuación, pasamos a hablar de la teoría del **Procesamiento de la información**, otra de las más importantes a la hora de representar el cognitivismo. A pesar de denominarlo una teoría en sí misma, otros expertos como Sanz (2012) señalan que “no es una sola teoría sino un marco o un conjunto de supuestos que subyace a un amplio rango de teorías e investigaciones”, y por otro lado, autores como Pozo (2006) la consideran como “el programa dominante en la psicología cognitiva actual” el cual derrotó al conductismo.

Ello se debe a que, a partir de sus inicios, sirvió de influencia a la hora de replantearse el pensamiento y sus mecanismos, o comprender este a través de conceptos como la memoria, en el cual nos centraremos a la hora de describir el procesamiento de la información.

Y es que como afirma Papalia (2010) durante los primeros años de infancia, los niños van progresivamente aumentando sus capacidades atencionales, o la rapidez a la que

asimilan la información, por lo cual, los recuerdos aumentan y comienzan a ser más duraderos y así, conforme crecemos, nuestra habilidad para recordar mejora.

El procesamiento de la información es precisamente el enfoque cognitivista en el cual podemos encontrar numerosas menciones a la metáfora de la computadora y la mente humana mencionada previamente en este trabajo, la cual, como afirma Pozo (2006) nos deriva y conduce a la idea de que la memoria, así como funciona en un ordenador, es la estructura básica del sistema de procesamiento.

En primer lugar, la memoria, se basa en tres procesos: codificación, almacenamiento y recuperación. La codificación consiste en preparar la información para que pueda pasar a ser almacenada y recordada posteriormente, a través de la asignación de un código, que nos ayuda a recuperarla cuando requerimos de esta. (Papalia, 2010). Cuando esta información pasa al almacenamiento, encontramos tres “carpetas” donde esta puede instalarse, y es entonces, cuando hablamos de memoria sensorial, corto plazo o largo plazo.

Sanz (2012) incluye en la memoria sensorial, todo aquello que relacionamos con los sentidos, como lo visual, auditivo o las experiencias táctiles, las cuales guardamos durante solo un instante o en ocasiones menos de un segundo. Es decir, la información se retiene gracias a receptores sensoriales solo por un tiempo breve, pero, sin embargo, todo lo que nuestra mente decida descartar como lo más importante de esa información, pasará a formar parte de la memoria a corto plazo (González y Criado, 2004).

Continúan González y Criado señalando que dicha memoria tiene una capacidad y duración de almacenaje escasa, es por ello por lo que esta irá deshaciéndose de información innecesaria que no tratemos de recuperar, con el fin de que nuestra mente no esté ocupada por datos que no utilizamos.

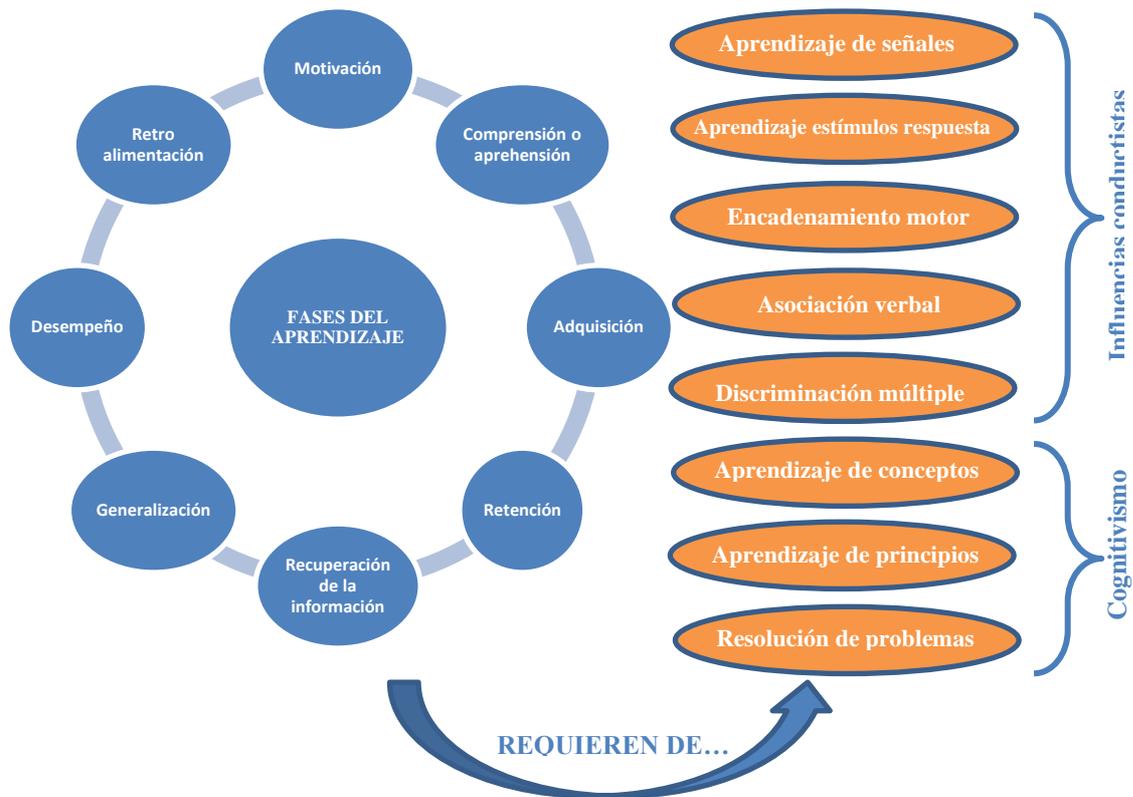
La memoria de largo plazo es la única que posee una capacidad prácticamente ilimitada, al igual que su duración, la cual puede consistir en minutos, horas o años. Eso significa que toda la información que recordamos de nuestra infancia o mismamente, del mes pasado, se encuentra almacenada en esta “carpeta” y puede ser recuperada con mayor o menos facilidad, a lo largo de toda nuestra vida (Santrock, 2012).

De este modo, cabe destacar que, a pesar de los numerosos descubrimientos cognitivos y las nuevas ideas de varios expertos o avances en el estudio del pensamiento de este enfoque cognitivista, el surgimiento del constructivismo prevalecerá ante todo ello. Así lo demuestran Campbell y Bickhard (1987) con la afirmación de que para el procesamiento de la información no somos nosotros quienes construimos nuestras definiciones, conocimientos o significados, sino que simplemente nos dedicamos a identificarlos y reconocerlos cuando finalmente nuestra mente los encuentra en el baúl de los recuerdos. Por tanto, se aleja de la idea de que el ser humano tiene un papel verdaderamente activo en su aprendizaje.

Por último, hablaremos de la última teoría cognitiva que abarcaremos en este trabajo, considerada como la teoría general de la instrucción y conocida como **la Teoría del Aprendizaje Acumulativo de Gagné**. Se denomina así dado que el aprendizaje es “asumido como factor determinante del desarrollo humano y como provisto de efectos cuantitativos acumulados” (Meza, 1979).

Tras contrastar las diversas fuentes encontradas, podemos llegar a la conclusión de que la teoría de Gagné está influenciada principalmente por el conductismo y el procesamiento de la información, y así podremos afirmarlo a raíz de la siguiente explicación.

Se distinguen ocho diversos tipos de aprendizaje, los cuales se muestran en el esquema que podremos observar a continuación, diferenciados por el tono naranja. De esta forma, no solo podremos conocer dichos tipos, sino también, las fases del aprendizaje establecidas por Robert Gagné, o como Moltavan (2003) prefiere denominar como “etapas en la estructuración de secuencias didácticas” diferenciadas en tono azul. Esto nos ayudara a poder ver la interrelación entre sí:



Fuente: Elaboración propia en base a Meza y Lazarte (1993)

Realizando una lectura en dirección vertical en cada uno de los tipos de aprendizaje, podemos apreciar como estos van progresivamente, implicando más complejidad. Y conociendo de antemano las bases del conductismo, podemos apreciar que como señala Meza (1979) los cinco primeros tipos están estrechamente relacionados con las experiencias emocionales y motoras que ya se trataron en las dos corrientes de condicionamiento conductistas, la clásica y la operante. Y, por otro lado, los tres últimos, que implican procesos más avanzados, se pueden relacionar con el aprendizaje cognitivista.

Podemos deducir en qué consisten algunos de los cinco primeros tipos de aprendizaje, pero como breve aclaración, cabe destacar que los dos primeros se basan en los estudios de Pávlov, Skinner y Thorndike; el *encadenamiento* se basa en la conexión de las asociaciones entre estímulo y respuesta; la *asociación verbal* se trata del aprendizaje de cadenas verbales, estrechamente unido al principio anterior; y la *discriminación múltiple* se caracteriza por los procesos de identificación y discriminación que surgen a raíz de aprender a dar una respuesta determinada distinta, frente a diversos estímulos determinados. (Gagné, 1987)

Pero en consecuencia de esto, podemos llegar a preguntarnos el por qué estamos considerando a este psicólogo como una figura del cognitivismo, y es que, como indican Gimeno y Pérez (2008) basándose en las palabras de Gagné, su teoría “concede mucha mayor importancia al aprendizaje de conceptos, principios y solución de problemas, por ser los aprendizajes característicos de la instrucción escolar y constituir el eje del comportamiento inteligente del hombre” y estos aspectos poseen, sin lugar a dudas, un enfoque cognitivista.

Por consiguiente, su teoría establece que, gracias a *el aprendizaje de conceptos*, se llevará a cabo la generalización de estímulos, el sujeto podrá ser capaz de asimilar ideas y conceptos que le permiten responder de forma común a un conjunto de estímulos similares en cuanto a su aspecto exterior. Por otro lado, el *aprendizaje de principios* se da cuando dos o más conceptos se asocian en cadenas para aprender reglas verbales que ayudarán al sujeto a establecer juicios o proposiciones; y la *resolución de problemas* se alcanza cuando dos o más principios se combinan, e interviene finalmente el razonamiento humano. (Meza y Lazarte, 1993)

No podemos olvidar que este aprendizaje también interfiere con otros ocho procesos, mencionados en el esquema como fases del aprendizaje y es concebido como resultado de la interrelación entre ellos, como, por ejemplo, el proceso motivacional el cual se considera un estimulante de aprendizaje de gran importancia. Sin embargo, en cuanto a la aplicación en la educación, Montalván (2003) señala que los ocho procesos o fases pueden ser reducidas, resumiéndose en tres: la motivación, la comprensión y la acción, que como podemos apreciar, corresponden a los tres momentos que el alumno ha de ser capaz de alcanzar durante el proceso de enseñanza.

En conclusión, y en relación con todas las aportaciones de este psicólogo, concluiremos con la siguiente crítica “una mirada panorámica a las contribuciones teóricas de Gagné nos muestra un cúmulo de conocimientos desunido y desorganizado, a pesar de los esfuerzos de Gagné por lograr alguna integración de conocimientos” (Meza y Lazarte, 1993). Esto podría considerarse una de las causas por las que podríamos afirmar que el siguiente tipo de modelo de aprendizaje, es, con diferencia, aquel que más prevalencia tiene hoy en día en las escuelas.

1.2.3. El constructivismo

En el momento en el que se reconoce la importancia de la motivación y la fuerza de voluntad, comienza a surgir el constructivismo, la corriente que asume que el alumno es quien construye su conocimiento a partir de la información que recibe, sus capacidades y los apoyos de su entorno. “Los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias. Los humanos crean significados, no los adquieren” (Ertmer, 1993)

Podemos afirmar que hoy en día, el constructivismo ha influenciado notablemente las rutinas educativas. Ha contribuido a la integración de valores éticos y actitudinales, lo cual ha dado a los estudiantes la oportunidad de construirse como seres humanos integrales y formar parte de una sociedad con valores, en vez de ceñirse únicamente a la construcción de conocimientos. (Cedeño, 2014)

Cabe destacar que, dentro de este modelo del aprendizaje, distinguimos tres ramas ya que como señala Miranda (2000) la aparición de diversas teorías provocó que algunos constructivistas se posicionaran por medio de términos como neoconstructivismo, socio constructivismo o postconstructivismo.

A continuación, descubriremos cuales son las teorías clásicas que dieron nombre a este modelo, pero posteriormente a ello, abarcaremos los modelos actuales que tienen más protagonismo hoy en día, y que nacieron de un pensamiento evolutivo del constructivismo.

En primer lugar, daremos un repaso a la **Teoría del aprendizaje de Piaget**, quien como afirma de nuevo Miranda (2000) destaca al estudiante como “el constructor de su propio conocimiento” y, por lo tanto, nace de esta idea un concepto de gran valor, la autonomía intelectual del individuo.

Ese individualismo aleja a Piaget de formar parte de la rama socioconstructivista. Su teoría sostiene que el estudiante, por sí mismo, sin mencionar el concepto de colaboración, transforma y organiza sus conocimientos previos junto a la información. Además, describe el papel del maestro como aquel que ayuda a los alumnos a explorar y desarrollar su comprensión, en vez de dar directrices o “moldear” el aprendizaje infantil (Santrock, 2012).

Por tanto, Piaget “describió a la mente tomando e interpretando la información sobre el mundo por sí misma” (citado por Sanz, 2012)

Para este teórico suizo, el sujeto ha de ir adaptándose constantemente a los cambios de su entorno (Sanz, 2012). Nuestra mente cuenta con unas estructuras o esquemas cognitivos ya existentes que, a través de procesos como la asimilación y la acomodación, incorporan nuevas estructuras mentales (Rodríguez, 2009). Ello trae como consecuencia un enfoque que da importancia a los conocimientos previos, lo que más adelante conoceremos como aprendizaje significativo, el cual, como defiende Piaget, supone que “las experiencias previas del sujeto le permiten en el marco de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales” (Saldarriaga, 2016).

Cabe destacar, su gran aportación a la psicología evolutiva, conocida como los estadios de aprendizaje. Como señala Saldarriaga (2016) “la construcción de los esquemas mentales es elaborada a partir de los esquemas de la niñez”. Por tanto, los estadios son sucesivos porque se basan en la idea de evolución y reconstrucción constante, y son los siguientes: Sensorio- motriz (0-2 años) el cual se caracteriza por el desarrollo de los reflejos; Operaciones concretas (2- 11 años) en el que se desarrolla la inteligencia representativa y Operaciones formales (12 años en adelante), caracterizada por el desarrollo de la inteligencia formal.

La teoría piagetiana siempre ha sido tratada como una referencia indispensable, aunque no necesariamente exclusiva, para la comprensión del desarrollo del estudiante y sus procesos de aprendizaje (Miranda, 2000).

A continuación, comentaremos la **Teoría sociocultural de Vygotsky**, la cual, como su propia denominación indica, deja en segundo lugar el individualismo para pasar a la colaboración y la interacción.

El sujeto es considerado un ser social y, por tanto, Vygotsky defiende que los estudiantes construyen el conocimiento con ayuda de las interacciones sociales con profesores o compañeros. Esto implica que los maestros han de ofrecer al alumno, las oportunidades necesarias para que logre aprender a construir su propio conocimiento (Santrock, 2012).

De este modo, esta teoría trata de explicar que un individuo puede llegar a ser capaz de alcanzar más conocimiento si en el proceso de aprendizaje intervienen otros individuos que colaboran con él.

Para ello, Vygotsky estableció el término que conocemos como *Zona de Desarrollo Próximo*. Se distinguen por tanto dos niveles evolutivos, los cuales se sustentan en la idea de que el aprendizaje y el desarrollo del niño están estrechamente relacionados desde que el niño comienza a tener experiencias de vida (Carrera & Mazzarella, 2001).

El primero se denomina *nivel evolutivo real*, y engloba el grado de desarrollo que tienen las funciones mentales del sujeto, y, por tanto, esto influye en el tipo de actividades que este es capaz de hacer por sí solo. Sin embargo, cuando se le ofrece ayuda a partir de recursos externos, y gracias a ello, logra resolver otros problemas, se constituye el *nivel de desarrollo potencial*, es decir, aquellas habilidades que sus funciones mentales son capaces de alcanzar con ayuda de otros (Carrera & Mazzarella, 2001). De este modo, la diferencia o la distancia que existe entre las posibilidades del niño por sí mismo, y lo que puede lograr bajo la guía de otros, es lo que conforma la ZDP.

Este concepto, “ha resultado muy útil para explicar las diferencias en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual entre individuos que, siendo de la misma edad cronológica, muestran conocimientos y habilidades superiores a las de otros compañeros” (Rodríguez, 1999)

Por último, para conocer otra perspectiva del constructivismo antes de pasar a comentar los modelos actuales que apoyan la innovación educativa de hoy en día, hablaremos de la asimilación del **Aprendizaje Significativo de Ausubel**.

Esta teoría defiende la importancia de toda aquella información que ya poseemos en nuestros esquemas mentales, es decir, nuestros conocimientos previos, los cuales, nos permiten atribuir un significado lógico a la información nueva, a través de un ejercicio de relación entre ambos. De esta forma, el sujeto ha de ser capaz de crear un sentido personal y una coherencia por lo que se “elude así a la memorización y mecanización del aprendizaje de contenidos carentes de significados” (Torres, 2003).

Sin embargo, no necesariamente debemos rechazar o negar el aprendizaje mecanicista, sino que estos se complementan, ya que, en algunas de las ciencias de la educación, como las matemáticas, es necesario que el sujeto use tanto formulas y reglas mecánicas como razonamientos lógicos (Lazo, 2009).

Por tanto, con conocimientos previos nos estaríamos refiriendo a aquellos que han sido aprendidos de manera significativa, a través de la comprensión y no de la memoria. Para lograrlo, como maestros debemos de averiguar lo que el alumno conoce de antemano y enseñar a partir de ello (Moreira, 2012).

A raíz de este tipo de aprendizaje, los maestros somos capaces de identificar las habilidades, destrezas o valores que los alumnos han adquirido y así poder diseñar situaciones para el contexto educativo, que faciliten la conexión de la información previa con la nueva.

Sin embargo, a pesar del legado teórico y metodológico que Ausubel nos aporta, este muestra varias limitaciones que le restan fundamento como, por ejemplo, la evidente incapacidad de ser relacionada con otros aprendizajes primordiales como el aprendizaje por descubrimiento, o aún más relevante hoy en día, el aprendizaje cooperativo (Torres, 2003).

1.3. Modelos de aprendizaje actuales

No cabe duda de que los modelos tradicionales fueron importantes, considerándolos como primer impulso de estudio, sin embargo, hoy en día, el término innovación está de moda en el ámbito educativo y todo ha de adaptarse a la nueva época. No podemos quedarnos arraigados en las metodologías simples porque en la actualidad, existen miles de opciones más.

A pesar de la necesidad de seguir un currículo, hay muchas formas de llegar al cumplimiento de los objetivos, pero en numerosas ocasiones cometemos el riesgo de acomodarnos en los métodos que sabemos que funcionan y, por tanto, no vamos más allá, en otras palabras, no hacemos un uso suficiente de la creatividad propia que puede nacer de cada uno de nosotros.

Como señala (Murillo, 2007) “la enseñanza aparece como una actividad intencional y compleja que ha evolucionado con el paso del tiempo (...) que ha pasado de una visión convencional que la asociaba a la transmisión de conocimientos a otra más actual que desborda la propia aula y ve en el centro y en las dinámicas social e instructiva su propia razón de ser”.

A lo largo de este epígrafe abarcaremos los diferentes modelos que se decantan por la innovación educativa hoy en día, a través de los cuales se entienden las múltiples posibilidades que existen en el proceso de aprendizaje. De tal forma, según las palabras de Paullino Murillo, observaremos que, en este proceso de cambio, se ha de tener en cuenta la habilidad del alumno para aprender tanto por sí mismo, como con otros o de otros.

Y esto implica que, en el aula, se deben diseñar situaciones y metodologías que dan al alumnado la oportunidad de trabajar individualmente o por grupos, haciendo uso de la colaboración y la interacción entre ellos, porque “ya no deben ser los sujetos 'obedientes' que absorben, registran, memorizan y repiten la información (...) Deben ser sujetos activos capacitados para identificar necesidades de aprendizaje, investigar, resolver problemas y, en definitiva, aprender” (Murillo, 2007).

A continuación, se exponen en la siguiente tabla las metodologías activas que más prevalencia han adquirido en estos últimos años:

Tabla II. Modelos de aprendizaje actuales

Tipos de metodologías	Características
<p>Aprendizaje por descubrimiento</p> <p><i>Palabras clave:</i> Descubrir, autonomía, motivación intrínseca.</p>	<p>El aprendizaje es provocado a partir de la adquisición de información.</p> <p>El objetivo de aprender es ser capaz de resolver tareas de la vida cotidiana a través de la práctica de descubrirlas por sí mismo seleccionando la información útil.</p> <p>Es importante saber diferenciar entre la motivación intrínseca, y la extrínseca.</p>
<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p><i>Palabras clave:</i> Participación, meta común, ayuda mutua, dialogo.</p>	<p>Esta metodología ofrece a los alumnos la oportunidad de conocerse entre ellos y de comprender el significado verdadero de trabajar en grupo. Un grupo en el que cada uno se esfuerza por llegar a un objetivo común y, por tanto, todos los miembros son indispensables. Serán ellos mismo quienes deciden sobre su aprendizaje y el docente orienta y diseña.</p>
<p>Aprendizaje orientado por proyectos</p> <p><i>Palabras clave:</i> Creatividad, intereses y necesidades, diversidad, flexibilidad curricular</p>	<p>Se trata de la elaboración de un proyecto que puede englobar una gran variedad de actividades en sí mismo, a través del uso de diversidad de recursos. Además, puede incluir alumnos de distintas edades y la temática del proyecto ha de ser decidida en relación con los intereses del alumnado. Destaca el papel activo del alumno como principal protagonista de su aprendizaje. (Castro, 2018)</p>

<p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p>Es una metodología en la cual los alumnos, trabajando en pequeños grupos, tratan de comprender y, por tanto, resolver, un problema con el que podrían encontrarse en el futuro (Aragón, 2016). Todos los miembros han de buscar soluciones activamente mientras el docente decide el problema y aporta un feedback.</p>
<p><i>Palabras clave:</i> Autoaprendizaje, pensamiento crítico, retroalimentación, participación, solución.</p>	
<p>Estudios de casos</p>	<p>Se propone la necesidad de analizar un caso concreto desde una perspectiva grupal. Llevado a cabo en el aula, fomenta la familiarización con las particularidades de un sujeto o una situación determinada. Resulta una metodología muy útil a la hora de relacionarla con las necesidades especiales. (Moreno, 2017)</p>
<p><i>Palabras clave:</i> Individualismo, necesidades del alumno, inclusión, respuesta educativa.</p>	

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados en la tabla

1.4. Experiencias innovadoras en España

A continuación, conoceremos más sobre alguna de estas metodologías a través de experiencias o proyectos que se han llevado a cabo en el aula de Educación infantil. Gracias a ello, podremos comprender de una manera más práctica, la eficacia y la aplicación de estas técnicas educativas en los modelos de enseñanza.

1.4.1. Aprendizaje por descubrimiento: Experiencia naturaleza

No puede haber una mejor forma de aprender descubriendo que no sea a través del contacto con la naturaleza. Así lo demuestran la mayoría de los países nórdicos que gozan de grandes paisajes y recursos naturalísticos a su alrededor, como por ejemplo Noruega. Sin

embargo, la ausencia general de esta práctica en España no significa que no existan escuelas que han empezado a cambiar sus métodos.

El libro *“Investigación e Innovación educativa en el siglo XXI”* escrito por Alberto Gómez y Carlos de Pro en 2019, nos cuenta la experiencia vivida en un colegio público de Cartagena, situado en una zona desfavorecida con familias en riesgo de exclusión social. En este, la motivación de los alumnos de dos aulas de 5 años va a ser estudiada.

Para ello, se cuenta con la existencia de un aula control, la cual, para abordar los contenidos presentes en el área de conocimiento del entorno, realizará cuatro actividades usando una metodología tradicional, las fichas. Mientras que el aula experimental, se abordarán los mismos contenidos, haciendo uso del huerto escolar.

Para obtener unos resultados lo más verídicos posible, la observación directa será el medio primordial que usar, además, se realiza una encuesta personal adaptada al vocabulario del alumnado, una valoración de los sentimientos y del nivel de diversión y un cuestionario a los docentes para conocer su percepción.

A través de los gráficos que presenta el estudio, Gómez & De Pro (2019) afirman que “los alumnos del aula control han necesitado más refuerzos y recompensas externas para llevar a cabo las tareas planteadas (...) su motivación intrínseca es menor”. Al contrario que el aula experimental la cual muestra un grado menor de motivación extrínseca y mayor en intrínseca.

La conclusión de este estudio defiende el hecho de que las actividades vivenciales, de descubrimiento propio, y manipulativas crean más motivación en el alumno, y el contacto directo con elementos de la naturaleza ayuda a desarrollar la empatía, junto a una actitud más respetuosa con el medio (Gómez & De Pro, 2019).

1.4.2. Aprendizaje cooperativo: Colegio Virgen del Pilar

Para afirmar la positividad que trae con si esta metodología, nos centraremos en comentar la experiencia de un colegio público de Murcia, Cano (2007) defiende los beneficios del aprendizaje cooperativo en cuanto a la prevención de la xenofobia, los problemas de socialización y exclusión social, y en general, a la hora de poder crear una cohesión real de grupo.

El aula en la que se basa la experiencia cuenta con la presencia de niños de tres y cuatro años, y está caracterizada por un ambiente lleno de diversidad, en cuanto a etnia y necesidades, ya que se trabaja con dos alumnas con Síndrome X Frágil y deficiencia neurológica. Cano (2007) sostiene que las siguientes ideas son primordiales para que se dé una cooperación:

- La interdependencia positiva, la cual sostiene que todos los miembros se preocupan por el trabajo propio y ajeno, siendo el éxito de uno, el éxito de todos
- La existencia de heterogeneidad en el grupo.
- El liderazgo es compartido
- El desarrollo de competencias como la comunicación, la solución de problemas, etc.
- Un feedback adecuado
- Una evaluación tanto grupal como individual.

De este modo, se analizan las posibilidades de aplicar esta metodología en el aula y sus efectos en el rendimiento de los alumnos. Para ello, las actividades cooperativas son trabajadas a lo largo de todo un curso escolar en el área de Educación plástica.

Tras la realización de una de las tareas, basada en la creación de un mural con una fase individual y una puesta en común de forma colectiva, Cano (2007) señala “podemos concluir sin lugar a duda que los procesos de interacción en el aula mejoran sustancialmente la ejecución de los alumnos en las actividades de dibujo”.

Y como esta, existen numerosas evidencias más que demuestran las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, como afirma Maset (2008), suele quedarse en el intento, por parte de muchos docentes que lo han probado y abandonado a causa del esfuerzo que requiere. Aunque parece ser que nos olvidamos de que el verdadero esfuerzo es aquel que ha de hacer un niño con necesidades especiales para realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros, cuando podría ser mucho más fácil a través de la cooperación entre todos.

Maset (2008) sostiene por tanto “el aprendizaje cooperativo es el marco ideal para responder a tres urgencias educativas: la educación para el diálogo, la educación para la convivencia y la educación para la solidaridad”.

1.4.3. Estudios de casos: Carmen, 4 años

Como ya hemos mencionado en la tabla, esta metodología muestra resultados positivos a la hora de fomentar la inclusión en el aula. Un ejemplo de ello sería el caso de Carmen, el cual encontramos en el primer capítulo del libro *“Estudio de casos en EI: Diseños de intervención aplicados a la práctica educativa”*.

Se trata de una alumna de segundo curso de educación infantil con discapacidad auditiva que recibe apoyo externo, al pertenecer a un aula ordinaria compuesta por 22 niños. De este modo, para poder realizar una intervención adecuada y positiva, se recurre al uso de esta metodología, ya que permite conocer a fondo las necesidades individuales de los alumnos (Moreno, 2017).

Debido a su discapacidad, Carmen encuentra obstáculos en cuanto a habilidades lingüísticas y comunicativas, por ello, hace uso del lenguaje de signos para comunicarse con su familia o su maestra y así poder transmitir como se siente. Pero al llegar a la escuela no encuentra esa posibilidad con sus iguales, en ocasiones se observa aislamiento, y la dificultad para establecer relaciones sociales entre sus compañeros genera en ella una actitud sería, distante e incluso irritada.

Tras detectar las necesidades de su caso, se comienza en el aula un proyecto de trabajo llamado “Hablar con las manos” el cual introduce el lenguaje de signos a través de actividades. Estas se adaptan a los intereses de todos los niños y se presentan en cuatro fases que formarán parte de la programación de todo un curso escolar (Moreno, 2017).

En primer lugar, se realiza una toma de contacto con el concepto de sordera, después se trata de crear un interés en el alumnado en cuanto al aprendizaje de los signos, se inicia su enseñanza y finalmente se consolida. Así pues, se programan juegos de mímica, videos, la lectura de un cuento, sesiones de comunicación verbal y no verbal, actividades en grupo o parejas y mucho más, incluso contando con la participación de las familias.

En los resultados de la evaluación analítica, se aprecia la evidencia de que Carmen se siente más aceptada y comprendida por sus iguales, y a su vez, muestra alegría y motivación reduciéndose así las situaciones frustrantes o las pataletas.

1.4.4. Aprendizaje basado en problemas: ser educados para educar

A raíz de la siguiente experiencia haremos referencia a la importancia y la necesidad de formar a los maestros de educación infantil de manera que conozcan y sepan cómo trabajar con las metodologías activas. Hablaremos entonces de una propuesta didáctica elaborada por estudiantes de magisterio, la cual se llevaría a la práctica en cuatro aulas de alumnos entre 4 y 5 años. La actividad se abarca dentro de la asignatura de Educación Ambiental Infantil, está dirigida a la resolución de un problema ambiental, y para ello se recurre al ABP porque “no es sólo un método de enseñanza activo centrado en el alumno sino también un enfoque curricular que cambia la organización tradicional del currículum en base a disciplinas, por otra basada en problemas” (Egido et al., 2007).

Aragón (2016) señala que el proyecto conlleva varias fases: las dos primeras se basan en la instrucción del método aprendizaje basado en problemas a partir de la pregunta “¿Cómo es el suelo de nuestro huerto?”. En estas, se busca como principales objetivos, que los alumnos, tras vivir la metodología desde la experiencia propia, sean capaces de diseñar y elaborar propuestas didácticas sobre problemas ambientales en el aula de Infantil. Por tanto, cabe mencionar que la tercera fase se trata de adaptar el método ABP, para que pueda ser aplicable a aulas de segundo curso de infantil.

Como defiende Eugenio (2016) “toda la secuencia pretende servir como experiencias de referencia para que, en una última parte de la asignatura, los estudiantes diseñen acciones didácticas en torno a la EA para la etapa de Infantil”. De esta forma, el maestro habrá de plantear un problema a sus alumnos, posteriormente ellos deben buscar soluciones posibles con ayuda del tutor y sobre todo teniendo en cuenta que no hay una respuesta correcta exacta, si no que las posibilidades son abiertas, lo importante es que construyan ese aprendizaje por si mismos.

Tras haber trabajado los contenidos de la asignatura de una forma innovadora a través de esta metodología activa, los alumnos reconocen haber adquirido competencias en cooperación, resolución de problemas. Este logro forma parte del objetivo de proyecto mencionado, y es necesario para “la acción a través de enfoques constructivistas como el ABP y el planteamiento de problemas ambientales que impliquen una educación integral de los niños y niñas de la etapa de infantil” (Aragón, 2016).

1.5. Otras metodologías activas

Antes de finalizar con los modelos actuales, cabe destacar que en la actualidad encontramos muchos más caminos y métodos a seguir que nos permiten ser innovadores y creativos. A continuación, haremos una breve mención a algunos de ellos.

Tabla III. Análisis breve de otras metodologías activas

	Características	Ejemplos
Pedagogía Waldorf	<p>A favor de la educación integral y humanista. Gira alrededor de dos ejes: El movimiento del cuerpo, dando más importancia a las habilidades físicas que intelectuales; y el arte, área desde la cual se puede abordar cualquier disciplina.</p> <p>El juego es la actividad principal y se busca el florecimiento de pensamientos y sentimientos.</p> <p>(Carbonell, 2015)</p>	<p>- <u>Oslo Waldorf School</u>, situada en Oslo, Noruega</p> <p>- En la <u>Escuela O Farol</u>, situada en Zaragoza, España, los niños fomentan su imaginación y su creatividad</p>
Trabajo por rincones	<p>Espacios delimitados ubicados en el aula y basados en el aprendizaje significativo y cooperativo. Se sitúan en el aula y a través de estos, los alumnos trabajan a la vez y en grupo en base a un único proyecto o tarea que despierte en ellos interés y motivación.</p> <p>A cada rincón le pertenece una temática o área y, por tanto, el desarrollo de una competencia determinada. (Rodríguez, 2011)</p>	<p>Experiencia en el libro <i>“Investigación e Innovación educativa en el Siglo XXI”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rincón de la casita - Rincón plástico - Lógico-matemático - Lecto-escritura (teatro infantil) <p>Resultados:</p> <p>Entusiasmo, mayor desarrollo cognitivo y afectivo, cooperación y respeto. (Gómez & De Pro, 2019, p.215-222)</p>

<p>Inteligencias múltiples</p>	<p>Esta metodología fue descrita por Howard Gardner en 1983, sin embargo, forma parte de las propuestas de IE de hoy en día. Sostiene que todas las personas poseemos ocho inteligencias, más allá de la lingüística o la matemática, y cada alumno puede o no alcanzar el máximo de estas. Lo principal es que existen muchas formas de demostrar inteligencia en cada categoría. (Carbonell, 2015)</p>	<p>- <u>CEIP Ramiro Soláns</u> situado en Zaragoza. Primer premio como escuela más relevante en el ámbito de la inclusión educativa.</p>
---------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados en la tabla

Como hemos podido observar, en la actualidad, los modelos clásicos parecen haber quedado atrás, a pesar de ello, es importante conocerlos para poder apreciar el avance y las limitaciones creativas e inclusivas que suponían muchos de ellos.

Sin embargo, a pesar de la variedad de alternativas que puede adaptar una escuela a su currículo, siguen existiendo muchos centros que no sienten el impulso de cambiar. Incluso en ocasiones, se corre el riesgo de que se trate de un simple cambio normativo-burocrático que no repercute en la práctica educativa. Por ello, se ha de formar a los docentes desde la realidad de una cultura innovadora, solo así tendrá una incidencia real en los alumnos (Vallejo & Molina, 2011).

De este modo, es evidente que necesitamos de estas metodologías para crear un cambio en las escuelas, pero sobre todo se requiere de creatividad, la cual nace y se desarrolla en el docente y a posteriori, se apodera del ambiente y de las rutinas del aula.

2. LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD EN LOS MODELOS

A lo largo de estos modelos hemos ido comprobando como la creatividad ha ido adquiriendo cada vez más protagonismo, pasando desde un modelo conductista que cerraba totalmente las puertas a esta, hasta llegar a las metodologías activas que se conocen hoy en día, las cuales apuestan por huir de la normalidad y la tradición.

2.1. Definición

Comencemos entonces por analizar qué conocemos por creatividad. Siemens (2010) describe esta como la capacidad de convertir conceptos ya existentes en nuevas realidades, a través de la reformulación, la creación y la reconstrucción, o como en otras palabras señala Burgos (2007) la capacidad de ser racional y hacer juicios encontrando salida y soluciones alternativas a situaciones. Hay numerosas ideas acerca de este término, pero fue Joy Paul Guilford quien sirvió de impulso para el estudio de la creatividad.

Podemos considerar que la creatividad requiere de tres características fundamentales para poder existir en el ámbito educativo, como señala Santos (1986) basándose en las palabras de Guilford (1950), estas características son las siguientes:

- *Fluidez*: La capacidad de producir una variedad de ideas sobre un contenido de información presentado, en otras palabras, el poder contar con varias respuestas alternativas ante un problema.
- *Originalidad*: Un término que fácilmente asociamos a la creatividad, el cual se mide en cuanto a la infrecuencia estadística de respuestas o el hallazgo de asociaciones. O como en otras palabras expresa Álvarez (2010) se refiere a la novedad desde una perspectiva estadística.
- *Flexibilidad*: Un ejercicio de pensamiento, descrito como la capacidad de dejar atrás caminos tradicionales y saber descubrir nuevas direcciones a la hora de analizar los problemas.

2.2. Características y relación con la motivación

Sin embargo, para poder desarrollar y poner en práctica estas características, hace falta un primer paso, por ello, Santos (1986) menciona la necesidad de poseer ante todo una *sensibilidad a los problemas*, la cual consiste en darse cuenta de que la realidad necesita un cambio. Un maestro no muestra una actitud creativa si frente a un problema, prefiere evitar complicaciones y, por tanto, no trata de crear cambios. Sin embargo, un maestro demostrará su sensibilidad a los problemas si se esfuerza en crear nuevos métodos.

Así mismo Siemens (2010) señala que todas aquellas actividades excesivamente organizadas por una estructura fija no permiten al alumno desarrollar su creatividad, ya que esta no tiene cabida en este tipo de entornos en los que el pensamiento se encuentra tan limitado. Al contrario, se necesita de un ambiente de confianza en el que el maestro cree en su habilidad de cambiar e innovar, obteniendo los mismos o incluso mejores resultados.

A la hora de ser creativos, hemos de considerar también los intereses de cada uno de los alumnos, porque no podemos olvidar la importancia de que este se sienta motivado. Y como afirma Amabile (2000) no todas las formas de sentir motivación generan el mismo efecto en la creatividad. Es entonces cuando hablamos de la existencia de dos tipos: extrínseca e intrínseca, considerando esta última como la primordial para que nazca la creatividad.

La *motivación extrínseca* procede del exterior, es aquella que no surge en la persona por voluntad o deseo propio, sino por la existencia de un refuerzo. Por ejemplo, un alumno realiza la tarea porque va a ser recompensado por ello, por lo que no se trata de una voluntad real sino forzada. El hecho de que este tipo nos recuerde al modelo conductista debería ser suficiente razón para abandonar esta opción y buscar otras vías.

Por otro lado, la *motivación intrínseca*, nace de la pasión, del interés interno y del deseo de realizar algo que llama la atención del alumno y que le entusiasma, sin la necesidad de tener una recompensa por ello. Como afirma esta autora Amabile (2000), este último tipo logra que las personas alcancen su máximo grado de creatividad, motivados por “interés, satisfacción y reto del trabajo en sí, no por presiones externas”

2.3. El pensamiento divergente

Por otro lado, hay que destacar que existen además una serie de pensamientos que intervienen en la creatividad. Estos son el divergente, el convergente, el lateral y el productivo. Sin embargo, nos centraremos en el divergente, aquel que realmente nos interesa para el fomento de la creatividad.

Defendiendo así nuestro interés en el cual, este pensamiento, centrado en la diversidad de averiguación y solución de un problema, es el indicado para desarrollar la capacidad creativa. Ello se debe a que este se adapta y da solución a la posible frustración que puede sentir un alumno que presenta más dificultades a la hora de comprender una tarea demandada o la hora de demostrar el mismo ritmo que sus compañeros (Laborda et al., 2015).

Y nos preguntaremos... ¿Por qué es considerado el indicado? Sencillamente porque como afirma Santos (1986) es aquel en el que existe una libertad de pensamiento verdadera ya que este da la posibilidad de presentar numerosos enfoques alternativos y diversos que se presentan como soluciones y de este modo, no se limita a una única respuesta válida.

Guilford (1950 citado en Aguilera-Luque, 2017) describe el pensamiento divergente afirmando que este “tiende a buscar soluciones más abiertas, diferentes e inusuales, dirigiéndose hacia la innovación”.

Además, Aguilera-Luque (2017) señala la evidencia de que la creatividad requiere de imaginación y pensamiento divergente para cobrar vida, pero añade que, sin embargo, siempre vamos a necesitar de un pensamiento convergente que actúa como cierre o conclusión, y que, por tanto, permite cubrir un problema con una solución más universalmente válida y útil que sabemos que generalmente funciona.

2.4. Aplicación en el aula educativa

Por otro lado, Minelli (2015) distingue dos áreas del aprendizaje creativo las cuales deben de existir a la vez. En primer lugar, *la enseñanza para la creatividad*, la cual se centra en desarrollar y fomentar la creatividad del alumno a través de prácticas e intervenciones

hacía este. Y, en segundo lugar, *la enseñanza creativa*, cuyo foco de atención reside en la estructura y organización del centro y el aula, la creación de material didáctico novedoso, así como la coordinación entre profesores para la modificación del currículo o la evaluación. Es decir, un área que tiene como objetivo una pedagogía emocionante y atractiva.

De este modo, Minelli (2015) concluye señalando que “las habilidades del maestro, las actitudes, la voluntad de actuar como un modelo a seguir, la conciencia de las necesidades de los alumnos, la estructura flexible de la lección, los tipos particulares de interacción en el aula son importantes para la enseñanza de la creatividad”.

Contrastando diversas fuentes podemos afirmar que existen una serie de fases o etapas del proceso creativo las cuales hemos de destacar. Estas fueron establecidas por Wallas (1926 y citadas por López-Fernández, & Llamas-Salguero, 2018).

En primer lugar, hablamos de *la fase de preparación*, aquella en la que se demuestra el termino mencionado previamente “sensibilización a los problemas”. Tras la detección de este, se aborda su definición y se inicia la recogida de toda la información que sea posible en cuanto al problema, además de experiencias e ideas sobre él. Para ello, Wallas recuerda la importancia de utilizar procesos mentales como la sensación, la percepción y la atención.

En segundo lugar, *la fase de incubación*, en la que tiene un lugar una desconexión del problema, un distanciamiento hacia este. Mientras tanto, a lo largo de esta fase, inconscientemente seguimos tratando de encontrar una solución valida. Para lograrlo, Wallas hace referencia a capacidades cognitivas como la asociación, o la memoria. Álvarez (2010) concibe esta incubación como un periodo de espera durante el cual organizamos nuestras ideas, el material, analizamos nuestras dudas, o desechemos ideas equivocadas.

En tercer lugar, *la fase de iluminación*, aquella más súbita, simple y, sin embargo, la más primordial, ya que en esta nos ofrece finalmente la solución, apareciendo de forma repentina a raíz de un denominado “insight” que se genera gracias a la conectividad de nuestras ideas.

Y, por último, *la fase de verificación*, en la que se lleva a cabo una evaluación la supuesta solución, demostrando su validez y perfeccionándola. A partir de esta, comienzan

las funciones ejecutivas y están implicados procesos como la formulación de metas y la programación.

De este modo, como maestros, somos responsables de crear un aula con un clima que inspire a la creatividad, y para lograrlo, basándonos en las palabras de Gutiérrez (2015), este espacio en el que se presentan las rutinas escolares ha de ofrecer trabajo individual, cooperativo, participación, expresión artística, juego simbólico, música y sobre todo “espacios de reflexión, construcción y silencio, donde puedan escuchar y reflexionar sobre las ideas de los demás y las suyas propias”.

No podemos olvidar, que estas actividades han de suponer retos y nuevas metas para los alumnos, de lo contrario, no suscitará al interés. Y es que, a pesar de ser niños de temprana edad, es un error considerar que solo son capaces de hacer tareas simples y repetitivas. La mejor manera de conocer las capacidades de nuestros alumnos y llevarlas al límite, es descubriendo hasta qué punto podemos arriesgarnos con la complejidad y la innovación en el aula.

3. MARCO LEGISLATIVO: Currículo Español y Currículo Noruego

Tras un análisis simultáneo del Marco legislativo español y el noruego, podemos observar la evidencia de que existen diferencias tanto en la organización como en las prioridades y reglamentos de la educación entre ambos países.

Para utilizar la información más verídica posible nos vamos a basar: En el caso de España, en el BOE; ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Y en el caso de Noruega, nos apoyaremos en su denominada “Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene”, que traducida a la lengua española querría decir: Ley del 17 de junio de 2005 No. 64 sobre El Jardín de Infancia (ley de Jardines de Infancia) con sus regulaciones y notas del departamento a las disposiciones. Ambos, se encontrarán referenciados en el epígrafe de referencias bibliográficas de este trabajo, junto a la fuente de recuperación.

De este modo, cabe destacar que nuestro interés reside en poder identificar y conocer las diferencias y similitudes que existen en la ley educativa de ambos países. Por ello, la mejor forma de representarlo es a través de una tabla comparativa que establezca las relaciones necesarias. En esta, se ilustran los bloques de contenido correspondientes a las diversas áreas del conocimiento del currículo español, en relación con las áreas temáticas de aprendizaje que se establecen en Noruega, las cuales encontramos en el Marco de referencia del Kindergarten actualizado en 2017.

Nos apoyaremos en estos dos aspectos en primer lugar, debido a que, tras una lectura previa de ambos reglamentos, podemos localizar mayores similitudes de forma directa en lo correspondiente a las áreas de conocimiento. Y, en segundo lugar, porque a través de estas, podemos conocer todo lo que se considera necesario trabajar durante la etapa de Educación Infantil.

A continuación, cada área del currículo noruego será identificada con un color, el cual utilizaremos para poder relacionar estas con cada bloque del currículo español.

ÁREAS TEMATICAS NORUEGA	BLOQUES DE CONTENIDO ESPAÑA		OBSERVACIONES		
	1º CICLO	2º CICLO			
1. Comunicación, lenguaje y texto	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	El despertar de la identidad personal	El cuerpo y la propia imagen	Sin lugar a duda, relacionamos toda el área del conocimiento de sí mismo con el Área 2. Dado que es evidente que la identidad física y mental de sí mismo, forma parte de una vida sana, y contribuye por tanto a la salud.	
2. Movimiento corporal, comida y salud		Bienestar personal y vida cotidiana			Juego y movimiento
					La actividad y la vida cotidiana
3. Arte, cultura y creatividad	Conocimiento del entorno	El cuidado personal y la salud	Medio físico: Elementos, relaciones y medida		
		Interacción con el medio físico y natural	Acercamiento a la naturaleza		
		La vida con los demás*	Cultura y vida en sociedad *		
4. Naturaleza, medioambiente y tecnología	Lenguajes: comunicación y representación	Comunicación verbal	Lenguaje verbal		Podríamos decir que el área 6 y 7 están estrechamente relacionadas. La vida con los demás inicia la comprensión del mundo que les rodea y las primeras responsabilidades. La cultura y vida en sociedad podría identificarse también con el área 3 y 7.
5. Cantidades, espacios y formas			Lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información		
6. Ética, religión y filosofía			Lenguaje artístico		
7. Comunidad local y sociedad	Comunicación plástica, música y corporal *	Lenguaje corporal	Comunicación plástica, música y corporal también se identifica con el área 2 en cuanto al mov. corporal.		

Fuente: Realización propia

A raíz de esta tabla hemos podido observar que las diferencias entre la educación infantil de España y Noruega parecen no ser tan diferentes cuando se trata de los contenidos que se aprenden en el aula. Sin embargo, a continuación, haremos un análisis más detallado haciendo mención de la ley de ambos países.

En primer lugar, la tabla nos muestra como el currículo español se divide en primer y segundo ciclo, mientras que en Noruega no existe tal división. Ello se debe a que, en España, la educación infantil se ordena en dos etapas: el primer ciclo, el cual comprende desde el nacimiento hasta los tres años, el cual solemos conocer como guardería, y el segundo de tres a seis años. Este último es el que asegura el acceso al colegio, mientras que, en Noruega, la escuela comienza solo a partir de los 6 años. Cabe destacar, que, en España, en la actualidad, casi el 100% de los niños acuden al colegio a partir de los tres años, siendo este segundo ciclo una etapa voluntaria y gratuita. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017; Royal Norwegian Ministry of Education and Research, 2012).

En segundo lugar, hablemos de los objetivos que traen de fondo todos los contenidos de aprendizaje mencionados en la tabla. Según el BOE, orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, los objetivos generales de esta etapa son los siguientes:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Por otro lado, Noruega habla de propósitos generales, tales como los señalados a continuación, según la Ley base del 17 de junio de 2005 No. 64 sobre El Jardín de Infancia, modificada por la ley 19 de diciembre de 2008 No.119, y accediendo a su traducción a través de la plataforma LOVDATA:

- Se ocupará de las necesidades de los niños para el cuidado y el juego.
- Promoverá el aprendizaje y la formación como base para el desarrollo integral.
- Se basará en valores básicos del patrimonio y la tradición cristiana y humanista, como el respeto a la dignidad y la naturaleza humana, a la libertad de espíritu, la caridad, el perdón, la igualdad y la solidaridad
- Los niños deberán poder expresar su alegría, asombro y exploración.
- Aprenderán a cuidarse a sí mismos, a los demás y a la naturaleza.
- Los niños desarrollarán conocimientos y habilidades básicas.
- Tendrán derecho a una participación adaptada a su edad y condiciones.
- Se debe conocer a los niños con confianza y respeto, y reconocer el valor intrínseco de la infancia.
- Contribuirá al bienestar y la alegría en el juego y el aprendizaje, y será un lugar desafiante y seguro para el compañerismo y la amistad.
- Promoverá la democracia y la igualdad de género y contrarrestará todas las formas de discriminación.

Como podemos observar, los propósitos de la educación en Noruega parecen ser más abiertos y menos concretos, o en palabras más exactas, se tratan de objetivos más centrados en la transmisión de valores y el desarrollo socioafectivo, dando mucha importancia al hecho de educar en sociedad para luego, educar dentro del niño. Mientras que, en España, el desarrollo cognitivo adquiere más protagonismo, priorizando el aprendizaje de habilidades comunicativas, lecto-escritoras, motoras, y lógico-matemáticas.

Todo ello no quiere decir que en Noruega no se trabajen estas áreas, sino que como señala la Ley base del 17 de junio de 2005 No. 64 sobre El Jardín de Infancia, la programación es mucho más abierta y el propietario de la escuela infantil tiene la posibilidad de adaptar el plan marco o currículo a las determinadas condiciones locales.

Sin embargo, el BOE, orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, en España, también señala que el educador y el maestro han de considerar y respetar las diferencias personales de los niños, y, por tanto, realizar programaciones abiertas y flexibles que, al llevarse a la práctica, permitan acomodar el proceso de enseñanza a las necesidades y características de cada niño.

En tercer lugar y en consecuencia a todo lo mencionado previamente, podemos afirmar que mientras España se preocupa por el desarrollo integral del niño en todas las áreas, teniendo como finalidad la contribución al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas, Noruega apuesta más hacia la idea de respetar el periodo de infancia, considerado este como una fase de la vida con valor intrínseco, en la cual es niño debe aprender, pero siempre a través del juego y disfrutando de cada lección de aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017; Royal Norwegian Ministry of Education and Research, 2012).

Pero hablemos entonces de creatividad, ¿Está presente de la misma manera en ambos países y sistemas educativos? En el Boletín Oficial del Estado español, podemos observar como la palabra creatividad es escasamente mencionada, y, por otro lado, a través la tabla previa observamos como en las áreas temáticas del Marco de referencia noruego, la creatividad aparece como encabezado de uno de los contenidos a trabajar.

España destina un 4,31% del PIB a la inversión educativa, frente a un 7,98% que destina Noruega, lo cual le permite mejorar la calidad de su educación y la formación continuada de sus maestros. Destacaremos que, en el año 2015, el estado noruego estableció e invirtió en la creación de un informe para la renovación de las competencias escolares, el cual se basa principalmente en la idea de innovación, estrechamente unida a la creatividad. Este informe, señala que “tener la competencia que le permite a uno ser creativo, solo o con otros, es importante para cada persona, en la escuela, en la vida laboral y en otros ámbitos”. Según el plan de Renovación de asignaturas y competencias, publicado por el ministerio de educación e investigación en 2015, la creatividad se define como:

- *Inquisitivo*: tener la capacidad de preguntarse y hacerse preguntas, de explorar.
- *Persistente*: mantener la dificultad, atreverse a ser diferente y tolerar la incertidumbre.
- *Imaginativo*: ser capaz de desarrollar soluciones y oportunidades imaginativas, jugar

con diferentes posibilidades, hacer conexiones y usar la intuición.

- *Colaborativo*: compartir un producto, dar y recibir comentarios y cooperar.
- *Disciplinado*: desarrollo de técnicas, poder reflexionar críticamente y crear y mejorar.

4. MARCO EMPIRICO: Experiencia en Laeringsverkstedet

De este modo, podemos concluir que no se trata de cuantas veces se menciona la palabra “creatividad” en la ley educativa ni de la importancia que se le da en un papel escrito, sino de la importancia real que esta palabra adopta en la realidad de las aulas y la práctica educativa.

En España existen numerosas escuelas que se han propuesto ser más creativas, de hecho, en los epígrafes anteriores sobre los modelos actuales hemos podido conocer el papel que juegan las metodologías activas, junto a algunas de las experiencias que demuestran los efectos positivos de la innovación. Concretamente en nuestra provincia, Aragón, colegios como Josefa Amar y Borbón; Hilarión Jimeno; Ramiro Soláns; Escuela Infantil El Bosque; La Paz y muchos más, han sido premiados o conocidos por la puesta en marcha de proyectos basados en prácticas innovadoras.

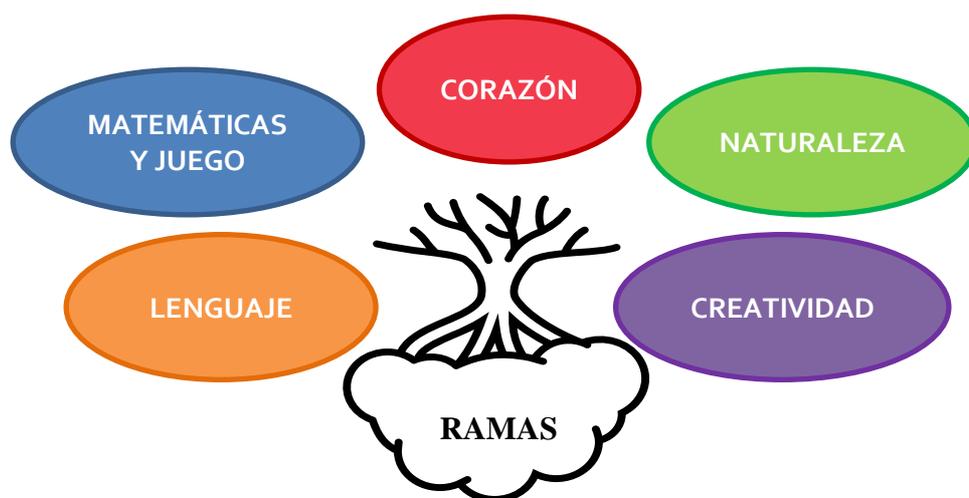
De este modo, no podemos negar que existe una iniciativa y un deseo de avanzar, pero la diferencia que hemos podido observar tras diez meses viviendo en Noruega, se basa en que el hecho de ser creativo no es premiado, sino exigido en la mayoría de los jardines de infancia de este país nórdico. En otras palabras, la creatividad va intrínseca en la labor de maestro, ya que el objetivo es que el niño no deje de disfrutar su aprendizaje, y para ello, el aburrimiento y la monotonía no tiene cabida en los planes.

Todo esto, ha podido ser comprobado a raíz de realizar una observación en Laeringsverkstedet, una cadena de kindergarten noruega que actualmente tiene bajo su firma alrededor de 240 centros infantiles, y que se ha asentado también en países como Alemania, Suecia, Latvia o Dubái. Se trata de uno de los centros más conocidos del país y a continuación hablaremos de los aspectos que más nos llamaron la atención.

En primer lugar, la metodología del centro está estrechamente unida al cumplimiento de los requisitos que la legislación establece. Su filosofía se denomina “CreaKids”, la cual

como su propio nombre indica, busca niños creativos.

Esta identidad del centro se ilustra a través de un árbol que podemos encontrar en el anexo I en su versión original. Si invertimos la posición de el mismo, se aprecian 5 elementos que cumplen el papel de “raíces”. Estas se identifican con los cinco temas principales del Kindergarten:



Fuente: Elaboración propia basada en diseño original Anexo I

Cómo podemos ver cada color está atribuido a un área y, por tanto, todos los materiales didácticos que pertenecen a una determinada área serán del mismo color, para que así tanto alumnos como profesores puedan reconocerlos fácilmente. Cada día una de estas “raíces” es líder de la jornada y todas las tareas se trabajan en base y relación a esta. Sin embargo, como nos explicará la fundadora de Laeringsverkstedet en la entrevista del Anexo II, ello no implica que deje de haber conexión entre todas las áreas cada día.

El tronco se compone de “Juego y movimiento”, lo cual señala que todo se trabaja a través de ello, para llegar a un objetivo central: la autoestima y el valor de los niños. Las ramas que permiten y colaboran en este proceso se presentan como las siguientes:

- *Maestros activos:* Muestran siempre interés al escuchar, cuidar y conocer al niño.
- *Aprendizaje de conceptos activos:* Crear experiencias que expliquen conceptos, a través de la interacción y el lenguaje.
- *Principios de repetición:* Asegura la repetición sistemática de los temas trabajados constantemente. Se basa en la “alegría del reconocimiento”
- *Principio de espiral:* Asegura la progresión, y se expande continuamente con nuevos conocimientos y permite no quedarse atrás. Conectando los conocimientos previos con

los nuevos, como sucede en el aprendizaje significativo.

- *Sesiones y grupos interactivos:* interacción entre alumnos y niños, estas sesiones tratan de unir multitud de elementos que formen parte del tema actual a través de la comunicación. Aquello que en España conocemos como “asamblea” pero en este caso requiere de grupos mucho más reducidos.
- *Ambiente facilitador:* Asegura que los niños tengan acceso a un amplio rango de materiales que estimulen el juego, la curiosidad, la creatividad y la exploración.

De este modo, esta filosofía establece los tipos de modelos de aprendizaje en los que este centro infantil se fundamenta. Es evidente que el modelo de aprendizaje constructivista es la base principal, considerando que el objetivo primordial es que el niño disfrute, tenga motivación y sobre todo logre adquirir una autonomía de pensamiento.

Durante la observación realizada, se pudo apreciar un gran esfuerzo por parte de los maestros a la hora de que los alumnos hicieran tareas y tomaran decisiones por sí mismos. Cada día los niños pasaban alrededor de dos horas en el exterior, ya fuera en el bosque o en el jardín de juego de la escuela, y los maestros siempre estaban presentes, pero apenas intervenían, solo proponían retos o juegos.

Se cree firmemente en la capacidad de socialización de todos los niños, como en la Teoría sociocultural de Vygotsky. Esta habilidad social se fomenta a través de numerosos momentos en grupo e interactuando con compañeros y profesores. Incluso en el momento del almuerzo, cada día un par de alumnos de 3-5 años, se encargaban de preparar la mesa para todos, mientras otros ayudaban en la cocina, y de este modo, se sentía responsables y autónomos. Posteriormente nos sentábamos en dos grupos en y llevábamos a cabo conversaciones muy interesantes, donde los niños participaban constantemente, ayudando a los demás y aprendiendo a respetar el turno de palabra.

Por tanto, también se observa la presencia de modelos actuales, como un aprendizaje por descubrimiento, mayormente manifestado en el horario de contacto y tiempo con la naturaleza; un aprendizaje cooperativo aplicado a prácticamente cada una de las actividades diariamente realizadas; o un aprendizaje por proyectos, planeado para cada mes y siempre relacionado con las áreas que conforman las raíces del árbol CreaKids.

5. PROGRAMA DE ACTIVIDADES

A continuación, vamos a acercarnos a la realidad de nuestro objetivo, el cual como ya sabemos, se basa en la mejora de la creatividad en los niños de Educación Infantil a través de estrategias de aprendizaje innovadoras, que se verán plasmadas en cada una de las actividades que se plantean en este epígrafe:

ACTIVIDAD 1:

<u>Nombre de la actividad:</u> “Bingo de naturaleza”	<u>Modalidad:</u> Grupos: 4-5 años	<u>Temporalización:</u> 1 a 2 horas
<p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Los alumnos se organizan en grupos de 4 o 5 niños. Un panel de bingo será entregado a cada uno de los equipos. Antes de comenzar explicaremos en asamblea algunas de las características de los animales o plantas que aparecen en el bingo.</p> <p>Una vez planteado, saldremos al exterior (preferiblemente un lugar en la naturaleza) y cada grupo de alumnos, junto a una profesora, trataran de completar el bingo. Durante la búsqueda podemos ir capturando con una cámara fotográfica aquello que vamos encontrando.</p> <p>Los animales, insectos o plantas del juego se adaptarán al tipo de medio que rodea la escuela, puede ser, por ejemplo: hormigas, hojas secas, mariquitas, pájaros o flores de la zona, mariposas y más, siempre y cuando se motive al alumno a la hora de descubrir respetuosamente los elementos de la naturaleza.</p> <p>Tras la vuelta al aula, los niños nos muestran sus diversos descubrimientos y sus fotografías, apreciaremos la diversidad de cada grupo.</p>	<p><u>Materiales:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Tablero de bingo de animales y plantas plastificado- Cámara de fotos <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Interesarse por el medio natural, observar y reconocer animales, plantas, elementos y fenómenos de la naturaleza, experimentar, hablar sobre ellos y desarrollar actitudes de curiosidad.- Fomentar el trabajo en grupos y la cooperación- Aprendizaje del medio y la tecnología por descubrimiento <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Valoramos por medio de la observación si:</p> <ul style="list-style-type: none">- Participa en el juego y es activo en el grupo- Muestra interés por el descubrimiento y búsqueda- Muestra una actitud respetuosa hacia la naturaleza	

ACTIVIDAD 2:

<u>Nombre de la actividad:</u> “Cuéntame tus miedos”	<u>Modalidad:</u> Grupo e individual A partir de 4 años	<u>Temporalización:</u> 50 minutos
<u>Desarrollo:</u> La siguiente actividad se basa en la historia de un ratón que anda por el oscuro bosque con miedo de ser devorado por un zorro, una serpiente y un búho. Sin embargo, usa su inteligencia para esquivar sus miedos y se aprovecha de la figura de un animal llamado Gruffalo, para protegerse a sí mismo y creerse más poderoso. A partir del cuento, nos juntaremos para analizar las emociones y actitudes de los personajes. Observamos como en la historia, el ratón, pequeño y por tanto indefenso, se protege a través de un animal enorme. ¿Tendrá el tamaño algo que ver con nuestros miedos? ¿Vosotros de que tenéis miedo?	<u>Materiales:</u> <ul style="list-style-type: none">- PDI: https://www.youtube.com/watch?v=oo_D7TgipAw- Papel y ceras de colores	<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Identificación y comprensión de sentimientos como el miedo- Mejorar la comprensión auditiva y la expresión lingüística.- Fomentar la imaginación y la fantasía
Imaginemos nuestros miedos. ¿Cómo lucen? Cada uno dibujará con ceras aquello que está imaginando. Finalmente comentaremos nuestros dibujos, nos expresaremos y trataremos de ser más valientes, trataremos de sentirnos tan grandes como Gruffalo.		<u>Evaluación:</u> Se evaluaría a todo el grupo clase valorando: <ul style="list-style-type: none">- Demuestra escucha activa en la narración del cuento- Existe un buen nivel de participación en la expresión de los miedos y de nuestro dibujo.

ACTIVIDAD 3:

<u>Nombre de la actividad:</u> “La máquina del tiempo”	<u>Modalidad:</u> Grupos. 4-5 años	<u>Temporalización:</u> Actividad de proyecto para cada semana.
<u>Desarrollo:</u> <p>¿Somos los primeros en este mundo? ¿Era todo exactamente igual antes? Estas serían algunas de las preguntas con las que introduciríamos esta actividad. Vamos a presentar distintos momentos de la historia como la Era de los dinosaurios, la prehistoria o la Edad media y sus castillos. Iremos progresivamente hablando de cada uno de ellos por semana.</p> <p>Diseñaremos juntos una máquina del tiempo. Antes de cada actividad tendremos que desplazarnos a través de ella. Entraremos por grupos. Una vez que todos estemos en la época del pasado, cerraremos los ojos y la maestra, a través de música y un entorno adaptado, hablará de cómo era el ambiente de la época.</p> <p>Imaginaremos que somos caballeros, príncipes y princesas o hombres de la prehistoria. Y después, nos juntaremos por grupos, cada uno realizara un mural común en que se reflejen elementos de la época que se han imaginado. Estos se colocarán en la pared del aula.</p>	<u>Materiales:</u> <ul style="list-style-type: none">- Material elegido a gusto para la máquina del tiempo- PDI e imágenes de cada época.- Mural y pintura con pinceles. <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Introducirse en el concepto de tiempo: pasado y presente- Trabajar la imaginación y la fantasía- Mejorar la capacidad de trabajar en grupo <u>Evaluación:</u> <ul style="list-style-type: none">- Muestra interés por aprender sobre otras épocas- Participa en el mural y coopera en el grupo- Respeta los momentos de narración musical e imaginación	

ACTIVIDAD 4:

<u>Nombre de la actividad:</u> “Las mariposas de nuestra mente”	<u>Modalidad:</u> Grupo, parejas o individual. A partir de 3 años	<u>Temporalización:</u> 50 minutos
<p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Vamos a diseñar mariposas combinando diferentes técnicas artísticas. En el anexo III encontramos el ejemplo de mariposa que podemos realizar. En primer lugar, trataremos de encontrar 12 palos para cada niño o pareja, los cuales conformen las alas, los contaremos para asegurarnos.</p> <p>Una vez encontrados empezaremos a pegarlos en nuestra cartulina blanca para crear el contorno de la mariposa, cada niño usara los palos que considere necesario dependiendo de cómo quiere que sea su mariposa. Rellenaremos el fondo de las alas con pintura de soplete para crear un efecto más original y ofrecer a los alumnos nuevos modos divertidos de añadir color.</p> <p>Por último, utilizaremos la pintura de dedo para colorear el centro y cuerpo de las mariposas. ¡Esperamos que todas y cada una de ellas sean diferentes!</p>	<p><u>Materiales:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Cola blanca- Cartulina blanca- 12 o menos palos- Pintura soplete con pajitas- Pintura de dedo	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Trabajar las diferentes técnicas artísticas que existen- Mejorar la habilidad matemática de recuento de cardinales- Fomentar el trabajo y la creación en parejas
		<p><u>Evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Presenta una diseño creativo, original y diferente al resto de los compañeros.- Le interesa conocer nuevos métodos artísticos- Respeta las decisiones artísticas de su pareja

ACTIVIDAD 5:

<u>Nombre de la actividad:</u> “¿Y si no fuera como siempre pensamos?”	<u>Modalidad:</u> Grupos. 4-5 años	<u>Temporalización:</u> 50 minutos
<u>Desarrollo:</u> <p>Esta actividad puede partir del final del cuento de Gruffalo, o de cualquier otra historia infantil. ¡Prepararos para jugar a los finales alternativos!</p> <p>Una mitad de la clase, con la ayuda de la maestra, se reunirá por grupos. ¿Qué podría pasar en otra situación? ¿Y si el ratón esconde un secreto...? Explotaremos nuestra imaginación y fantasía para inventar y escribir un final diverso al verdadero.</p> <p>Mientras, la otra mitad, elegirá una escena/página del libro que más les atraiga en cuanto a sus colores, reconoceremos estos tonos y nos pondremos el traje de pintor para dibujar con la mano y temperas, un mural que refleje los mismos colores de la escena, utilizando primarios y secundarios.</p> <p>La clase se inundará de un ambiente sumergido en la realidad del cuento, jugando con sus colores y tratando de cambiar la secuencia de la historia.</p>	<u>Materiales:</u> <ul style="list-style-type: none">- Traje de pintor para no ensuciarse- Temperas y paletas- Cartulina grande	
	<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Trabajar la imaginación, la fantasía y el pensamiento divergente- Fomentar el trabajo y la creación en grupos- Utilizar la compresión y la interpretación de hechos- Identificar los colores y el resultado de la mezcla de estos	
	<u>Evaluación:</u> <ul style="list-style-type: none">- Es capaz de imaginar finales alternativos y usar la creatividad- Escucha a su grupo y no impone sus ideas- Reconoce correctamente los colores- Se interesa por conocer las mezclas de los colores primarios	

ACTIVIDAD 6:

<p><u>Nombre de la actividad:</u> “La sombra cuentacuentos”</p>	<p><u>Modalidad:</u> Grupos. 4-5 años</p>	<p><u>Temporalización:</u> de 1 a 2 horas</p>
<p><u>Desarrollo:</u></p> <p>En esta actividad vamos a hacer uso del teatro de sombras para representar el final alternativo creado en la actividad previa. La maestra previamente va a diseñar el contorno de los personajes que aparecen en la obra de usada. Una vez en el aula, los alumnos de cada grupo colocarán los palos de sujeción a los personajes.</p> <p>Experimentaremos unos minutos observando como la luz de una linterna puede crear una sombra sobre una superficie de una sábana blanca. Y juntos planearemos como representar lo que sucede en nuestro final de un forma visual y concreta.</p> <p>La profesora y los alumnos expresaran sonidos de diversas emociones de los personajes, cariño, miedo, sorpresa...</p> <p>Los grupos que no hacen el teatro deberán descubrir el significado de lo que está sucediendo. Comentarán sus ideas o percepciones y finalmente el grupo nos lo desvelará. Sera una actividad divertida y llena de deducción</p>	<p><u>Materiales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manta blanca - superficie elevado donde esconderse detrás - Palos de sujeción - silueta resistente de los personajes - Linternas 	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las emociones de los personajes y reproducirlas - Ser capaces de contar una historia a través de sombras y sonidos - Interpretar las sombras y buscar un significado - Disfrutar, sentir y ofrecer ideas espontáneas
	<p><u>Evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa y trata de deducir los sucesos del teatro de sombras. - Reproduce los sonidos de los personajes - Muestra interés por conocer por aprender las sombras y luces - Respeto a el grupo que está actuando 	

ACTIVIDAD 7:

<p><u>Nombre de la actividad:</u> “Un autorretrato diferente”</p>	<p><u>Modalidad:</u> Individual o parejas. A partir de 5 años.</p>	<p><u>Temporalización:</u> 50 minutos</p>
<p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Para el inicio de esta actividad vamos a utilizar espejos y a través de ellos nos describiremos a nosotros mismos. Nos fijaremos en el color de nuestro cabello, nuestros ojos, nuestra piel...</p> <p>En el suelo prepararemos diferentes técnicas artísticas como pinceles, acuarelas, tela, papel brillante, palos, hojas, algodón...</p> <p>Los niños tratarán de crearse a sí mismos utilizando estos materiales, sin embargo, ninguno de estos tiene porque coincidir con el color en la realidad. Tampoco ha de ser obligatoriamente una cara sino también algo que les represente o les apetezca hacer para dibujarse a sí mismos.</p> <p>Cada alumno nos explicará posteriormente de qué se trata su autorretrato a través de preguntas de ayuda y guía, y mientras esto haremos comentarios que traten de aumentar su autoestima y su valor.</p> <p>Esta actividad también ofrece la posibilidad de hacerlo por parejas y uno dibujará al otro.</p>	<p><u>Materiales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Espejos - Texturas - Pegamento - Set de diversos materiales artísticos 	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear arte a través de diferentes texturas - Reconocerse como persona diferenciada de las demás y formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
	<p><u>Evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestra interés y respeto por la diversidad - Hace uso de las diferentes técnicas y texturas artísticas - Aprecia y observa los diseños de sus compañeros - Es capaz de reconocer sus características propias 	

ACTIVIDAD 8:

<u>Nombre de la actividad:</u> “Las diferentes vidas que me rodean”	<u>Modalidad:</u> Individual. 4-5 años	<u>Temporalización:</u> 50 minutos
<u>Desarrollo:</u> <p>A través de esta actividad vamos a conocer la diversidad de nuestras vidas mediante la práctica digital. Grabaremos en casa la rutina de un día de nuestra semana. Para ello contaremos con la ayuda de los padres ya que necesitamos una cámara y un permiso o no de grabar. Sin embargo, serán los niños quienes graben o tomen las fotografías para así familiarizarse con las tecnologías.</p> <p>Tras haber recogido los datos, nos reuniremos en asamblea y enseñaremos en la PDI nuestras rutinas. Cada alumno nos describirá las imágenes y cómo es su día a día.</p> <p>Considerando las limitaciones que puedes surgir, en caso de no poder conseguir una cámara o el permiso de los padres, los niños pueden simplemente contárnoslo de forma oral. Lo principal es que a partir de esta actividad los niños puedan observar o conocer lo diversas que pueden ser nuestras vidas y ver la diversidad como algo normal.</p>	<u>Materiales:</u> <ul style="list-style-type: none">- PDI- Cámara <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Conocer y respetar la diversidad en el aula- Mejorar la competencia digital- Fomentar la expresión lingüística <u>Evaluación:</u> <ul style="list-style-type: none">- Muestra interés por conocer y respeta la vida de sus compañeros- Demuestra un aprendizaje básico en el manejo de la cámara- Es capaz de explicar su vida cotidiana a través de las fotos	

ACTIVIDAD 9:

<u>Nombre de la actividad:</u> “Necesitamos los mejores detectives”	<u>Modalidad:</u> Grupos. 5 años	<u>Temporalización:</u> 50 minutos
<p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Hemos escondido tres personajes diferentes alrededor del aula. Todos ellos están atrapados, y solo podremos rescatarlos usando nuestra inteligencia. La clase se separa en cuatro grupos, uno de ellos comenzará recibiendo la primera carta con un mensaje oculto representado por imágenes.</p> <p>Disponen de 10 minutos para descubrir las palabras conociendo la primera letra del nombre de los animales u objetos. Por ejemplo, la palabra ESA, será representada por un Elefante, una Silla, y una Abeja.</p> <p>Una vez que el primer grupo averigua el mensaje, sabremos donde se encuentra el primer personaje. Este traerá consigo la siguiente carta cifrada que nos ayudará a encontrar a otro, y así sucesivamente. La tarea será del siguiente grupo. La maestra ha de guiar y ayudar a los alumnos a reconocer los sonidos de las palabras.</p> <p>¡Seamos rápidos e inteligentes, nos necesitan!</p>	<p><u>Materiales:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Cartas cifradas - Lápiz- Personajes escondidos	
	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Discriminación auditiva de la primera letra- Identificación y relación fonema-grafía- Trabajar la resolución de problemas a través de fantasía	
	<p><u>Evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Se esfuerza en conocer la palabra y la relación fonema-grafía- Se involucra en la misión y colabora con el grupo- Ayuda y no excluye a los compañeros que tienen dificultades	

ACTIVIDAD 10:

<u>Nombre de la actividad:</u> Devuélveme el color y la alegría	<u>Modalidad:</u> Individual/Grupos Desde 3 años	<u>Temporalización:</u> 50 minutos
<u>Desarrollo:</u> <p>Triangulo, circular y cuadrado son tres casas geométricas que han perdido su color. Están tristes porque no encuentran a sus hijos, los peces. Pero nosotros podemos ayudarles...</p> <p>La casa cuadrada nos pide ayuda: “¡Oh no! Necesito encontrar a mis pequeños, son tres peces grandes, todos de color amarillo y con la misma forma que yo. ¿Sabéis donde están?</p> <p>Por pequeños grupos o individualmente, dependiendo del número de peces diseñados, iremos colocándolos en su casa y los niños nos explicarán porque están seguros de su elección.</p> <p>Entregaremos los peces hasta completar todas las familias y entonces, les devolveremos su color. Juremos trabajando con los números, las formas geométricas, los colores y los diferentes tamaños, es decir, conceptos matemáticos que necesitamos aprender desde pequeños.</p>	<u>Materiales:</u> <ul style="list-style-type: none">- Casas sin color- Casa con color- Peces variados <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none">- Identificación y discriminación de atributos de objetos como color, forma o tamaño- Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales- Identificación y recuento de cardinales- Involucrarse en la historia y disfrutar <u>Evaluación:</u> <ul style="list-style-type: none">- Participa con interés en la búsqueda de los peces perdidos- Reconoce: números, colores y tamaños- Aprende la terminología de las formas geométricas básicas	

CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL

Llegados a este punto final, satisfacción sería la palabra perfecta para describir lo que siento. Este trabajo me ha aportado un gran aprendizaje, lleno de reflexiones constantes, y sobre todo me ha permitido reforzar todo lo aprendido a lo largo de estos cuatro años.

Sin embargo, conforme avanzaba en el desarrollo del trabajo, me iba dando cuenta de la gran cantidad de teoría que recordaba en cuanto a los modelos clásicos y a su vez, lo poco que conocía acerca de innovación educativa. Y, en consecuencia, no puedo dejar de mencionar lo mucho que me habría gustado recibir más instrucción acerca de cómo lograr que la creatividad se apodere de mi aula, o bien haber tenido la oportunidad de conocer otros centros educativos en España.

Durante estos años, he llegado a la conclusión de que, en numerosas ocasiones, existe una frustración interna en los maestros, y ello se debe a una obsesión por alcanzar los objetivos en el plan. En otras palabras, la diversidad del alumnado imposibilita que cumplamos los estándares que nos establecemos. Por ello, es mejor ser flexible y no perder el control cuando vemos que el progreso de un niño no es como esperamos. Debemos ser conscientes de que cada uno puede hacer lo que pueda, en el momento en el que su desarrollo se lo permita y como más le guste, siempre y cuando no se aleje demasiado del sentido educativo.

Cuando llegué a Noruega, me di cuenta de lo bonito que es ver a un niño disfrutar sin pausa del aprendizaje, aprender riendo y compartir cada momento. Pero, sobre todo, descubrí que todos los maestros podemos aprender a ser creativos y no podemos dejar que la simplicidad forme parte de nuestro día a día. ¿Qué es de nuestra inteligencia si dejamos de pensar más allá de lo normal? ¿Dónde está la magia de nuestra profesión si cada día no nos enfrentamos a un nuevo reto?

Temo el momento en el que mi método de enseñanza se base en la rutina asentada, o me deje llevar por la comodidad de tener todo estrictamente planeado. De este modo, este trabajo me ha ayudado a profundizar en dos ideas claves: En primer lugar, que por mucho que dispongamos de una programación o un currículo base, es importante saber construir nuestro propio modo de enseñar, y saber adaptarnos a las necesidades de cada alumno. Y,

en segundo lugar, que el alumno también ha de construir su propio aprendizaje, ganando autonomía en sus acciones y en su pensamiento lógico.

Por último, buscando siempre la posibilidad de mejorar, soy consciente de algo que podría haber mejorado esta experiencia, y ello habría sido la posibilidad de hacer una observación comparativa en España. Esto, habría enriquecido el trabajo, permitiéndome hacer más visibles y pragmáticas las posibles mejoras que se podrían llevar a cabo en nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Aguilera-Luque, A. M. (2017). El pensamiento divergente: ¿Qué papel juega creatividad?

Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/318458216>

Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Revista Interact*, 1-28. Recuperado de:

<http://brd.unid.edu.mx/recursos/Taller%20de%20Creatividad%20Publicitaria/TC05/para%20ampliar%20el%20tema%20PDF/Creatividad%20y%20pensamiento%20divergente.pdf>

Amabile, T. (2000). Cómo matar la creatividad. *Creatividad e innovación*, 1-31. Recuperado de:

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:7k4vZnkElvwJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5

Aragón, L. N, & Lorite, I. M. C. (2016). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El Aprendizaje

Basado en Problemas como estrategia en Educación Ambiental desde el Grado de

Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*,

(30), 171-188. Recuperado de: <https://ojs3.uv.es/index.php/dces/article/view/6475/8621>

B

Beltrán, J. (1987). *Psicología de la Educación*. Editorial Eudema. Barcelona.

Burgos, N. (2007). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes: pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa*. Homo Sapiens.

Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a14burgos.pdf>

C

Campbell, R. L., & Bickhard, M. H. (1987). A deconstruction of Fodor's anticonstructivism. *Human Development*, 30(1), 48–59.

Cano, M. C. (2007). Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica. *Universidad de Murcia*, Murcia. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe>

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*.

Editorial Octaedro. Recuperado de: <https://es.scribd.com/read/330427899/Pedagogias-del-siglo-XXI-Alternativas-para-la-innovacion-educativa#>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19544/articulo5-13-6.pdf;jsessionid=F0C9A95D5551909ACD2BEB48B05DB0D5?sequence=1>

Castro, M. H., Gende, I. M., & Timmer, A. K. (2018). El trabajo por proyectos en el panorama pedagógico actual. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Editorial Octaedro. (pp. 490-503). Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=6880617>

Cedeño, M. C. M. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophía*, (17), 193-209. Recuperado de: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/17.2014.23>

E

Egido, I., et al. (2007). El Aprendizaje Basado en Problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, nº16, 85-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>

Eugenio, M., & Aragón Núñez, L. (2016). Huertos EcoDidácticos: Compartiendo experiencias educativas en torno a huertos ecológicos. Recuperado de: https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/20940/Huertos%20EcoDid%C3%A1cticos_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=27

Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=CONDUCTISMO%2C+COGNITIVISMO+Y+CONSTRUCTIVISMO&btnG=

F

Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 519-533. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n3/v40n3a10.pdf>

G

Gagné, R. M., de la Orden Hoz, A., & Soler, A. G. (1987). Las condiciones del aprendizaje. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Robert+Gagn%C3%A9+1970+Las+condiciones+del+aprendizaje.&btnG=

- Gimeno, J., Pérez, A.I. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Duodécima edición. Editorial Morata, S, L. Madrid. Recuperado de:
<https://ariselortega.files.wordpress.com/2013/11/2-comprender-y-transformar-la-enseñanza-sacrista1n.pdf>
- Government Document (2005) *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lovdata. LOV-2005-06-17-64. Recuperado de: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Gómez, A., & De Pro, C. (2019). *Investigación e Innovación educativa en el Siglo XXI*. Editorial S.L. Wanceulen. Recuperado de:
<https://play.google.com/books/reader?id=XuvGDwAAQBAJ&hl=es&pg=GBS.PA193>
- González-Pérez, J., & Criado, M. J. (2004). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Capítulo 4: El procesamiento de la información. Editorial CCS.
- Gutiérrez, S., & Rebollo Aranda, S. (2015). El aula de educación infantil: el aula creativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=5386466>
- L**
- Lazo, M. S. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Revista Ciencia Unemi*, 2(3), 20-23. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210288>
- Laborda, J. L. A., Pelay, M. T., Bordás, C. S., Costa, R. S., & Supervía, P. U. (2015). Creatividad y aprendizaje en niños de 4 y 5 años. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 139-152
- Ledesma, M. A. (2015). Del conductismo, cognitivismo y constructivismo al conectivismo para la educación. *Quito: Editorial Jurídica del Ecuador*. Recuperado de:
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127706/Conectivismo.pdf?sequence=1>
- López-Fernández, V., & Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 113. Recuperado de:
<https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=6281917>
- M**
- Maset, P. P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (Vol. 8). Graó. Recuperado de:
https://books.google.es/books?id=Ac6_gQSLJDYC&dq=9+Ideas+Clave.+El+aprendizaje+cooperativo&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

- Meza, A., Lazarte, C. (1993) Análisis epistemológico del modelo de aprendizaje acumulativo de Robert Gagné. *Psicología vol. XI*. N°2. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123348>
- Meza, A. (1979) Psicología del aprendizaje cognoscitivo: Hallazgos experimentales en los enfoques de Piaget y Gagné. *Revista de Psicología*. Vol. 2. Editorial NUCICC. Lima, 146-151. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123407>
- Minelli, J., & Gallardo-Echenique, E. (2015). Early childhood student teachers' observation and experimentation of creative practices as a design processes. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(2), 77-83. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=5167885>
- Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte (2017). *Educación infantil*. Recuperado de:
<http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/educacion-infantil.html>
- Miranda, M. G. D. (2000). El constructivismo como principio explicativo en la educación: Una pretensión y un riesgo. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19439/articulo4-10-1.pdf;jsessionid=004B68E71038FA32CAD6E1F2DF1A5FFD?sequence=1>
- Montalván, A. L. D. (2003). ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 023-035. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797717>
- Moreira, M. A. (2012). La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Revista iberoamericana de educación matemática*, 31, 9-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898461>
- Moreno, E., & Pastor, M. D., & Gama, N., & Ordóñez, M., & Luque, A. (2017). Estudio de casos en educación infantil: Diseños de intervención aplicados a la práctica educativa. *Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba*. Recuperado de:
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/14766/Estudios%20de%20casos%20en%20educaci%C3%B3n%20infantil-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo Estepa, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*.

Recuperado de:

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/61247/Nuevas%20formas%20de%20trabajar%20en%20la%20clase.pdf?sequence=1>

N

Norwegian Government (2015) *Official Norwegian Reports. Nou 2015: 8 The School of the Future — Renewal of subjects and competences*. Recuperado de:

<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=creativity&ch=3#KAP2-6-1>

O

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5, pp. 1016 a 1036. Recuperado de:

<https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

P

Papalia, D. E., Wendkos, S. O., Duskin, R. F. (2010). *Desarrollo humano*. Undécima edición. Editorial McGraw-Hill. Bogotá. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/261650659/Desarrollo-Humano-Papalia>

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Novena Edición. Ediciones Morat, S.L. Madrid. Recuperado de:

https://books.google.es/books?id=DpuKJ2NI3P8C&dq=modelos+cognitivos+de+aprendizaje&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

R

Ribes, E. (1995). John B. Watson: el conductismo y la fundación de una Psicología científica. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 3(3). Recuperado de:

<http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18327>

Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 105-130. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10578/9011>

Rodríguez, R. D. (2009). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial*, 7(2), 8-11. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990224>

Rodríguez, M. A. M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=244264>

Royal Norwegian Ministry of Education and Research (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) in Norway*. Recuperado de: <https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic/id491283/>

S

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., & Looz-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=5802932>

Santos, M. R. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*, 7(27-28), 175-192. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=treinta+y+cinco+a%C3%B1os+del+pensamiento+divergente&btnG=

Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la educación*. Cuarta Edición. Editorial S.A. Mcgraw-hill / Interamericana de España. Madrid. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/425167287/PSICOLOGIA-DE-LA-EDUCACION-4TA-EDICION-J-SANTROCK-pdf>

Sanz, L. J. (2012). *Psicología evolutiva y de la educación*. Capítulo 10. 2ª Edición. Guadalajara. Recuperado de: https://www.academia.edu/34439190/PSICOLOG%3A8DA_EVOLUTIVA_Y_DE_LA_EDUCACI%3A93N

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Editores de traducción: Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres, Victoria A. Castrillejo, Fernando Santamaría y Néstor Alonso. Ediciones Nodos Ele. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/374631360/George-Siemens-Conociendo-El-Conocimiento>

Skinner, B. F., & Ardilla, R. (1975). *Sobre el conductismo*. Fontanella. Traducción cedida por Ediciones Martínez Roca, S.A. Recuperado de: http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_sobre_el_conductismo.pdf

T

Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5),117-123. Colombia. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=4800697>

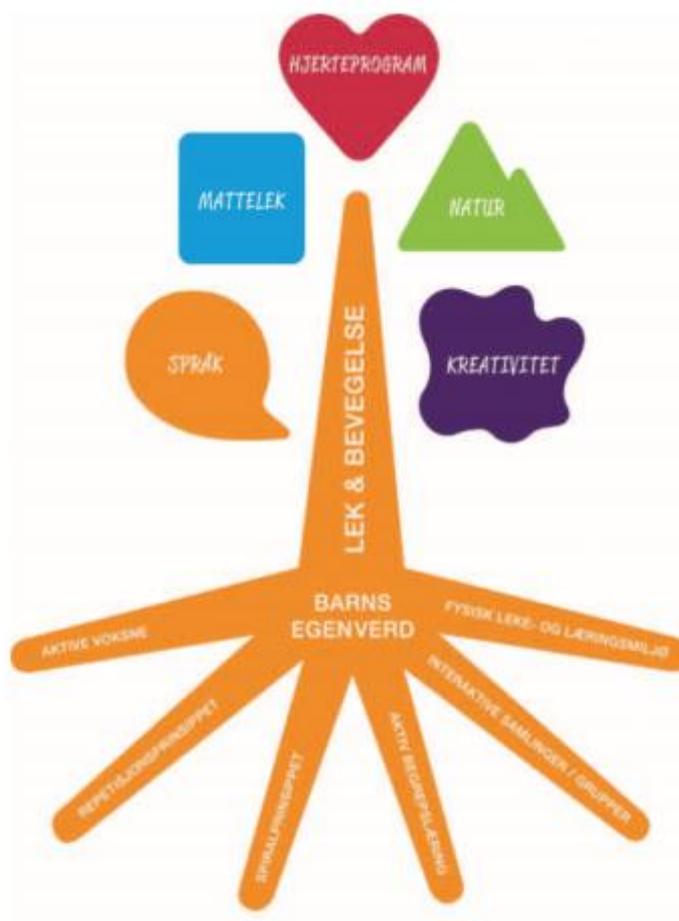
Torres, T. V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. Recuperado de: <https://cmapublic.ihmc.us/rid=1SK24VPRT-WTPKQS-37LC/AUSUBEL%203.pdf>

V

Vallejo, R. M., & Molina, S. J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 207-217. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=3678807>

ANEXOS

Anexo I: CreaKids Tree Original



Anexo II: Entrevista.

Enseñanza y creatividad en Noruega y Laeringsverkstedet: Entrevista a Randi Lauvland Sundby, fundadora de la firma de Jardines de infancia Laeringsverkstedet en Noruega (Sundby Lauvland, R, 2020, 2 de junio). Traducción de elaboración propia

1) En el periodo de infantil en Noruega, debe haber 1 profesor por cada 3 alumnos de uno a tres años, y 1 profesor cada 6 alumnos de 3 a 6 años. ¿Consideras esto importante o necesario, y por qué? G

Si, pienso que eso es bueno, pero siempre hay discusiones. Se que somos el índice más alto de Europa. Creo que está bien, pero al mismo tiempo necesita de una organización, necesitas saber que hacer y cómo repartir las tareas, pero gracias a eso tenemos más tiempo para

observar a cada niño, ver que hacen.

2) En España, las clases suelen estar divididas por edades, ya que existen dos ciclos. En Noruega, o al menos en Laeringsverkstedet, todos están juntos la mayoría del tiempo. ¿Piensas que esto es positivo?

Eso es importante, nosotros tenemos varios modelos. Tenemos alumnos de 1 y 2 años en algunos lugares determinados y los alumnos hasta 5 en otro, porque estos se encuentran con más complejidad. Pero normalmente una parte del juego es tener conexión con diferentes grupos de diversas edades. Al mismo tiempo creo que es positivo que ellos también se enfrenten a situaciones con retos de socialización, de ayudar a los demás, a los más pequeños.

3) Hablemos de los temas de cada semana, las cinco áreas de lenguaje, matemáticas con juegos, naturaleza, corazón y creatividad... ¿En que se basa esto?

A pesar de que un tema lidere el día, aparecen y se trabajan todos los temas también. Tienen lenguaje cada día, creatividad cada día... Si, por ejemplo, las matemáticas lideran la mañana, podemos trabajarla en el exterior en el bosque, “matemáticas en la naturaleza”, podemos trabajarla con canciones y rimas que fomentan el lenguaje “matemáticas con lenguaje”. Trabajamos sobre uno en concreto, pero se dan todos los temas.

Además, cada mes tenemos un proyecto que conecta por ejemplo la naturaleza y el lenguaje, dos de los cinco. Cada mes se decide cuáles van a tener mayor protagonismo. Creemos que es importante que los niños conozcan en profundidad e individualmente todos los temas, pero también conectándolos.

4) Veo que para vosotros es muy importante la creatividad. Pero querría saber si es así en todos los jardines de infancia de Noruega. ¿Tiene tanto protagonismo la creatividad?

Si claro, es realmente importante. El gobierno la establece como una de las áreas que hay que trabajar en estas edades y más adelante. Creo que en general, los jardines de infancia de noruega son bastante competentes, hay algunos que son más libres y creativos, y otros que son más organizados. Hay diferentes filosofías dentro de cada uno de ellos, pero que los niños estén involucrados en la creatividad en todo momento es importante. Y creo que hay algo que es muy noruego, un maestro no puede acabar el trabajo de un alumno, es ideal que el proceso lo lleve al completo el niño.

5) ¿Cómo puedes saber cuándo un niño está siendo creativo?

Creo que tenemos escrito lo que llamamos creatividad en nuestra paleta. Creemos que la creatividad es pensar fuera de la caja. Un niño es creativo cuando usa fantasía, cuando trata de descubrir cosas nuevas, cuando usa todos sus sentidos para tratar de encontrar nuevas formas de pensar. Entonces... puedes ser creativo de muchas maneras, al hacer nuevos juegos, crear la mesa, poner nombre a las cosas, en drama, música, o en cómo hacer emocionante un juego adentro en el aula o afuera con la arena. Crear nuevas soluciones... Si estás dibujando algo, por ejemplo, si dices “se trata de un gato y vas a pintar dentro de él, coloréalo” entonces es un problema resuelto. Lo contrario de la creatividad en mi opinión, necesitas trabajar las dos cosas. Si estás jugando con LEGO, a veces tienes que crear cosas. Si les dices que construyan exactamente lo mismo que has hecho tú, eso es resolver problemas de nuevo. Pero bueno, por lo general, dicen que debemos desarrollar ambas partes en nuestro cerebro y tener ambos métodos.

Anexo III: Ejemplo mariposa Actividad 4

