

## La creatividad como base de crecimiento competencial

Manuel Pestano Pérez

Doctor en Educación por la Universidad de La Laguna y la Universidad de Bologna. Investigador en el Grupo de Investigación Educar en la Diversidad. Gestor de Innovación en el Parque Científico y Tecnológico de Tenerife.

Haridian Rodríguez Fariña

Licenciada en Física por la Universidad de La Laguna. Posgraduada en Energías Renovables por la Universidad Europea de Madrid. Directora del Centro de Estudios Especializados hmQu@lity para el estudio y análisis de las Competencias Científico-Tecnológicas en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. Colaboradora en el Grupo de Investigación Educar en la Diversidad.

Alberto Rojas Velez

Pedagogo Musical en el centro de formación musica Le nuove ignote de Bolonia (Italia), profesor colaborador en la Universidad de Bologna (Italia) y en la Universidad Pedagógica de Colombia en materia de inclusión y música

*Recibido:* 19 de marzo de 2018

*Aceptado:* 27 de abril de 2018

*Para citar este artículo:* Pestano Pérez, M, Rodríguez Fariña, H. y Alberto Rojas Velez, A. (2018). La creatividad como base de crecimiento competencial. *Creatividad y Sociedad* (28) 231-253

*Recuperado de:* [http://creatividadysociedad.com/articulos/28/11.La creatividad como base de crecimiento competencial.pdf](http://creatividadysociedad.com/articulos/28/11.La%20creatividad%20como%20base%20de%20crecimiento%20competencial.pdf)

## Resumen

El presente trabajo, elaborado a modo de reflexión, hace referencia al proyecto de índole regional puesto en marcha por la Consejería de Educación y Universidad del Gobierno de Canarias, con la participación de 60 centros educativos de todo el archipiélago, con la participación de 400 maestros. Desde sus comienzos, ha tenido como meta propiciar el éxito educativo en el alumnado desde las etapas de Educación Infantil, concretamente desde 2º ciclo, partiendo de la premisa que es desde temprana edad donde los docentes han de sentar las bases para el desarrollo personal y social del niño, integrando en él las enseñanzas necesarias para que posteriormente pueda adquirir y consolidar las competencias básicas. Para ello, el eje fundamental se basó en tres pilares que dieron inicio a su funcionamiento, con especial hincapié en la formación conjunta del profesorado implicado en el programa: su actualización metodológica, la coordinación inter-etapas para facilitar la transición del alumnado, y las medidas específicas de apoyo orientadas a favorecer el desarrollo de competencias básicas. Para la construcción de la evaluación externa, y por tanto, dar respuesta a los interrogantes planteados inicialmente, se estableció como marco de investigación los supuestos considerados por Yanchar y Williams (2006), donde la Creatividad, tuvo su máximo exponente, de modo que se conociese su contribución a un mayor incentivo del desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional, ayudando a romper el ciclo de malos resultados y desmotivación que a menudo llevan al abandono escolar.

## Palabras clave

Programa formativo · formación docente  
· creatividad · competencias básicas ·  
innovación

## Abstract

The present work refers to the project of regional nature launched by the Ministry of Education and University of the Canary Islands Government, with the participation of 60 educational centers throughout the archipelago. Since its inception, has aimed to promote educational success in the Canarian students from the stages of Early Childhood Education, specifically from the 2nd cycle, starting from the premise that is from an early age where teachers have to lay the foundation for personal development and of the child, integrating in him the necessary lessons so that later he can acquire and consolidate the so-called Basic Competences.

For this, the fundamental axis was based on three pillars that started its operation, with special emphasis on the joint training of the teachers involved in the program: the methodological update of the teaching staff, the inter-stage coordination to facilitate the transition of the students, and Specific support measures aimed at favoring the development of basic skills. For the construction of the external evaluation, and therefore, to answer the questions posed initially, it was established as a research framework the assumptions considered by Yanchar and Williams (2006), where Creativity, Innovation and Critical Reflection had their maximum exponent, so that their contribution to a greater incentive of cognitive, linguistic, social and emotional development.

## Key words

Training program · teacher training · creativity ·  
basic skills · innovation

## 1. Introducción

Creatividad y competencias básicas, dos conceptos que suenan con fuerza, desde la integración de la innovación como vértice de la implementación de nuevas ideas (Hernández, 2015) desde el aprendizaje basado en retos y el desarrollo personal del niño (aspectos que están vinculados estrechamente con las competencias básicas), hasta el aseguramiento de poder desarrollar la autonomía, e iniciativa personal en el alumnado. Así surge el Programa Infancia (PRIN), lo que dio lugar al marco de investigación que se secuenció a través de diferentes instrumentos de evaluación. Dicha secuenciación ha venido precedida por el propio contenido del Programa que se identificó en tres pilares básicos.

El modelo optado para el desarrollo de la investigación se basó en las aportaciones realizadas por Alegre y Villar (2009), sobre la Evaluación de un Programa de Posgrado Universitario en Educar en la Diversidad, la cual vino precedida por un estudio riguroso y objetivo del problema, dando forma a la investigación planteada.

Para ello, y atendiendo a los autores citados, se tuvo en cuenta el origen (Necesidad de actualización en procesos de innovación y creatividad metodológica del profesorado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria, la coordinación y la aplicación de medidas específicas de apoyo al desarrollo de competencias básicas); su necesidad (Evaluación interna y externa de la calidad del PRIN como parte del diálogo entre los agentes de la comunidad educativa); importancia (Práctica evaluativa de un programa de formación e intervención en Educación Infantil y Educación Primaria como forma asistida para dar sentido común a distintos modos de indagación: “descripción, clasificación, análisis causal e indagación de valores”); problemas (cuestiones que profundizan en el conocimiento de los procesos esenciales para ofrecer un Programa Formativo de calidad en la organización de la Educación Infantil y Educación Primaria); su alcance como impacto social; la literatura científica sobre alternativas evaluativas y de aseguramiento de la calidad para la evaluación de programas en el ámbito de las competencias básicas; y el modelo de

investigación, denominado modelo ePRIN basado en los estándares de calidad en la educación.

Para el Planteamiento del problema, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- La formación permanente y conjunta del profesorado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en Canarias, y el apoyo institucional con el que ha contado (Tam, 2001, Villar y Alegre, 2004).
- La vinculación de las familias (Gertmaier, Montenarie y Van Rijk, 2001).
- La supervisión colegiada y revisión continua de las propias prácticas como medida de calidad a partir de modelos de excelencia derivados del EFQM (Westlund, 2001).
- La coordinación y trabajo en equipo en los centros educativos (Alegre, 2004, Grant y Ray, 2013)

## 2. El supuesto de la creatividad como valor para construir el Programa Infancia

Un aspecto fundamental para conseguir principios metodológicos activos es propiciar escenarios donde los docentes puedan desarrollar su creatividad, a fin de crear nuevos escenarios de aprendizaje. De esta forma se da respuesta al Pilar del Programa Infancia, orientado a la actualización metodológica del docente, relacionado igualmente con el enfoque competencial, gestión y organización del aula, entre otros.

Siguiendo estos planteamientos, se desarrolló el marco teórico de la investigación, pretendiendo comprender la realidad de La escuela, la formación docente y las competencias básicas, proponiendo propuestas sobre el Desarrollo de Programas para favorecer la transición escolar y el desarrollo de los alumnos, a partir de un mo-

delo de Evaluación de Programas Educativos y modelos de Calidad, siendo éstos últimos los adaptados al sistema educativo. Como premisa, entender que el aprendizaje competencial debe ir acompañado de la innovación y creatividad en el trabajo del aula. Así, quedó claro desde el principio, que no se puede entender la institución escolar sin sus tres actores: niños, familias, y docentes (Vila, 2000), enfatizando el papel fundamental de las familias en el proceso comenzado por el Programa Infancia para hacer crecer al alumnado en autonomía, como así mostró el estudio de Xuereb (2014) donde las familias evidenciaron su papel como pilar fundamental de apoyo al estudiante en todas sus etapas educativas para que crecieran en sus propias expectativas.

Igualmente, las relaciones directas de los docentes con el rendimiento del estudiante también han sido ampliamente investigadas como ha sido el caso de Adamson et al., (2003) que, al igual que sucede con el Programa Infancia, obtuvieron que la estimulación del rendimiento del alumnado, la mayor organización del centro y la consolidación del desarrollo profesional docente, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Este principio se sujeta al hecho de que desde finales del siglo XX el docente ha dejado de ser un simple transmisor de conocimiento, e incluso de experiencias, para convertirse en un facilitador, en un guía (McNiven et al., 2002; Wood, 2003), lo que pone de manifiesto que la actitud, el compromiso y motivación del profesorado influye directamente en el rendimiento de los alumnos.

Así, con docentes comprometidos y motivados se sientan las bases esenciales para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social y el desarrollo personal del niño, en definitiva, su mejora escolar, como determinarían estudios académicos entre los que destacamos a Casero (2010). Igualmente, al contribuir a reducir la diferencia de resultados y apoyar el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional, se ayuda a romper el ciclo de malos resultados y desmotivación que a menudo llevan al abandono escolar.

Desde esta perspectiva, la investigación pretendió dar respuesta a grandes interrogantes que acabarían concretándose posteriormente en nuestras hipótesis y

objetivos de investigación, sirviendo de orientación la evaluación desarrollada y el modelo de investigación evaluativa puesta en marcha por Alegre y Villar (2009).

Entre las preguntas formuladas, destacamos las siguientes premisas: conocer y valorar la calidad del Programa Infancia; descubrir las relaciones o estimar las diferencias o semejanzas entre coordinadores, profesores, y familias respecto a su representación de las tareas desarrolladas en el marco del proyecto formativo; conocer con garantías los deseos y satisfacciones de los participantes e implicados, profundizando en el aprendizaje vinculada al Programa Infancia; analizar formas de poder documentar la actuación del Programa Infancia en la práctica para conocer su impacto, incrementando las posibilidades de conocer el perfil que los docentes otorgan al Programa Infancia como herramienta eficaz de promoción del éxito educativo; y analizar fórmulas que nos permitan representar las creencias grupales del valor del Programa Infancia, atendiendo a los diferentes periodos en los que se realizó, siendo éstos los cursos académicos 2011/2012, 2012/2013 y 2013/2014.

Para la construcción de la evaluación externa, y por tanto, dar respuesta a los interrogantes planteados inicialmente, se estableció como marco de investigación los supuestos considerados por Yanchar y Williams (2006), centrándonos para el presente estudio en la Creatividad, Innovación y Reflexión Crítica.

La Creatividad además de ser sensible al contexto, nos permitió hacer hincapié en la construcción de las competencias básicas, especialmente en las llamadas competencias transversales. Tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria se potencia la capacidad de conocer mejor el mundo que nos rodea, contribuyendo a comprenderlo de manera imaginativa y creativa (RD 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; y RD 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria). En el programa, como Creativity Compass, vienen demostrando cómo a través de las competencias transversales, como la inclusiva e intercultural, es posible

desinhibir la creatividad en los alumnos a través del conocimiento que obtienen en diferentes materias, o a través del desarrollo del lenguaje trabajando la motivación.

Además, tras el análisis sobre el funcionamiento de las competencias básicas en el marco europeo, se dilucidó la necesidad de extrapolar a la escuela la estrategia de Lisboa (2000), que tuvo como compromiso equiparar los sistemas educativos de los países miembros acordando una serie de principios, entre ellos, trabajar por una mayor autonomía e iniciativa propias en el alumnado, esto es, trabajar, desarrollar y diseñar programas fomentadores de la creatividad en un sentido amplio. El sentido de este aspecto obedece a que nos encontramos en una sociedad cambiante y que se transforma, y en una economía basada en el conocimiento, de forma que los países acordaron la necesidad de compartir habilidades y destrezas básicas que permitiera a cualquier ciudadano europeo moverse autónomamente y capacitarlo para poder realizar su vida en cualquier estado miembro.

Con el Consejo celebrado en Estocolmo en el año 2001, y en Barcelona en 2002, se adoptarían las medidas concretas para los objetivos deberían marcar en el futuro los sistemas de enseñanza hacia un modelo de aprendizaje autónomo e innovador. Así, se marca el comienzo de la consolidación de las competencias clave (key competences) que surgirían en el Proyecto DeSeCo (2005), siendo a través de Eurydice (2006, 2012) como se determinara la importancia del marco competencial en los sistemas educativos.

Este marco de referencia se oficializa en el Consejo celebrado en el año 2006, tras la discusión de los Estados Miembros sobre cuáles habrían de ser las prioridades, recogiendo finalmente un total de cinco recomendaciones esenciales que garanticen el respeto y cumplimiento del aprendizaje por competencias:

- Velar por sistemas educativos que ofrezcan todos los medios y recursos para el desarrollo de las competencias clave, preparándolos para la vida adulta.

- Velar por la buena función de las competencias clave y adecuarlas a las necesidades los estudiantes que así lo precisen.
- Velar por la actualización de las competencias clave, atendiendo a un aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Establecer infraestructuras que se adecuen a la educación y formación continuas de las personas adultas, contando con las implicadas en el sistema educativo, velando por sistemas de evaluación válidos, fomentando la igualdad, y cubriendo las necesidades.
- Ofrecer coherencia entre la oferta y la demanda en la educación y la formación consolidando políticas orientadas a la calidad en el empleo.

A este respecto, podemos reconocer entre las recomendaciones la necesidad de adaptar y ajustar los nuevos escenarios de aprendizaje hacia ámbitos de formación más abiertos e innovadores, que dé respuesta a la sensibilidad contextual y a las ganas de aprender del alumnado.

Así, y con el pensamiento en trabajar la Creatividad, la investigación se centró en el supuesto de la Reflexión crítica, que como en todo marco de investigación, permitió la supervisión y coherencia del PRIN, ligándola a sus objetivos. Nos permite profundizar en el recorrido del programa, así como en sus debilidades y fortalezas, de forma que se puedan llevar a cabo mejoras o modificaciones para desarrollar de una forma óptima las acciones y prácticas planteadas por los centros. En coherencia, la Reflexión crítica es de vital importancia para promover el conocimiento y la identificación de los problemas, permitiendo a los investigadores modificar con flexibilidad las estrategias que consideren necesarias para reconducir el programa, dando respuesta a retos y expectativas. La Comisión Europea (2009) identificaría la necesidad de conocer los grandes retos de la enseñanza para poder hacer frente de una forma más eficaz a las crecientes diferencias halladas en el aula, confirmando que es preciso modificar los tradicionales métodos de enseñanza, aspirando a nuevas estrategias innovadoras y creativas que den respuesta a los nuevos desafíos. En este aspecto, Villar y Alegre (2004), se preguntan sobre las evaluaciones



actuales a estudiantes, programas formativos, función de los docentes, entre otras dimensiones, en el papel del proceso de enseñanza- aprendizaje, y todo ello desde una actitud y reflexión crítica. Los autores plantean un nuevo espacio que permita a los docentes proyectar de forma auténtica las verdaderas acciones que se ejercitan en la práctica diaria del aula (desarrollo de competencias, capacidades, creación de iniciativas de aprendizaje, etc.)

### 3. La creatividad refrendada en las competencias básicas

Toda capacidad, habilidad y destreza refuerza nuestro conocimiento teórico, práctico y profesionalizador sobre las cosas. Así, las actuales competencias se erigen como conexiones fundamentales para una vida plena en sociedad, y por ello, la innovación y creatividad están presentes. Así lo dictamina el camino iniciado por la Unión Europea. Destacamos el programa Company, formado por treinta y cinco países, y centrado en las siguientes competencias clave: Sentido de iniciativa y espíritu empresarial, Competencia social y cívica, Conciencia y expresión culturales, Aprender a aprender, y Comunicación en lenguas extranjeras. Su misión es dotar de habilidades y destrezas mediante la creatividad a los jóvenes europeos preparándolos para el siglo XXI, y entre sus metas ha estado la creación del conocido programa ERASMUS.

Igualmente, el programa transversal *key competences for lifelong learning: Training teachers in competence based education* [TRANSIt] se ha vinculado al conjunto de la Unión Europea bajo el marco de referencia de las ocho competencias clave, teniendo como objetivo la preparación de todos los profesionales de la educación en la capacitación de las competencias hacia los estudiantes. Este programa se concibe como un método constructivista orientado a docentes y estudiantes que desarrolla la creatividad, la adaptación óptima a los cambios (innovación), la competencia inter-

cultural, el desarrollo social y personal y una mejor percepción para la resolución de problemas (Eurydice, 2012).

Especial énfasis en la competencia digital (tabla 1), que recoge el uso seguro, crítico e innovador de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 7).

Competencia	Conocimiento	Capacidad	Actitud
Competencia digital	Comprensión de las TSI y su naturaleza Aplicaciones informáticas Tratamiento del texto	Capacidad de búsqueda, obtención y trato de la información	Actitud crítica y reflexiva de la TSI

Tabla 1. Marco de Conocimientos, Capacidades y Actitudes de Competencia Digital. Fuente: UE (2007)

Se destaca de la competencia digital la transmisión de información entre personas, tanto para facilitar el trabajo, nuestra vida personal, como el ocio. Igualmente ofrece herramientas para la creatividad y la innovación, capacitando en nuevas habilidades basadas en internet.

González et al., (2012) son unos grandes valedores de la competencia digital afirmando que es la perfecta aliada para el óptimo desarrollo del resto de competencias, por la vinculación con las tecnologías de la información y la comunicación, y dado su statu quo actual, el valor que poseen para desarrollar aprendizajes innovadores en base a la creatividad del alumnado.

Así, la concepción de la competencia clave Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa también recoge el interés por incentivar procesos creativos e innovadores,

(tabla 2) estando encaminada a la consolidación y profundización de las anteriores CCBB, para tener éxito personal y profesional, atendiendo al fortalecimiento de aquellas habilidades que incentiven la creatividad, la innovación, y también preparen para la motivación de logros y fracasos, aceptando estos últimos como parte de la vida. Es una competencia con un peso importante sobre los valores éticos.

Competencia	Conocimiento	Capacidad	Actitud
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Oportunidad personal y profesional Comprensión de la economía y desafíos de empresa Comercio y empresa justos	Gestión proactiva de proyectos e ideas Planificación y organización óptimas Trabajo colaborativo e individual	Iniciativa Proactividad Autónomo Innovación Creatividad

Tabla 2. Marco de Conocimientos, Capacidades y Actitudes de la Competencia Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Fuente: UE (2006)

La concepción de iniciativa y empresa se vincula estrechamente con la emprendeduría, entendiendo que las personas debemos tener amplitud de miras y reconocer oportunidades de mejora profesional. Por otro lado, la capacidad de liderazgo se transforma en una habilidad fundamental para determinar cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles, ya sea trabajando en equipo o individual. Por último, la motivación, la autonomía, la proactividad, etc., serán conceptos muy ligados a la actitud que le pongamos a las cosas, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Otra de las competencias que define la importancia de la creatividad e innovación en el aula, es la referente a la Conciencia y Expresión Culturales (véase tabla 3), definida como la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 12).

Competencia	Conocimiento	Capacidad	Actitud
Conciencia y expresión culturales	Cultura local, nacional e internacional Diversidad cultural y lingüística	Apreciación y expresión cultural y artística Opinión objetiva sobre cultura y arte	Aptitud creativa y cultural Voluntad de crear Sentimiento de identidad

Tabla 3. Marco de Conocimientos, Capacidades y Actitudes de la Conciencia y Expresión Culturales.  
Fuente: UE (2006)

Dirigiendo la mirada a la conciencia y expresión cultural, debemos apuntar como prioritario la conservación de las etnias culturales y todas sus sensibilidades artísticas. Así, se pretende el desarrollo de aptitudes culturales y artísticas basadas en la diversidad del mundo, incentivando la creatividad y la continuación de la cultura y el arte por generaciones. Se trata, en definitiva, del fomento de una educación intercultural, suponiendo este enfoque el necesario compromiso por la promoción de las transformaciones sociales y políticas a la mejora de la calidad de vida de todos los grupos sociales y culturales, sin ningún atisbo de discriminación (López, 2001). Así, como definiría Rubio (2009):

Ser competente comunicativa e interculturalmente supone poseer el conocimiento y la habilidad para utilizar el lenguaje como generador de contextos amigables, basados en la expresión libre, el respeto por los derechos ajenos, la aceptación mutua y la búsqueda por espacios de dignidad. En definitiva, tiene que entenderse como un acto de voluntad y conciencia por el encuentro entre seres singulares que portan visiones culturales heterogéneas y, muchas veces, contradictorias (p. 286).

Desde esta perspectiva, podemos interpretar la Competencia en Conciencia y expresión culturales como un avance que nos permita generar entornos emocionalmente integradores de las diferencias, esto es, incentivar las competencias emocionales que nos ayuden a prevenir problemas de aprendizaje en el alumno derivados de su relación con la comunidad educativa, ya sea por motivos sociales y/o culturales (Hallam, 2009).

En líneas generales, el aprendizaje competencial tiene sus fundamentos en la necesaria autonomía e iniciativa personal del alumnado, que a través del ofrecimiento hacia nuevas oportunidades personales y profesionales, les haga desarrollar la capacidad de la iniciativa, autonomía, innovación y creatividad, obligando al docente a formarse en criterios y reflexiones críticas para que afronte con la mayor realidad los problemas sociales.

A modo de síntesis se va descubriendo la perspectiva socio-constructivista e interactiva que conlleva un formación y aprendizaje por competencias. En líneas similares se pronuncia el catedrático Villar Angulo (2009), cuando expone que:

Asumir el principio de constructivismo en el aprendizaje docencia de cualquier de las materias comunes u optativas requiere una traslación de la función docente expositiva a otra indagadora, o contando en clave política, descentralizar la gestión de los aprendizajes, evitando la posición centralista de control de aprendizajes (p. 3).

Precisamente, tomando como referencia el principio constructivista, Zabalza (2003) pone en consideración las siguientes competencias docentes: (a) Planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje; (b) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; (c) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizado; (d) Manejo de las nuevas tecnologías; (e) Diseñar la metodología y organizar las actividades; (f) Comunicarse-relacionar con los alumnos; (g) Tutorizar; (h) Evaluar; (i) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; (j) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Finalizando este apartado, es interesante exponer el modelo de competencias docentes que desde el año 2004 publicó la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), en el marco del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, y orientado por del modelo del Proyecto Tuning (tabla 4) reflejando la importancia de los procesos innovadores.

Competencias transversales (genéricas)	<b>Instrumentales</b>
	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación Comunicación oral y escrita en la lengua materna Conocimiento de una lengua extranjera Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio Capacidad de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
	<b>Personales</b>
	Trabajo en equipo Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional Habilidades en las relaciones interpersonales Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad Razonamiento crítico Compromiso ético
	<b>Sistémicas</b>
	Aprendizaje autónomo Adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales

Tabla 4. Competencias docentes según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.  
Fuente: ANECA (2004)

## 4. Contexto del Programa Infancia

Con la visión mencionada anteriormente, se produce en Canarias la aparición del Programa Infancia, interrogándose sobre cómo aprende el alumnado de edades tempranas y sobre cómo se estimulan todas sus habilidades y capacidades: su cu-

riosidad, imaginación, creatividad, juego, fantasía, sensibilidad, vitalidad, entusiasmo, cimientos para la construcción de las representaciones mentales y del acceso al conocimiento y, por tanto, como prevención de posibles desajustes en sus aprendizajes.

La muestra para esta investigación estuvo formada por la población de los centros participantes en el ePRIN, siendo todos de titularidad pública, y dentro de ellos, urbanos y rurales. Para poder obtener todos los datos de los implicados se creó un entorno virtual, recayendo en el presente trabajo el referido a los docentes, siendo un total de 383 maestros (8,6% hombres; 91,4% mujeres).

Fueron un total de 30 centros los implicados, estando representadas 5 islas. La figura 2 representa el índice de participación docente por cada región insular.

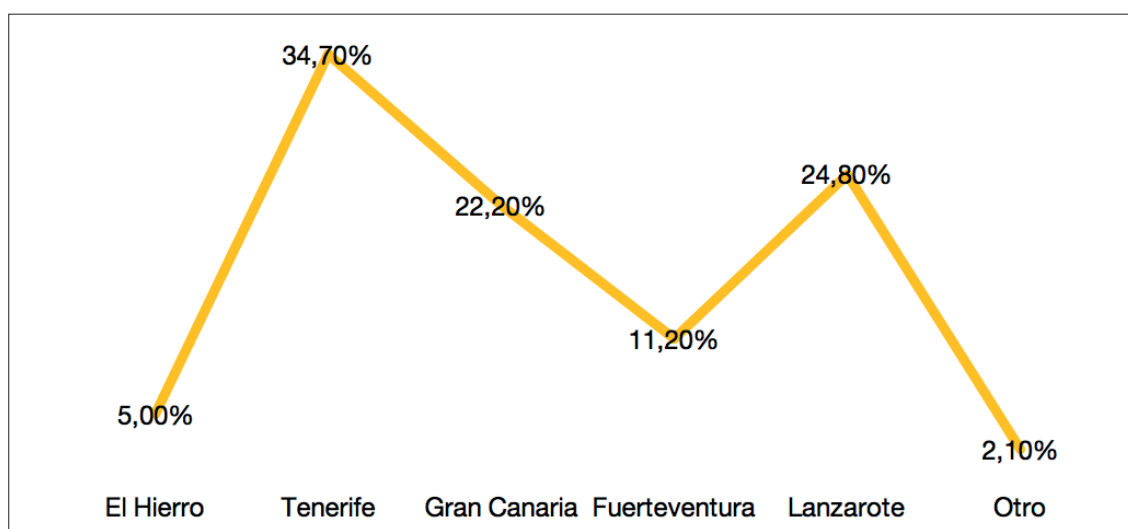


Figura 1. Índice de participación de docentes. Fuente: elaboración propia

Así, este proyecto, cuyo periodo de formación ha estado a cargo de la Consejería de Educación del Gobierno canario es una invitación a la investigación-acción dentro del propio centro, consistiendo ésta en mejorar la práctica mientras generamos el conocimiento. La figura 2 siguiente refleja el cometido llevado a cabo dentro del Programa Infancia.

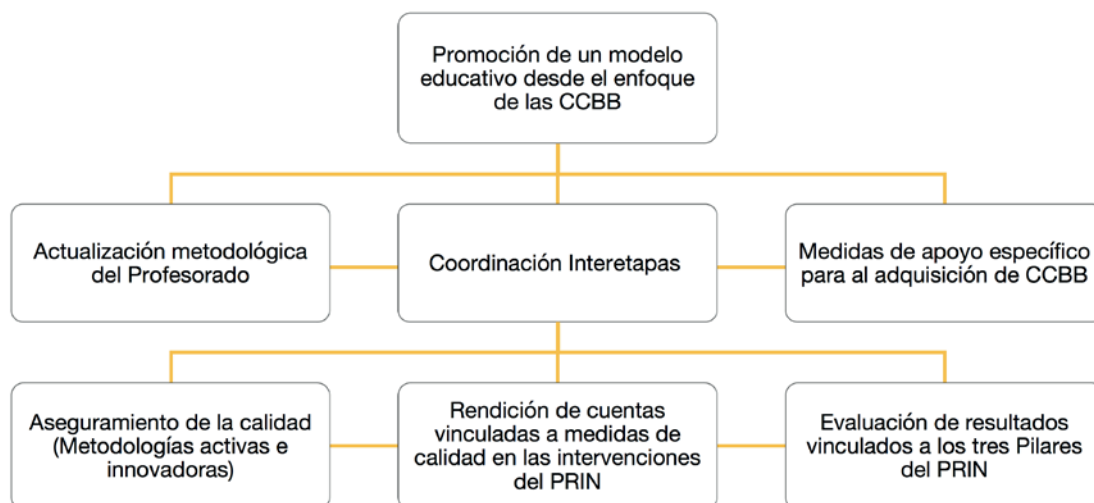


Figura 2. Síntesis del Programa Formativo PRIN para el desarrollo de las CCBB. Fuente: elaboración propia.

## 5. Resultados relevantes en torno a la creatividad

En el presente trabajo se ha dibujado el panorama del Programa Infancia en base a la importancia del profesorado dentro del ecosistema de la escuela, a través de la Creatividad, supuesto esencial dentro de la investigación. Los maestros obtuvieron una relevancia importante y supuso un punto fuerte, ya que fueron los propios docentes quienes debían diseñar y desarrollar actividades bajo un formato de aprendizaje competencial, adaptándolas a los niños según su edad y atendiendo al entorno de la escuela. Esta situación concuerda con estudios realizados por Almerich et al. (2016), que se basó en el conocimiento sobre los aspectos que más incidían en las prácticas docentes innovadoras y creativas, siendo éstas la relación con los niños y su contexto más cercanos, lo que implica a partir de ahora un punto de inflexión sobre las prácticas de aula y la gestión del día a día de las clases, siendo necesario seguir profundizando en metodologías y técnicas vinculadas a las competencias que motivan hacia una mayor creatividad en la escuela.



La creatividad fue destacada sobre todo en la capacidad del profesorado para diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje competencial adaptadas a niños dependiendo de su edad. Esta premisa estuvo apoyada por el 80,0% (N=223) de los docentes, facilitando que obtuvieran nuevos dominios de técnicas de trabajo didáctico para propiciar mayor éxito educativo en el alumnado.

La alta capacidad del maestro también quedó consolidada, según sus percepciones, gracias a la actualización de su práctica docente para obtener estrategias de resolución de problemas reales que se suceden en el aula, estando de acuerdo el 83,3% (N=235) y totalmente de acuerdo el 12,8% (N=36), lo cual incentivaba la motivación para crear nuevas condiciones para que el cambio de etapa educativa se viviera con total normalidad por parte del alumnado, afirmación apoyada por el 58,2% (N=164) de los docentes que estuvieron De acuerdo y por el 28,4% (N=80) que estuvieron Totalmente de acuerdo.

A la vez, esta situación de implicación del docente en la enseñanza del alumnado provocó que se adoptaran acuerdos y decisiones orientados a mejorar, e incluso innovar en medidas que garantizaran la coordinación docente a través del plan de Transición del centro (afirmación apoyada por el 93,2% de los docentes, N=263).

Por otra parte, cabe destacar que los docentes valoraron positivamente los recursos materiales para lograr el dominio de nuevas técnicas de trabajo didáctico en el alumnado en base al fomento de la creatividad como espacio competencial (88,7%, N=261), existiendo centros que lograron dotar las aulas implicadas en el PRIN de material informático y pizarras digitales, especialmente. Este aspecto contrasta en cuanto que los maestros consideraron relevante (72,60%) que los recursos materiales se incorporaran en el proyecto formativo para poder incitar en la creación de nuevos escenarios de aprendizaje.

Hay que destacar en el presente trabajo el papel que jugó la experiencia docente. El grupo con mayores valoraciones en la creatividad corresponde a los docentes cuya experiencia profesional es de 7-18 años, obteniendo las máximas puntuaciones respecto a los otros grupos, destacando su capacidad de diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a niños/as dependiendo de su edad ( $\bar{x} = 3.21$ ;  $DT = .671$ ), y para adoptar acuerdos y decisiones plasmadas en la Programación General Anual en medidas que garanticen la coordinación docente a través del plan de Transición ( $\bar{x} = 3.21$ ;  $DT = .616$ ).

## 6. Conclusiones

El presente estudio pone en valor dos principios básicos acerca de la importancia de la educación creativa: el desarrollo cognitivo del niño y la niña, y la enseñanza de valores compartidos en común motivando la creatividad y la afectividad de los educandos. Esta perspectiva es igualmente destacada por De la Torre y Violant (2006), recogiendo que la creatividad supone para la educación la posibilidad de transformar las sociedades, requiriendo de un gran compromiso de la comunidad educativa para alcanzar mayores cotas de efectividad e impacto en la población:

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

La creatividad en las escuelas es propiciadora de nuevos escenarios de aprendizaje, y esta situación motiva la mejora, modificación e incluso transformación hacia metodologías más activas y participativas (Yanchar y Williams, 2006). Mayor y Tortosa (1990) desde los años 90, y más recientemente Saddler (2014) venían suscribiendo

que la mejor forma de adquirir los conocimientos conceptuales y procedimentales, ahora incluidos en las competencias, era a través de nuevas formas de enseñar, y a la vez de aprender, siendo esto posible a través de la creatividad y la resolución de los problemas del grupo en concreto. La tabla 5 siguiente recoge las ocho preguntas con mayor grado de significación en cuanto a la dimensión Creatividad, analizadas mediante el programa ATLAS.TI.

DIMENSIÓN: CREATIVIDAD
¿Considera que se ha potenciado la coordinación y el trabajo en equipo para crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes?
¿Cree que se ha logrado el dominio de nuevas técnicas de trabajo didáctico con el alumnado implicado?
¿Se ha motivado la capacidad de diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a ni-ños/as dependiendo de su edad?
¿Creo que la práctica docente ha ido dirigida a la obtención de nuevas estrategias de resolución de los problemas reales que se tienen en el aula?
¿Hasta qué punto considera que el PRIN ha significado una formación continua y dinámica que inter-relaciona los diferentes ámbitos dándoles sentido desde situaciones y problemas reales, partiendo siempre de la práctica del aula?
¿Qué elementos de reflexión, creación y mejora en la organización y ambiente del centro se ha apor-tado?
¿Se ha visto y percibido que la inteligencia emocional ha sido el eje de todos los contenidos del PRIN?
¿Qué propuestas de la formación recibida ha repercutido positivamente en los buenos resultados de los de los alumnos?

Tabla 5. Preguntas de ADCO-PRIN relativas a la Creatividad. Fuente: elaboración propia

Así mismo, las categorías de la dimensión Creatividad (tabla 6), analizadas mediante metodología cuantitativa a través del paquete estadístico SPSS (V.21), confirmó que las prácticas de coordinación, las técnicas de trabajo, la adaptación curricular, las estrategias, las acciones organizativas, la inteligencia emocional y la motivación son pilar fundamental para la gestión efectiva de los centros.

Dimensión	Categoría	Definición
CREATIVIDAD	Prácticas de coordinación	Formas de coordinar las acciones de concreción del proceso de enseñanza- aprendizaje puesto en práctica en el alumnado y formuladas en el PRIN, a través de los coordinadores y los docentes.
	Técnicas de trabajo	Uso de técnicas de enseñanza (tipos de aprendizaje, actividades de aula, etc).
	Adaptación curricular	Estrategia educativa orientada a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, también utilizada para adecuar el curriculum a las ne-cesidades del aula para propiciar mayor éxito educativo en el alumnado (tener en cuenta las limitaciones, dificultades, etc.).
	Estrategias	Acciones utilizadas por los coordinadores y docentes del PRIN para un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, y facilitar el grado de adquisición de las competencias básicas.
	Acciones organizativas	Técnicas y propuestas del equipo del PRIN en cada centro para organizar y coordinar las actividades que se desarrollan en 2º ciclo de infantil y 1º ciclo de primaria.
	Inteligencia emocional	Eje principal del PRIN. Hace referencia al conjunto habilidades psicológicas que permiten apreciar y expresar de manera equilibrada las emociones, entender las de los demás, y utilizar esta información para orientar la forma de pensar y analizar nuestros comportamientos.
	Motivación	Sentimiento físico y emocional de los implicados en el PRIN sobre el trabajo que se está desarrollando.

Tabla 6. Sistema de categorización del Programa Infancia según la Dimensión Creatividad atendiendo a los docentes. Fuente: elaboración propia

Es importante señalar de forma representativa que la sensibilidad contextual quedó muy ligada a la importancia de la creatividad en todo proceso formativo, pudiendo señalar que la investigación vio incrementada la motivación que el Programa Infancia propició en el profesorado, motivación que a su vez provino de la coordinación óptima en cada centro y por la formación permanente recibida, apoyando la visión compartida de que apuntar hacia una formación de todo el profesorado es apuntar hacia el aprendizaje docente dentro de las instituciones educativas a través de estrategias propiciadores de nuevos escenarios de aprendizaje innovadores y creativos.

## Bibliografía

ADAMSON, S. L., BANKS, D., BURTON, M., COX, F., JUDSON, E., TURLEY, J. B., Y LAWSON, A. E. (2003). Reformed Undergraduate Instruction and Its Subsequent Impact on Secondary School Teaching Practice and Student Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (10), 939–957.

ALEGRE, O. M. (2004). Atienda a la diversidad del aprendiz. En L. M. Villar (Dir.). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (65-82). Madrid: McGraw Hill.

ALEGRE, O. M. Y VILLAR, L. M. (2009). Evaluation Of A 10-Year Special Education Master's Degree Program: The Case Of La Laguna University. *International Journal of Special Education*, 24 (2), 116-129.

ALMERICH, G., ORELLANA, N., SUÁREZ-RODRÍGUEZ, J., Y DÍAZ-GARCÍA, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110-125.

CASERO, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68 (246), 223-242.

COMISIÓN EUROPEA (2009). Cluster Key Competences – Curriculum Reform; Peer Learning activity 'Fostering Cross-curricular Key Competences for Creativity and Innovation. Vienna.

DE LA TORRE, S. Y VIOLANT, V. (EDS.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 1. Málaga: Ediciones Aljibe.

EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Brussels: Unidat Europea de Eurydice.

GARTMEIER, M., GEBHARDT, M., Y DOTGER, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207-216.

GONZÁLEZ, M. J., ESPUNY, V. C., DE CID, I. M<sup>a</sup> J., Y GISBERT, C. M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de investigación educativa*, 30 (2), 287-302.

HALLAM, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35, 313-330.

HERNÁNDEZ ARTEAGA, I.; ALVARADO PÉREZ, J. C. & LUNA, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151.

GRANT, B. K., Y RAY, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London: Sage.

LÓPEZ, L. E. (2001). *La Cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO.

MAYOR, L. Y TORTOSA, F. (1990). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: DDB.

McNIVEN, P., KAUFMAN, K., Y McDONALD, H. (2002). A problem-based learning approach to midwifery. *British Journal of Midwifery*, 10 (12), 751-755.

RUBIO, M. M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudio Pedagógicos*, 35 (1), 273-286.

SADDLER, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: Exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 145–152.

TAM, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (1), 47-54.

VILLAR, L. M. (DIR.) (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

WESTLUND, A.H., 2001. Measuring environmental impact on society in the EFQM system. *Total Quality Management* 12 (1), 125–135.

WOOD, D. F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*, 326 (7384), 328- 330.

XUEREB, S. (2014). Why students consider terminating their studies and what convinces them to stay. *Active Learning in Higher Education*, 15 (2), 145-156.

YANCHAR, S. C. Y WILLIAMS, D. D. (2006). Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism, five proposed guidelines for method use, *Educational Researcher* 35: 9, pp. 3-12.

ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.