

# Desafíos y Oportunidades en la Educación Creativa para niños y niñas de 0 a 6 años.

Construyendo un Futuro Creativo: Aportaciones en Educación Infantil.

## *Challenges and Opportunities in Creative Education for children from 0 to 6 years old.*

Building a Creative Future: Contributions in Early Childhood Education

# Revista Creatividad y Sociedad

Revista Científica de la Asociación Española para la Creatividad ASOCREA  
nº 38 diciembre 2023

[www.creatividadysociedad.com](http://www.creatividadysociedad.com)

Creativity and Society Research Journal

ISSN-e 1887-7370



## Equipo editorial

### Editora (Editor)

Verónica Violant-Holz  
Universitat de Barcelona (España)  
Observatorio Internacional en Pedagogía Hospitalaria  
Universitat de Barcelona (España)

### Editores adjuntos (Assistant Editor)

Francisco García García  
Universidad Complutense de Madrid (España)

Antonio F. Rodríguez Hernández  
Universidad de la Laguna (España)

Saturnino de la Torre  
Universidad de Barcelona (España)

### Consejo de Redacción

Manuela Barcia  
Universidad de Sevilla (España)

Jessica Cabrera  
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Pilar Gil  
Universidad de la Laguna (España)

Dolores Madrid  
Universidad de Málaga (España)

### Consejo Científico Nacional e Internacional

Juan Miguel González Velasco  
(Bolivia)

Maria Dolores Fortes Alves  
(Brasil)

Albertina Mitjans  
(Brasil)

María Cândida Moraes  
(Brasil)

Marlene Zwierewicz  
(Brasil)

Carlos Alberto González  
(Colombia)

John F. Cabra  
(EEUU)

Robert S. Sternberg  
(EEUU)

Vicente Alfonso-Benlliure  
(España)

José Antonio del Campo  
(España)

Juan Delgado  
(España)

Maite Garaingondobil  
(España)

Ángeles Gervilla  
(España)

María Hernández Herrera  
(España)

Marga Iñiguez  
(España)

José Antonio Marina  
(España)

Francisco Menchén  
(España)

David de Prado  
(España)

Manuela Romo  
(España)

Manuel Toharia  
(España)

Fernando Cardoso de Sousa  
(Portugal)

Omar Gardié  
(Venezuela)

### Consejo Técnico

Carlota Rodríguez Silva  
Universitat de Barcelona (España)

### Coordinadores del nº 38

M<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal  
(Universidad de Málaga)

Battista Quinto Borghi  
(Libera Università di Bolzano)

### Revisores del nº 38

Ana Carolina Alix González  
Mari Carmen Acebal

M<sup>a</sup> Carmen Cruces Martín  
Pilar Flores Núñez

D<sup>a</sup> Rosario Gutiérrez Pérez  
Analía Elizabeth Leite Méndez

Dolores Madrid Vivar

Juan Carlos Manzanares Triquet

M<sup>a</sup> Jesús Márquez García

Virginia Martagon Vazquez

M<sup>a</sup> José Mayorga López

María Moya García

María del Valle Moya Martínez

Juan Rafael Muñoz

Rocío Pascual Lacal

Sonia Rodríguez Somodevilla

## Índice

### Editorial

Desafíos y Oportunidades en la Educación Creativa para niños y niñas de 0 a 6 años.

Construyendo un Futuro Creativo: Aportaciones en Educación Infantil

*Challenges and Opportunities in Creative Education for children from 0 to 6 years old. Building a*

*Creative Future: Contributions in Early Childhood Education*..... 5

Niños activos, niños creativos. Efectos de la aplicación de un programa de integración del movimiento sobre la creatividad de niños y niñas de Educación Infantil

*Active children, creative children. Effects of the application of a movement integration program*

*on the creativity of children in Early Childhood Education* ..... 7

Cultivando la creatividad: formando mentes creativas en educación infantil con la diversidad textual

*Cultivating creativity: forming creative minds in early childhood education through textual diversity*.....20

Imaginar jardines: Realzar creativamente los espacios verdes públicos y los patios escolares

*Imagining gardens: Creative valorization of public green spaces and schoolyards* ..... 31

Observando la magia: documentando los procesos creativos de los niños en la escuela infantil

*Observing magic: Documenting children's creative processes in kindergarden*.....46

Niños y espacios en la escuela infantil 0-3 para el desarrollo de la creatividad

*Children and spaces in the 0-3 nursery school for the development of creativity* .....60

Creatividad en las estrategias pedagógicas de la adaptación de niños y niñas de 0-7 años a las nuevas rutinas escolares

*Creativity in pedagogical strategies for the adaptation of boys and girls aged 0-7 to new school routines*..... 74

Experiencias entre ciencia y creatividad en la escuela infantil

*Experiences between science and creativity in kindergarden* ..... 85

El enfoque del "Trabajo Abierto" en la escuela infantil: abrir a nuevas miradas

*The "Open Work" approach in pre-schools: opening up to new perspectives*.....104

Explorando la Creatividad en la Educación Infantil: Diálogos en Amor y Buena Compañía

*Exploring Creativity in Early Childhood Education: Dialogues in Love and Good Company*..... 118

Recensión de Un viaje lleno de aventuras

*Recension of A journey full of adventure*.....136

## Editorial

### **Desafíos y Oportunidades en la Educación Creativa para niños y niñas de 0 a 6 años. Construyendo un Futuro Creativo: Aportaciones en Educación Infantil**

### **Challenges and Opportunities in Creative Education for children from 0 to 6 years old. Building a Creative Future: Contributions in Early Childhood Education**

**Dra. M<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal**

Universidad de Málaga

rociopascual@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

**Dr. Battista Quinto Borghi**

Libera Università di Bolzano

battista.borghi@unibz.it

<https://orcid.org/0009-0005-7601-4390>

---

Para citar este artículo: Pascual, M. R. y Quinto, B. (2023). Desafíos y Oportunidades en la Educación Creativa para niños y niñas de 0 a 6 años. Construyendo un Futuro Creativo: Aportaciones en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(0), pp. 5-6.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-0.pdf>

En el ámbito actual de la Educación Infantil, la creatividad se destaca como un aspecto crucial. En un mundo cada vez más globalizado y tecnológico, surgen tanto retos como oportunidades para fomentar la creatividad en esta etapa educativa. La utilización de la tecnología, la influencia del entorno, la colaboración y el juego, la educación basada en proyectos, la diversidad cultural, la educación emocional, los espacios de aprendizaje, el enfoque en los intereses individuales, la evaluación de la creatividad, la neurociencia, la sostenibilidad, el aprendizaje orientado a la resolución de problemas, la integración de las artes, la experiencia práctica, la autonomía y la toma de decisiones, y la educación STEAM, emergen como oportunidades emocionantes para potenciar la creatividad en el grupo de edad de 0 a 6 años.

La Revista Creatividad y Sociedad ha lanzado una convocatoria para su Número 38, con un enfoque monográfico titulado "Desafíos y Oportunidades en la Educación Creativa para niños y niñas de 0 a 6 años / Construyendo un Futuro Creativo: Aportaciones en Educación Infantil". El objetivo de esta convocatoria es recopilar investigaciones científicas que aborden teórica y prácticamente estos temas vinculados a la creatividad y la Educación Infantil. La coordinación está a cargo de la Dra. M<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal y el Dr. Battista Quinto Borghi.

Creatividad y Sociedad es una publicación en la que todos los trabajos publicados pasan por un sistema doble ciego y sistemas antiplagio, además de evaluación de la gramática tanto en inglés como en español. De igual forma, todos los trabajos publicados son accesibles en formato digital de forma gratuita y trata de dar cabida a todos los temas actuales sobre el ámbito de la creatividad.

### **Niños activos, niños creativos. Efectos de la aplicación de un programa de integración del movimiento sobre la creatividad de niños y niñas de Educación Infantil**

### **Active children, creative children. Effects of the application of a movement integration program on the creativity of children in Early Childhood Education**

**Adriana Nielsen-Rodríguez**

Universidad de Málaga

adriananielsen@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-8816-4960>

**Ramón Romance**

Universidad de Málaga

arromance@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-6212-0177>

---

Recibido: 15/10/2023

Aceptado: 20/11/2023

Para citar este artículo: Nielsen-Rodríguez, A. y Romance, R. (2023). Niños activos, niños creativos. Efectos de la aplicación de un programa de integración del movimiento sobre la creatividad de niños y niñas de Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(1), pp. 7-19.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-1.pdf>

## Resumen

La actividad física es esencial para el desarrollo en todos los ámbitos y desde edades muy tempranas, siendo especialmente relevante su influencia en la cognición, la función ejecutiva y, más concretamente, en la creatividad, una cualidad cada vez más demandada en la sociedad. Dado que las escuelas son consideradas entornos privilegiados para promover la actividad física infantil, el objetivo de esta investigación fue analizar los efectos de una propuesta de integración del movimiento en la creatividad del alumnado del último año de Educación Infantil. Participaron 24 escolares de 5-6 años pertenecientes a un colegio público de la provincia de Málaga en el estudio. La cantidad e intensidad de actividad física se midió mediante acelerometría (ActiGraph wGT3X-BT®), mientras que para la evaluación de la creatividad se recurrió al Test CREA de Inteligencia Creativa. Los resultados revelaron que el programa de integración del movimiento aplicado no solo aumentó la cantidad e intensidad de actividad física realizada por el alumnado, sino que potenció su creatividad significativamente, por lo que podemos concluir que el potencial creativo de los niños y las niñas se ve beneficiado por las prácticas físicamente activas, teniendo los centros escolares un papel fundamental en este proceso debido a su alcance con respecto al total de la población infantil, las oportunidades que ofrecen y los recursos con los que cuentan. Sin embargo, es necesario destacar la necesidad de llevar a cabo más estudios con los que cotejar y consolidar estas afirmaciones.

## Palabras clave

Creatividad; Organización y Planificación de la Educación; Métodos pedagógicos; Juego Motor; Educación Infantil.

## Abstract

*Physical activity is essential for development in all areas and from a very early age, being especially relevant its influence on cognition, executive function and, more specifically, on creativity, a quality increasingly demanded in our society. Given that schools are considered privileged environments to promote children's physical activity, the aim of this research was to analyze the effects of a movement integration proposal in the creativity of students in the last year of Early Childhood Education. A total of 24 schoolchildren aged 5-6 years from a public school in the province of Malaga participated in the study. The amount and intensity of physical activity was measured by accelerometry (ActiGraph wGT3X-BT®), while the CREA Creative Intelligence Test was used to assess creativity. The results revealed that the movement integration program applied not only increased the amount and intensity of physical activity performed by the students, but also boosted their creativity significantly, so we can conclude that the creative potential of children is benefited by physically active practices, with schools playing a fundamental role in this process due to their scope with respect to the total child population, the opportunities they offer and the resources they have. However, it is necessary to highlight the need to carry out more studies to compare and consolidate these affirmations.*

## Keywords

*Creativity; Educational Organization and Planning; Pedagogical Methods; Motor Play; Early Childhood Education.*

# 1. Introducción

## 1.1. La creatividad desde la perspectiva de la cognición corporizada

En nuestra sociedad, debemos enfrentarnos a problemas de diversa índole, adaptarnos y buscar soluciones originales, por lo que la capacidad creativa desempeña un papel fundamental (Barbot et al., 2011; Lupu, 2012). Por ello, saber qué es la creatividad y cómo desarrollarla son cuestiones de interés, abordadas desde diversos ámbitos (Sawyer, 2011; Shaw et al., 2022).

Desde una visión corporizada, el desarrollo creativo ocurre como resultado de la actuación dentro y sobre un entorno (Harbourne & Berger, 2019). Así, la manera en que aprendemos y desarrollamos la experiencia se forma a través de la exploración y la interacción con dicho entorno (Gubenko & Houssemand, 2022; Shapiro & Stolz, 2019).

Sin embargo, a pesar de las perspectivas sobre la cognición que sostienen que el movimiento corporal desempeña un papel clave y activo en el desarrollo de ideas creativas, todavía son pocas las teorías de la creatividad que incorporan este aspecto (Frith, Ryu, et al., 2019; Oppici et al., 2020). Además, la investigación del proceso creativo en relación al cuerpo y su interacción con el contexto físico ha avanzado poco en los últimos años, especialmente en lo que respecta a las prácticas educativas o los entornos de aprendizaje (Malinin, 2019).

## 1.2. La creatividad como una función cognitiva de orden superior corporizada y entrenable

Actualmente se describe la creatividad como el proceso más complejo de orden superior (Malinin, 2019), que requiere de funciones ejecutivas como la identificación de problemas, la capacidad de seleccionar información relevante, el pensamiento divergente y la evaluación de ideas (Khalil et al., 2019).

De todas ellas, el pensamiento divergente es la más estrechamente relacionada con la creatividad, estableciéndose como una herramienta para predecir el potencial creativo. Está compuesto por cuatro capacidades: fluidez mental, o la capacidad para aportar el mayor número de ideas posibles para resolver un problema (Krumm et al., 2016); flexibilidad cognitiva, que hace referencia a los diferentes enfoques utilizados para resolver un mismo problema (Ferrándiz García et al., 2017); originalidad, entendida como la capacidad de producir respuestas inusuales o únicas; y elaboración, consistente en la capacidad de mejorar y refinar estas respuestas (Humble et al., 2018).

Una perspectiva evolutiva del desarrollo afirma que la función ejecutiva evolucionó a partir de sistemas sensoriomotores que precedieron a las funciones cognitivas de orden superior (Frith, Ryu, et al., 2019; Oppici et al., 2020), existiendo una estrecha conexión entre el procesamiento cognitivo y las áreas cerebrales asociadas al

movimiento (Malinin, 2019; Shapiro & Stolz, 2019). Por ello, dado que el movimiento influye en la cognición subyacente a la conducta creativa, la actividad física adquiere un papel esencial en el desarrollo de la creatividad desde la primera infancia (Frith, Loprinzi, et al., 2019).

### **1.3. La actividad física como factor influyente en la creatividad. Papel de las escuelas**

Promover y enseñar la creatividad es complicado (Oppici et al., 2020) y, aunque todas las personas tienen capacidad para ser creativas y se entiende como una habilidad enseñable, no se han identificado prácticas pedagógicas específicas conducentes a la creatividad (Malinin, 2019).

Se sabe que varios factores influyen en el proceso creativo, siendo uno de los menos estudiados la actividad física realizada (Frith, Loprinzi, et al., 2019), a pesar de que investigaciones recientes afirman que el movimiento promueve la creatividad (Frith, Loprinzi, et al., 2019; Jung et al., 2021; Piya-Amornphan et al., 2020). Muy pocos trabajos han explorado el potencial de la actividad física para influir en la creatividad, y aún menos se han centrado en el contexto escolar o en la etapa de Educación Infantil (Frith, Ryu, et al., 2019). Sin embargo, la investigación en las escuelas es importante debido a que los niños pasan en ellas periodos de tiempo prolongados y regulares, cuentan con numerosos recursos y garantizan el acceso a la mayoría de la población infantil (Bartholomew et al., 2017; Venetsanou et al., 2020).

Por otra parte, se ha elegido este grupo de edad (5-6 años) debido a que la creatividad tiende a aumentar desde la etapa preescolar hasta la adolescencia temprana, pero se ve interrumpida con la entrada en la escuela a medida que se enseña al alumnado a aprender y aplicar sus conocimientos en una infraestructura sociocultural existente (Frith, Loprinzi, et al., 2019).

De este modo, estudios como este son necesarios para alcanzar una mayor y mejor comprensión de cómo intervenciones educativas específicas de actividad física pueden promover la creatividad desde la infancia. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar los efectos de una propuesta de integración del movimiento en la creatividad, medida a través de acelerometría y del Test CREA de Inteligencia Creativa (CREA) (Corbalán et al., 2003), utilizando el contexto escolar como marco y centrándose en niños del último año de Educación Infantil.

## **2. Material y Método**

### **2.1. Diseño metodológico del estudio**

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma empírico, el cual pretende dar respuesta a la hipótesis de estudio a través del método cuantitativo, explicando y prediciendo el fenómeno a través de datos numéricos (Cox, 2019). En cuanto a la recolección, manejo y análisis de datos, el estudio tiene un enfoque cuasi-experimental,

descriptivo (ya que se describe con precisión la información sobre la población y la situación de estudio), transversal y correlacional (análisis de predicción, comparación y relación entre varias variables) (Ato et al., 2013).

## 2.2. Reclutamiento y Muestra

Para este estudio seleccionamos 24 alumnos/as (14 niños, 10 niñas) de 5 y 6 años ( $M=5,47\pm 0,36$ ), matriculados en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga (España). La muestra se reclutó mediante un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, dando lugar a una investigación de diseño aleatorizado por conglomerados.

Todos los procedimientos fueron validados por la dirección del centro, por la tutora del grupo y por las familias. Los padres, madres o tutores/as del alumnado recibieron un documento con los detalles del estudio, dando posteriormente su consentimiento por escrito. La participación fue siempre voluntaria y se garantizó la confidencialidad sobre los datos de los participantes.

## 2.3. Instrumento y Pruebas

Debido al restringido número de instrumentos destinados a la evaluación de la creatividad en Educación Infantil (Barbot et al., 2011; Corbalán et al., 2003), en la presente investigación empleamos el test CREA por haber sido utilizado en edades similares en investigaciones anteriores (Corbalán & Limiñana, 2010).

Este test valora el potencial creativo del individuo a partir de su capacidad para elaborar preguntas, proporcionándonos una medida única de la creatividad, y actuando como un excelente predictor del conjunto de variables que se tienen en cuenta a la hora de evaluarla, pues exige dar muchas respuestas (fluidez), que sean diferentes (flexibilidad), novedosas (originalidad) y enriquecidas con detalles (elaboración) (Corbalán et al., 2003). Consta de tres láminas (A, B y C) que presentan estímulos de tipo visual, de las cuales utilizamos la lámina (C), destinada a su uso en niños. En menores de 9 años, el CREA debe aplicarse de forma individual, de modo que el niño plantea verbalmente las cuestiones ante la presentación de la lámina y el examinador las anota en la hoja de respuestas.

En su aplicación se invita al niño a formular tantas preguntas como sea necesario para que entiendan la consigna, con cuidado de no facilitarle explícitamente estructuras morfosintácticas, sino insistiendo hasta que sea él quien las genere. Tras comprobar que ha comprendido bien las instrucciones, se le repite que debe hacer el mayor número de preguntas posible sobre el dibujo que se le muestra, en un tiempo establecido de 4 minutos.

Para la corrección y puntuación del test se procede al cálculo de la fórmula  $PD=N-O-An+Ex$ , siendo  $PD$  la puntuación directa,  $N$  el número correspondiente a la última pregunta formulada,  $O$  el número de líneas vacías (en este caso, al escribir nosotros las respuestas, este valor es cero),  $An$  el número de respuestas anuladas por estar repetidas, descontextualizadas o injustificadas y  $Ex$  el número de puntos extra por preguntas que incluyan dos

o más cuestiones. Para obtener la puntuación centil (PC), comparamos el resultado de la puntuación directa con los de la muestra normativa, consultando para ello el baremo correspondiente.

Por su parte, para la evaluación de la cantidad e intensidad de la actividad física realizada por el alumnado se recurrió al acelerómetro ActiGraph wGT3X-BT® (ActiGraph, Pensacola, FL, USA) por ser considerado el más válido y confiable para este propósito (Bartholomew et al., 2017). Estos acelerómetros miden las diferencias de aceleración, evaluando la magnitud y el volumen total del movimiento en función de un periodo de tiempo previamente especificado (epoch), registrándose en la memoria interna del acelerómetro en forma de “counts” de actividad que se clasifican según los puntos de corte seleccionados dependiendo de la edad de la muestra (Cliff et al., 2009).

En este estudio, los epoch se fijaron a intervalos de 1s para aumentar la precisión de los datos (Cliff et al., 2009), y seleccionamos los puntos de corte de Pate et al. (2006) para clasificar la actividad física como sedentaria (0-799 counts·min<sup>-1</sup>), ligera (800-1679 counts·min<sup>-1</sup>), moderada (1680-3367 counts·min<sup>-1</sup>) o vigorosa ( $\geq 3368$  counts·min<sup>-1</sup>).

## 2.4. Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo una evaluación inicial de la creatividad del alumnado participante mediante el test CREA. Se realizó en un aula vacía cercana para evitar posibles distracciones, siempre entre las 10:00 y las 11:30 horas. Para obtener resultados fiables, la prueba se desarrolló y corrigió siguiendo las instrucciones de aplicación y los criterios de corrección anteriormente especificados, que se corresponden con los indicados en el manual (Corbalán et al., 2003).

Del mismo modo, la actividad física se registró durante la semana previa a la intervención a modo de control. Siguiendo las recomendaciones de estudios anteriores (Bartholomew et al., 2017), los acelerómetros se colocaron diariamente sobre la cadera de cada participante con un cinturón elástico al inicio de la jornada escolar y se retiraron al fin de la misma.

Una vez realizadas las primeras mediciones, se diseñó e implementó un programa de integración del movimiento de tres semanas de duración partiendo de una metodología globalizadora y holística adecuada para Educación Infantil. En él se incluyeron actividades físicamente activas basadas en el movimiento, el juego motor, la psicomotricidad o la expresión corporal, entre otras, a través de las cuales el alumnado trabajó los contenidos que debían ser abordados en el aula durante dicho periodo, según estaba previsto en la programación docente.

Algunos de estos contenidos fueron los números del 1 al 5 (deletreo, cantidad y conteo), las estaciones del año (objetos, alimentos y tiempo relacionados), las emociones y los colores (amarillo, verde, rojo, azul, naranja, morado, blanco, marrón y negro). Por su parte, las actividades podían comenzar con la supuesta aparición de un objeto a partir del cual se creaba una explicación que introducía la actividad, o a través de un entorno previamente preparado donde los alumnos entraban y, sin necesidad de mayores explicaciones, comenzaba la actividad. De un modo u otro, el alumnado trabajaba dando rienda suelta a su imaginación, inventiva, razona-

miento, pensamiento tanto lógico como divergente, deducción, expresión por medio de diferentes lenguajes, etc.

Durante las tres semanas de intervención se registró la actividad física del alumnado para comprobar que, efectivamente, se producía un incremento de la misma en comparación con la realizada previamente en clase. Además, tras la intervención se volvió a evaluar la capacidad creativa del alumnado siguiendo el mismo procedimiento que en la evaluación inicial.

Finalmente, se realizó un análisis de datos descriptivo e inferencial, empleando el paquete estadístico IBM SPSS® 24.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Los datos se expresaron a través de porcentajes, medias, desviaciones estándar y percentiles. Microsoft Excel® se usó para preparar y limpiar los archivos de datos del test y de los acelerómetros antes de ser volcados al SPSS.

### 3. Resultados

En primer lugar, la Tabla 1 muestra los valores descriptivos, en forma de media y desviación típica, referidos a los distintos niveles de intensidad de actividad física realizados por el alumnado antes y durante la intervención, expresados en minutos por hora. Además, muestra la relación entre el tiempo total de la jornada escolar y los minutos dedicados a la actividad física, expresados en porcentajes.

**Tabla 1**

*Actividad física diaria en minutos y porcentajes realizada por el alumnado antes y durante la intervención*

	Pretest N=24			Intervención N=24		
	M	DT	%	M	DT	%
Sedentario	251,0	±10,3	83,7	241,8	±13,3	80,6
Ligera	17,8	±3,5	5,9	20,5	±5,7	6,8
Moderada	16,9	±3,8	5,6	19,7	±4,9	6,6
Vigorosa	14,4	±4,1	4,8	18,0	±6,0	6,0
AFMV	31,3	±7,5	10,4	37,8	±9,6	12,6
AFLV	49,0	±10,3	16,3	58,2	±13,3	19,4

Nota: N= total de la muestra; M= media; DT= desviación típica; AFMV= actividad física de moderada a vigorosa; AFLV= actividad física de ligera a vigorosa (total).

Fuente: *Elaboración propia.*

El análisis de los datos reveló que los niños con los que se realizó el estudio pasaban la mayor parte del tiempo de clase sedentarios ( $251,0 \pm 10,3$  minutos de una jornada de 300 minutos, el 83,7% del total), la actividad física total ocupaba el 16,3% de la jornada escolar ( $49,0 \pm 10,3$  minutos) y la de intensidad moderada a vigorosa se realizaba sólo el 10,4% de la jornada ( $31,3 \pm 7,5$  minutos). Sin embargo, al llevar a cabo la intervención de integración del movimiento, se produjo un incremento en la actividad física de todas las intensidades.

En lo que respecta a la creatividad, siguiendo las recomendaciones de investigaciones previas (Corbalán & Limiñana, 2010), durante la primera evaluación se utilizó una lámina distinta a la correspondiente al grupo de edad para la explicación de la prueba, lo cual permitió el uso posterior de la lámina adecuada ("figura 1") sin que los niños estuvieran ya familiarizados con ella. Sin embargo, a pesar de que afirmaban haber comprendido lo que tenían que hacer, llegado el momento apenas hacían preguntas, o se mostraban incapaces de formular ninguna y permanecían en silencio, a no ser que se le suministrara alguna como modelo, en cuyo caso se limitaron a repetirla cambiando el objeto de la misma (por ejemplo, en vez de preguntar "¿Qué hace ahí ese hombre?" preguntaban "¿Qué hace ahí ese animal?" o "¿qué hace ahí ese objeto?").

### Figura 1

Lámina C del test CREA.

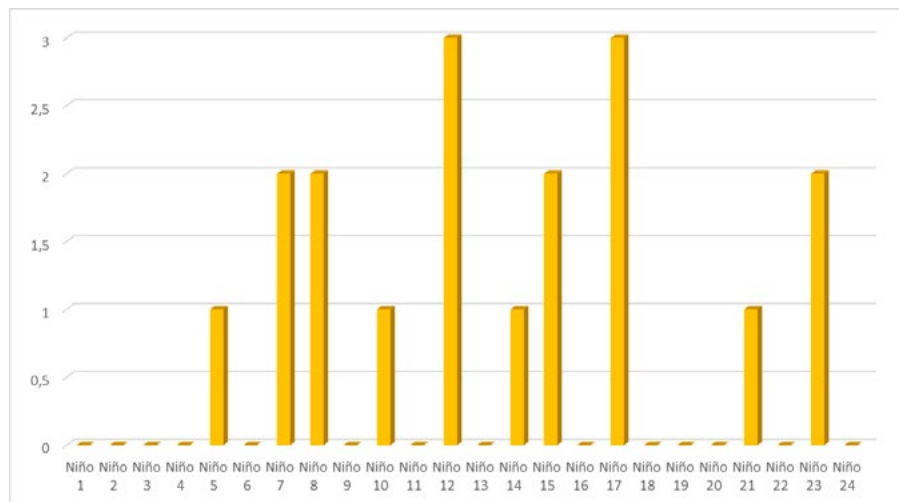


Fuente: Corbalán et al. (2003).

Como puede observarse en el Gráfico 1, los valores obtenidos en esta primera evaluación de la creatividad oscilan entre las 0 y las 3 preguntas, con una media de 0,75 preguntas, habiendo sido anuladas la mayoría de las formuladas por estar injustificadas, descontextualizadas, o carentes de sentido.

### Gráfico 1

Número de respuestas previas a la intervención.

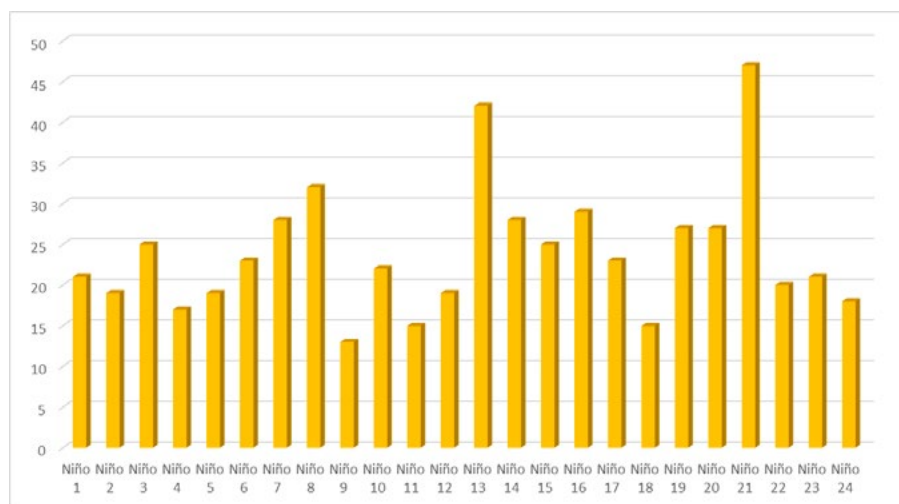


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el test CREA durante la primera evaluación.

Una vez finalizada la intervención de 3 semanas de duración, consistente en la introducción del movimiento y la actividad física como herramientas esenciales para el aprendizaje, se aplicó el test de nuevo para comprobar si aparecía algún cambio en las puntuaciones del alumnado. En este caso, los resultados fueron completamente diferentes, tal como puede apreciarse en los Gráficos 2 y 3, ya que los escolares pasaron de no hacer apenas preguntas a formular una gran cantidad de ellas, algunas sorprendentemente imaginativas y divergentes, como por ejemplo: “¿Dónde han comprado los platos?”, “¿Cuánto tiene que pagar el hombre en la cuenta?”, “¿Puede pagar el hombre con monedas de oro?”, “¿El hombre no tiene amigos?” o “¿El camarero con la mano atrás cómo se agarra si se cae?”.

### Gráfico 2

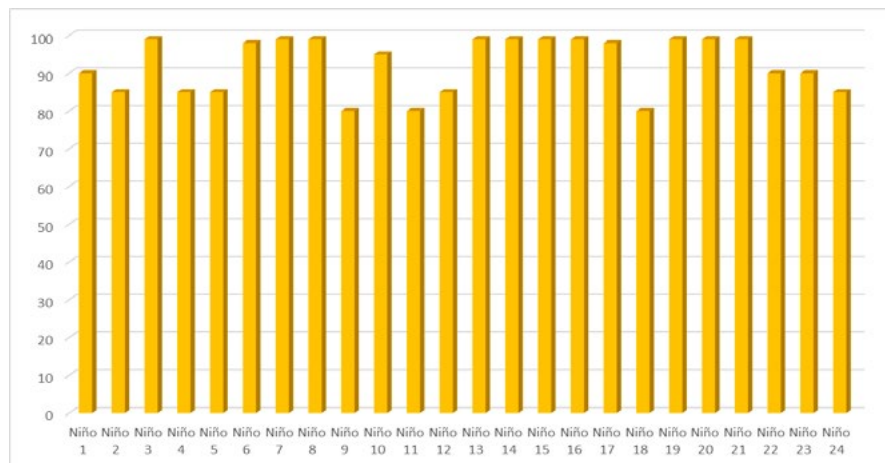
Número de respuestas tras la intervención.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el test CREA durante la segunda evaluación.

### Gráfico 3

Registro de percentiles tras la intervención.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el test CREA durante la segunda evaluación.

Así pues, tras analizar los resultados del test realizado posteriormente a la intervención, se han obtenido datos relevantes para el propósito de la investigación. En esta ocasión, la media de preguntas formuladas fue de 23'96, siendo 25 el número máximo considerado en el cálculo de percentiles, y habiendo algunos niños y niñas que alcanzaron las cifras de 32, 42 y 47 cuestiones enunciadas (Gráfico 2). Por otro lado, el percentil medio se sitúa en 92'33, aunque es destacable el hecho de que encontramos 10 niños que alcanzaron el percentil 99 (Gráfico 3).

## 4. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de una propuesta de integración del movimiento en la creatividad del alumnado del último año de Educación Infantil. Para ello, se tomaron datos de acelerometría para asegurarnos de que nuestra intervención suponía un incremento de la actividad física realizada por los/as niños/as durante la jornada escolar, al mismo tiempo que se evaluó su potencial creativo de manera previa y posterior.

En este sentido, uno de los factores ambientales que podrían influir en los componentes cognitivos relacionados con la creatividad es la actividad física. Sin embargo, la falta de intervenciones en esta etapa educativa que combinen actividad física y creatividad de forma relevante para el desarrollo infantil pone de manifiesto la necesidad de trabajos como este. De hecho, hasta la fecha son muy pocos los trabajos que han explorado el potencial de la actividad física para influir en la creatividad corporal, y menos aun los que se han centrado en el contexto escolar ni en Educación Infantil (Frith, Loprinzi, et al., 2019; Frith, Ryu, et al., 2019; Malinin, 2019).

En general, nuestros resultados indican que la propuesta de integración del movimiento implementada no solo aumentó los niveles de actividad física realizada por el alumnado, pasando de un 16,3% del total la jornada

lectiva a un 19,4%, así como la de las diferentes intensidades, sino que mejoró considerablemente las puntuaciones del CREA.

Por su parte, la intervención fue diseñada para propiciar, a través del movimiento, el desarrollo cognitivo, emocional, simbólico, sensorial, expresivo, motriz y creativo del alumnado, permitiéndole conocer su ser y su entorno inmediato para actuar en consecuencia a las situaciones que se le presentan de forma adaptada, y siendo los movimientos creativos y no monótonos el medio para explorar y expresarse. Como consecuencia, los escolares experimentaron una transformación extraordinaria, y donde antes encontrábamos niños y niñas sumidos/as en el mutismo, ahora teníamos niños/as despiertos/as, habladores/as, ocurrentes, sin miedo a equivocarse y que se lanzaban a hacer una gran cantidad de preguntas, algunas de ellas de gran calidad creativa.

Los resultados de nuestra investigación son consistentes con los de otros estudios análogos en los que se observa una tendencia a relacionar positiva y significativamente las actividades físicas con el incremento de la creatividad (Frith, Ryu, et al., 2019; Jung et al., 2021; Kim, 2015; Latorre Román et al., 2018; Lupu, 2012; Piya-Amornphan et al., 2020). Además, al igual que ocurre en trabajos similares, la medida de la creatividad que obtuvimos hace referencia al pensamiento divergente, que se considera como el acto creativo de generar múltiples soluciones a partir de un único estímulo (Berkowitz, 2014), y es a su vez una herramienta para predecir el potencial creativo (Allen & Tomas, 2011; Runco & Jaeger, 2012).

Vista la evidencia, es fundamental conocer qué estrategias se pueden utilizar en las escuelas para promover el movimiento en los niños, especialmente aprovechando la vida cotidiana en el aula para incorporar la actividad física a los contenidos de aprendizaje (Bartholomew et al., 2017). En nuestro estudio presentamos una de ellas, que consiste en el diseño y ejecución de una propuesta de integración del movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia tiene varios beneficios, ya que además de incrementar el movimiento en la escuela, mejora la actividad cognitiva de los niños y desarrolla sus funciones ejecutivas, beneficiando su potencial creativo (Frith, Loprinzi, et al., 2019; Jung et al., 2021; Piya-Amornphan et al., 2020).

Ha quedado en evidencia que los niños y las niñas de Educación Infantil se encuentran en un momento crítico para el fomento de la creatividad innata que poseen, pudiendo seguir ésta dos vías opuestas según el tratamiento que le demos. Por ello, debemos tener cuidado en la aplicación de métodos que pudieran mermar o coartar su capacidad creativa, apostando por una pedagogía físicamente activa, gracias a la cual podremos observar un incremento de la creatividad que, a su vez, repercutirá positivamente en todos los ámbitos del desarrollo. Sin embargo, es importante destacar aquí la necesidad de llevar a cabo más estudios con los que cotejar y consolidar estas afirmaciones, sobre todo en un contexto educativo y especialmente con niños y niñas tan pequeños.

## 5. Conclusiones

Tal vez la conclusión más evidente que se puede extraer de este trabajo es la relacionada con la evaluación realizada al alumnado de manera inicial y final por medio del CREA, en cuyos resultados se puede apreciar una

significativa diferencia que se traduce, si no en un aumento de la creatividad de los niños, al menos en un considerable incremento de su capacidad para demostrar su verdadero potencial creativo.

Es muy probable que los escolares con los que se puso en práctica la intervención ya estuvieran en posesión de ciertas habilidades y destrezas creativas innatas, pero lo cierto es que el modelo metodológico presente en los centros hoy en día reprime dicha creatividad. Los niños están tan acostumbrados a limitarse a estar sentados y callados esperando unas instrucciones concretas por parte del profesorado, las cuales han de seguir al pie de la letra, que cuando se les pide su intervención sin indicaciones y modelos previos (como por ejemplo al intentar pasar el test por primera vez) no saben cómo actuar.

Sin embargo, tras nuestra intervención, se produjo un cambio radical que nos puede llevar a pensar que las propuestas de integración del movimiento resultan ser, como poco, grandes facilitadoras de la desinhibición creativa. Debemos tener en cuenta que los/as niños/as de estas edades se hallan en un momento decisivo para el desarrollo de la creatividad, a partir del cual existe una alta probabilidad de que involucre si no ponemos los medios necesarios para que se sienten unas bases que cimenten las capacidades y habilidades creativas que demostrarán a lo largo de su vida.

## 6. Bibliografía

- Allen, A.P., & Tomas, K.E. (2011). A Dual Process Account of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.571183>
- Ato, M., López-García, J.J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barbot, B., Besancon, M., & Lubart, T. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4, 58-66. <https://doi.org/10.2174/1874920801104010058>
- Bartholomew, J.B., Jowers, E.M., Errisuriz, V.L., Vaughn, S., & Roberts, G. (2017). A cluster randomized control trial to assess the impact of active learning on child activity, attention control, and academic outcomes: The Texas I-CAN trial. *Contemporary Clinical Trials*, 61, 81-86. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2017.07.023>
- Berkowitz, G. (2014). Convergent and Divergent Thinking. In C. R. Reynolds, K. J. Vannest, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adult with Disabilities and Other Exceptional Individuals* (Vol. 4). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118660584.ese0574>
- Cliff, D.P., Reilly, J.J., & Okely, A.D. (2009). Methodological considerations in using accelerometers to assess habitual physical activity in children aged 0-5 years. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(5), 557-567. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.10.008>
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M., & Limiñana, R.M. (2003). CREA. *Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. TEA Ediciones.
- Corbalán, J., & Limiñana, R.M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico “El test CREA, inteligencia creativa”. *Anales De Psicología*, 26(2), 197-205. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/108981>

- Cox, K.A. (2019). Quantitative research designs. En G.J. Burkholder, K.A. Cox, L.M. Crawford y J.H. Hitchcock (Eds.), *Research design and methods: An applied guide for the scholar-practitioner* (pp. 51–66). SAGE Publications.
- Ferrándiz García, C., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., & Prieto, M.D. (2017). Divergent thinking and its dimensions: What we talk about and what we evaluate? *Anales De Psicología*, 33(1), 40-47. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.224371>
- Frith, E., Loprinzi, P.D., & Miller, S.E. (2019). Role of Embodied Movement in Assessing Creative Behavior in Early Childhood: A Focused Review. *Perceptual and Motor Skills*, 126(6), 1058-1083. <https://doi.org/10.1177/0031512519868622>
- Frith, E., Ryu, S., Kang, M., & Loprinzi, P.D. (2019). Systematic Review of the Proposed Associations between Physical Exercise and Creative Thinking. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 858-877. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1773>
- Gubenko, A., & Houssemand, C. (2022). Alternative Object Use in Adults and Children: Embodied Cognitive Bases of Creativity [Article]. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 893420. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893420>
- Harbourne, R.T., & Berger, S.E. (2019). Embodied Cognition in Practice: Exploring Effects of a Motor-Based Problem-Solving Intervention. *Physical Therapy*, 99(6), 786-796. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz031>
- Humble, S., Dixon, P., & Mpofo, E. (2018). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.005>
- Jung, M., Kim, H. S., Loprinzi, P.D., & Kang, M. (2021). Serial-multiple mediation of enjoyment and intention on the relationship between creativity and physical activity. *AIMS Neuroscience*, 8(1), 161 - 180. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2021008>
- Khalil, R., Godde, B., & Karim, A.A. (2019). The Link Between Creativity, Cognition, and Creative Drives and Underlying Neural Mechanisms [Review]. *Frontiers in Neural Circuits*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fncir.2019.00018>
- Kim, J. (2015). Physical Activity Benefits Creativity: Squeezing a Ball for Enhancing Creativity. *Creativity Research Journal*, 27(4), 328-333. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087258>
- Krumm, G., Aranguren, M., Arán Filippetti, V., & Lemos, V. (2016). Factor Structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Verbal Form B in a Spanish-speaking Population. *The Journal of Creative Behavior*, 50(2), 150-164. <https://doi.org/10.1002/jocb.76>
- Latorre Román, P.Á., Pantoja Vallejo, A., & Berrios Aguayo, B. (2018). Acute Aerobic Exercise Enhances Students' Creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 310-315. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1488198>
- Lupu, E. (2012). Physical Activities as a Manner of Lifelong Developing Creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1893-1898. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.398>
- Malinin, L.H. (2019). How Radical Is Embodied Creativity? Implications of 4E Approaches for Creativity Research and Teaching [Conceptual Analysis]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02372>
- Oppici, L., Frith, E., & Rudd, J. (2020). A Perspective on Implementing Movement Sonification to Influence Movement (and Eventually Cognitive) Creativity [Article]. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2233. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02233>
- Pate, R.R., Almeida, M.J., McIver, K.L., Pfeiffer, K.A., & Dowda, M. (2006). Validation and Calibration of an Accelerometer in Preschool Children. *Obesity*, 14(11), 2000-2006. <https://doi.org/10.1038/oby.2006.234>
- Piya-Amornphan, N., Santiworakul, A., Cetthakrikul, S., & Srirug, P. (2020). Physical activity and creativity of children and youths. *BMC Pediatr*, 20(1), Article 118. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-2017-2>
- Runco, M.A., & Jaeger, G.J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sawyer, K. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.571191>
- Shapiro, L., & Stolz, S.A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39. <https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
- Shaw, S.T., Luna, M.L., Rodríguez, B., Yeh, J., Villalta, N., & Ramirez, G. (2022). Mathematical Creativity in Elementary School Children: General Patterns and Effects of an Incubation Break [Brief Research Report]. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.835911>
- Venetsanou, F., Emmanouilidou, K., Kouli, O., Bebetos, E., Comoutos, N., & Kambas, A. (2020). Physical Activity and Sedentary Behaviors of Young Children: Trends from 2009 to 2018. *Int J Environ Res Public Health*, 17(5), 1645. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051645>

## **Cultivando la creatividad: formando mentes creativas en educación infantil con la diversidad textual**

### ***Cultivating creativity: forming creative minds in early childhood education through textual diversity***

**María del Rocío Pascual Lacal**

Universidad de Málaga

rociopascual@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

**Dolores Madrid Vivar**

Universidad de Málaga

lmadrid@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-3859-302X>

**María José Molina-García**

Universidad de Granada

mjose@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-3022-0923>

---

Recibido: 20/10/2023

Aceptado: 18/11/2023

Para citar este artículo: Pascual, M. R., Madrid, D. y Molina-García, M. J. (2023). Cultivando la creatividad: formando mentes creativas en educación infantil con la diversidad textual. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(2), pp. 20-30.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-2.pdf>

## Resumen

Este estudio examinó la relación entre la diversidad textual, la creatividad, el desarrollo temprano de la lectoescritura y las metodologías de enseñanza en la Educación Infantil, específicamente en niños y niñas de 3 a 6 años. Un grupo de 200 educadores participó en la investigación, y los objetivos principales fueron investigar el impacto de diferentes tipos de textos en la creatividad y el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas pequeños.

Los hallazgos revelaron que la incorporación activa de diversos tipos de textos en el aula fomenta significativamente la creatividad en los niños y niñas. Los textos, desde historias tradicionales y canciones hasta materiales informativos como periódicos y anuncios, no solo mejoran las habilidades de lectura y escritura, sino que también estimulan la imaginación, la expresión artística y la resolución creativa de problemas.

Para desbloquear su máximo potencial, futuras investigaciones deberían explorar formas de aprovechar de manera más efectiva la relación entre la diversidad textual y la creatividad. Este estudio alienta a los educadores a reconocer el valor de la diversidad textual como un recurso valioso para cultivar mentes creativas desde una edad temprana. En última instancia, la creatividad es un tesoro que merece ser cultivado en el aula, y la diversidad textual se erige como una clave para desatar su potencial.

## Palabras clave

Tipología textual; Creatividad; Lectura; Educación infantil; Docente.

## Abstract

*This study examined the relationship between textual diversity, creativity, early literacy development and teaching methodologies in early childhood education, specifically in children aged 3-6 years. A group of 200 educators participated in the research, and the main objectives were to investigate the impact of different types of texts on creativity and literacy development in young children.*

*The findings revealed that the active incorporation of various types of texts in the classroom significantly fosters children's creativity. Texts, from traditional stories and songs to informational materials such as newspapers and advertisements, not only enhance reading and writing skills, but also stimulate imagination, artistic expression and creative problem solving.*

*To unlock their full potential, future research should explore ways to more effectively harness the relationship between textual diversity and creativity. This study encourages educators to recognise the value of textual diversity as a valuable resource for cultivating creative minds from an early age. Ultimately, creativity is a treasure that deserves to be nurtured in the classroom, and textual diversity stands as a key to unlocking its potential.*

## Keywords

*Textual typology; Creativity; Reading; Early childhood education; Teacher.*

# 1. Potenciando la creatividad a través de la diversidad textual

La creatividad en educación se refiere a la capacidad de los individuos para generar ideas, soluciones y expresiones originales y valiosas en diversos contextos educativos. Implica pensar de manera innovadora, utilizar la imaginación y aplicar el pensamiento crítico de manera novedosa. Se puede definir como el proceso mediante el cual los estudiantes son alentados a desarrollar habilidades para pensar de manera original, aportar soluciones innovadoras a problemas y expresarse de formas diversas y valiosas a través de distintos medios (Sawyer, 2006), lo que implica una transformación en el sistema educativo que fomente la creatividad como una habilidad esencial para el éxito en el siglo XXI (Valero, 2019).

Este cambio se justifica porque la creatividad requiere pensar de manera no convencional y encontrar soluciones originales para los desafíos. Esto es esencial en la educación, ya que prepara a los estudiantes para enfrentarse a problemas complejos en la vida real y en el lugar de trabajo (Florida, 2002; Runco y Jaeger, 2012). Por otro lado, la introducción de métodos creativos y actividades novedosas en el aula puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje, puesto que, cuando sienten que pueden expresar su creatividad, se sienten más comprometidos con el material (Amabile, 1996). Del mismo modo, promueve la autonomía y el pensamiento crítico, ya que tienen la oportunidad de explorar y desarrollar sus propias ideas, comprobando los resultados, así como las dificultades y ventajas del proceso (Sternberg, 2003) y les permite exponer las diferencias individuales, lo que crea un ambiente en donde se valora la diversidad de perspectivas y habilidades (Craft, 2003) a la vez que se desarrolla la autoestima y la confianza en sí mismos (Craft, 2005). La creatividad, además, puede facilitar el proceso de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a recordar y comprender mejor el material habida cuenta de que, al incorporar métodos creativos en la enseñanza, la información resulta más significativa (Russ, 2018).

Pero ¿cómo promover la creatividad desde las aulas? La literatura científica recoge que las claves residen en fomentar el pensamiento divergente, así como la curiosidad y la exploración, estimular el juego y la imaginación, promover la colaboración y la diversidad de perspectivas, proporcionar espacios y materiales creativos y establecer tareas abiertas, desafiantes e interdisciplinarias que ejerciten la reflexión y la metacognición e integren, de manera innovadora, la tecnología. Todo ello apoyado en paralelo con la promoción de la autonomía y la autodirección, la resiliencia y tolerancia al fracaso y una óptima educación socioemocional, a la vez que se ofrezca la valoración y celebración de expresiones creativas y diversas, retroalimentación constructiva y evaluaciones formativas y reflexivas (Amabile, 1996; Amabile y Kramer, 2011; Beghetto y Kaufman, 2007; Craft, 2002; Craft, 2005; Copley, 2006; Csikszentmihalyi, 2013; Guilford, 1950; Hennessey y Amabile, 2010; Mishra y Koehler, 2006; Runco, 2014; Sawyer, 2017; Sternberg y Lubart, 1999; Zins *et al.*, 2004).

Por otra parte, la cultura letrada de los niños y las niñas en esta etapa se forja a medida que interactúan con situaciones cotidianas, textos y las interpretaciones de los adultos. Para fomentar un entorno alfabetizador efectivo, estas situaciones deben implicar la mayoría de los textos de uso social en una variedad de soportes, como periódicos, revistas, anuncios, instrucciones y todo lo que pueda y deba ser leído (González Pérez, 2009; Prado Aragonés, 2004). Alternar entre la lectura y el diálogo, así como estimular las respuestas de los niños ante preguntas sobre el contenido y el soporte de los textos son estrategias clave para mantener la atención de los niños.

Existen diversos tipos de textos que enriquecen el currículo, proporcionando múltiples perspectivas y contextos, promoviendo la comprensión y el pensamiento crítico. Los educadores pueden incorporar la diversidad textual mediante la cuidadosa selección de materiales y la planificación de actividades que involucren diferentes tipos de textos (Mena Araya, 2020). Por ejemplo, pueden combinar la lectura de cuentos con la creación de dibujos relacionados o fomentar la exploración y la creatividad a través de proyectos artísticos y literarios.

Es fundamental adaptar la elección de textos a la edad y habilidades de los niños, proporcionando materiales apropiados que los desafíen de manera accesible. Además, es esencial diseñar un entorno en el aula que fomente la curiosidad y la experimentación. Esto incluye la creación de espacios de lectura acogedores, el acceso a materiales variados y la oferta de oportunidades para la expresión artística.

La diversidad textual despierta la imaginación, fomenta la curiosidad y estimula la resolución creativa de problemas. Los niños y niñas aprenden que leemos y escribimos para recordar, comunicar, disfrutar, estudiar, aprender y realizar diversas acciones. A través de esta diversidad, se promueve la mejora en la comprensión lectora, el desarrollo de la empatía y la conciencia social, así como el fortalecimiento de la confianza y autoestima en las habilidades de los niños. Esta integración efectiva de la diversidad textual en la metodología docente potencia la creatividad de los niños y enriquece su experiencia educativa (Cassany, 2021; Crat, 2013; Heath y McLaughlin, 2013; McNeill y Krajcik, 2018; Neuman y Dickinson, 2014).

La riqueza de experiencias que los niños y niñas obtienen al interactuar con diversos tipos de textos tiene un impacto profundo en su desarrollo. Al fomentar la imaginación y la expresión personal, los niños y niñas pueden explorar y expresar sus ideas de manera única. La diversidad textual no solo les permite aprender a leer y escribir, sino que también los inspira a disfrutar, comunicar emociones, relatar eventos y expresar sus sueños (Gee, 2017; Lipson *et al.*, 2017; McNeill y Krajcik, 2018).

Este enfoque en la diversidad textual no solo enriquece la educación infantil, sino que también fortalece las bases para el desarrollo futuro de los niños y niñas, promueve una comprensión más profunda del mundo que los rodea, alienta la comunicación efectiva y les brinda las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del futuro (Shanahan y Shanahan, 2017). Esta investigación busca comprender la implementación y las preferencias de los docentes en relación con estos tipos de texto, a fin de mejorar la práctica educativa y fomentar la competencia textual desde temprana edad.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra está formada por 200 docentes en ejercicio en el segundo ciclo de Educación Infantil, mayoritariamente femenina (mujeres  $n=188$ , hombres  $n=12$ ). En relación con la edad, el 42,2% tienen entre 36 y 45 años, el 28,1% entre 46 y 55 años, el 15,6% entre 26 y 35 años, el 12,1% más de 55 años y el 2% menos de 26 años.

## 2.2. Procedimiento e instrumento

Se utilizó el diseño de encuesta y la técnica de muestreo no probabilística denominada incidental. En un inicio, se contactó por correo electrónico o telefónicamente para informar sobre la investigación *READ-COM: Reading Communities from paper books to digital era*, financiado por Programa de la Unión Europea Erasmus + KA2, en la que se enmarca este trabajo. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado digital y se facilitó el enlace donde cumplimentar el cuestionario. Los participantes completaron un cuestionario en línea con preguntas sobre sus características sociodemográficas. Se solicitó a los docentes, que indicaran si llevaban a cabo, o no, una relación de tipología textual durante el desarrollo de sus clases.

El instrumento, realizado *ad hoc*, distingue cinco categorías que se refieren a diferentes tipos de textos: enumerativos, expositivos, prescriptivos, literarios y, finalmente, los textos informativos. Cada categoría representa un grupo de textos con características y objetivos específicos, según la fundamentación teórica a la que se ha hecho referencia. La confiabilidad obtenida para esta escala mostró resultados del Alfa de Cronbach de 0,908 y Omega de McDonald de 0,904.

## 2.3. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis cuantitativo descriptivo de los datos recogidos mediante el uso del paquete informático IBM SPSS Statistics v. 24. En concreto, se calcularon estadísticos descriptivos de posición (medias) y de dispersión (desviación y error típicos de la media). Finalmente, se utilizaron estadísticas de confiabilidad como Alfa de Cronbach y Omega de McDonald.

# 3. Resultados

La mayoría de los docentes se apoyan de una gran *diversidad de textos*, siendo los más utilizados los de tipo expositivo (69,3%), seguido del literario (66,8%), el enumerativo (65,8%), el informativo (58,3%) y el prescriptivo (45,2%).

A continuación, se describen las tendencias didácticas que desarrollan en sus aulas para la diversidad textual con las metodologías creativas.

Dentro de los tipos de *texto enumerativo* (ver Tabla 1), entre los más utilizados por el profesorado, se encuentran los listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos...) ( $\bar{x} = 3,80$ ;  $\sigma = 1,22$ ), seguido de los folletos o carteles ( $\bar{x} = 3,73$ ;  $\sigma = 1,30$ ), las recetas de cocina ( $x = 3,42$ ;  $\sigma = 1,35$ ) y los menús (escolares, de restaurantes...) ( $\bar{x} = 3,03$ ;  $\sigma = 1,42$ ). En otro sentido, casi la mitad del profesorado utiliza en sus aulas índices

(de libros, revistas, cuentos...) ( $\bar{x} = 2,96$ ;  $\sigma = 1,51$ ), etiquetas (de ropa, alimentos...) ( $\bar{x} = 2,95$ ;  $\sigma = 1,54$ ), enciclopedias, diccionarios o atlas ( $\bar{x} = 2,79$ ;  $\sigma = 1,45$ ), catálogos, guías telefónicas o agendas ( $\bar{x} = 2,68$ ;  $\sigma = 1,42$ ) y horarios (de programas de TV, de actividades escolares, de casa...) ( $\bar{x} = 2,51$ ;  $\sigma = 1,43$ ).

Cada uno de estos tipos de texto desempeña un papel fundamental en la promoción de la creatividad en el aula. Los listados permiten involucrar a los estudiantes en la planificación y toma de decisiones, estimulan su imaginación al considerar posibilidades y necesidades. Los folletos y carteles, al requerir el diseño persuasivo y original por parte de los estudiantes, fomentan la expresión creativa. Las recetas de cocina ofrecen un espacio para la exploración de la creatividad culinaria, donde los niños y niñas pueden imaginar nuevos sabores y presentaciones. Los menús, ya sean escolares o de restaurantes, promueven la creatividad en la selección de ingredientes y platos, permitiendo que los pequeños tomen decisiones alimenticias creativas. Además, la inclusión de índices, etiquetas, enciclopedias, catálogos y horarios también tienen un potencial creativo importante, ya que activan la búsqueda de información, la organización y la gestión del tiempo, habilidades esenciales para el pensamiento creativo. En conjunto, estos tipos de texto enriquecen la experiencia de aprendizaje, ofreciendo oportunidades diversas para que los discentes exploren su creatividad en un contexto educativo variado y significativo.

**Tabla 1**

*Textos de tipo enumerativo que utiliza el profesorado en sus aulas.*

<b>Tipos de texto enumerativo</b>	$\bar{x}$	$\sigma^1$	ETM <sup>2</sup>	Max-min <sup>3</sup>
Listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos...)	3,80	1,22	,09	1-5
Menús (escolares, de restaurantes...)	3,03	1,42	,10	1-5
Enciclopedias, diccionarios, atlas...	2,79	1,45	,10	1-5
Horarios (de programas de TV, de actividades escolares, de casa...)	2,51	1,43	,10	1-5
Índice (libros, revistas, cuentos...)	2,96	1,51	,11	1-5
Etiquetas (de ropa, de alimentos...)	2,95	1,54	,11	1-5
Folletos o carteles	3,73	1,30	,09	1-5
Catálogos, guías telefónicas, agendas...	2,68	1,42	,10	1-5
Recetas de cocina	3,42	1,35	,10	1-5

(1) Desviación Típica. (2) Error típico de la media. (3) Valores Máximo y mínimo obtenido en el cuestionario por el profesorado.

Fuente: *Elaboración propia.*

En el caso de los textos de tipo expositivo (Tabla 2), más de la mitad de los docentes utilizan en sus aulas los libros de texto o escolares ( $\bar{x} = 3,64$ ;  $\sigma = 1,30$ ), los dossiers de los proyectos de trabajo ( $\bar{x} = 3,42$ ;  $\sigma = 1,40$ ), los textos para el desarrollo de una exposición oral ( $\bar{x} = 3,30$ ;  $\sigma = 1,42$ ), los libros de consulta ( $\bar{x} = 3,18$ ;  $\sigma =$

1,42) y las reseñas (sobre biografías, salidas escolares, experimentos...) ( $\bar{x} = 3,16$ ;  $\sigma = 1,37$ ). Estos textos proporcionan una sólida base de conocimientos y habilidades, alentando a los niños y niñas a explorar, investigar y presentar información de manera innovadora. A través de proyectos creativos, exposiciones orales persuasivas y reflexiones originales en reseñas, el alumnado tiene la oportunidad de aplicar su pensamiento crítico y creativo, a pesar de su corta edad. Los libros de consulta fomentan la curiosidad y la búsqueda de respuestas, promoviendo la creatividad en la investigación independiente. En conjunto, estos textos expositivos enriquecen la experiencia de aprendizaje y preparan a los niños y niñas de 3 a 6 años para el pensamiento creativo en un contexto educativo diverso y enriquecedor.

**Tabla 2**

Textos de tipo expositivo que utiliza el profesorado en sus aulas.

Tipos de texto expositivo	$\bar{x}$	$\sigma^1$	ETM <sup>2</sup>	Max-min <sup>3</sup>
Dossier de los proyectos de trabajo	3,42	1,40	,10	1-5
Reseñas biografías, salidas escolares, experimentos	3,16	1,37	,10	1-5
Libros de texto o escolares	3,64	1,30	,09	1-5
Textos para el desarrollo de una exposición oral	3,30	1,42	,10	1-5
Libros de consulta	3,18	1,42	,10	1-5

(1) Desviación Típica. (2) Error típico de la media. (3) Valores Máximo y mínimo obtenido en el cuestionario por el profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los *textos de tipo prescriptivo* hay una gran diversidad en su empleo (Tabla 3). Un elevado número de docentes hacen uso de normas para el aprendizaje lector (de juego, de comportamiento...) ( $\bar{x} = 4,05$ ;  $\sigma = 1,08$ ), seguido de las recetas de cocina ( $\bar{x} = 3,42$ ;  $\sigma = 1,35$ ). Sin embargo, son un reducido número de docentes quienes utilizan instrucciones ( $\bar{x} = 2,89$ ;  $\sigma = 1,53$ ), se aminoran a los prospectos de medicamentos infantiles ( $\bar{x} = 1,81$ ;  $\sigma = 1,25$ ). Se observa que una gran cantidad de docentes hacen uso de normas para el aprendizaje lector, que incluyen normas de juego y comportamiento, lo que refleja su importancia para establecer pautas educativas y sociales. Estas normas proporcionan a los niños y niñas un marco estructurado que, si se aborda de manera creativa, puede fomentar un entorno de aprendizaje estimulante y alentarles a participar de manera imaginativa. Además, las recetas de cocina, aunque no sean específicamente prescriptivas en el sentido educativo, ofrecen oportunidades para la creatividad culinaria y la experimentación, lo que es especialmente valioso en la educación temprana. Aunque el uso de instrucciones y prospectos de medicamentos infantiles es menos común en el aula, estos textos pueden abordarse de manera creativa para promover la comprensión y el cumplimiento de normas de seguridad, contribuyendo al desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico desde una edad temprana.

**Tabla 3**

Textos de tipo prescriptivo que utiliza el profesorado en sus aulas.

Tipos de texto prescriptivo	$\bar{x}$	$\sigma^1$	ETM <sup>2</sup>	Max-min <sup>3</sup>
Normas (de juego, de comportamiento...)	4,05	1,08	,077	1-5
Prospectos de medicamentos infantiles	1,81	1,25	,089	1-5
Recetas de cocina	3,42	1,35	,096	1-5
Instrucciones	2,89	1,53	,11	1-5

(1) Desviación Típica. (2) Error típico de la media. (3) Valores Máximo y mínimo obtenido en el cuestionario por el profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los textos de tipo literario (Tabla 4), son muy extendidos los cuentos, narraciones o leyendas ( $\bar{x}$ = 4,59;  $\sigma$ = ,70), así como los refranes, canciones o adivinanzas ( $\bar{x}$ = 4,51;  $\sigma$ = ,79). Aunque en menor medida, también se encuentran los álbumes ilustrados ( $\bar{x}$ = 3,99;  $\sigma$ = 1,11), la poesía ( $\bar{x}$ = 3,93;  $\sigma$ = 1,04), la elaboración de textos literarios (como son los libros de cuentos, poesías, canciones, refranero...) ( $\bar{x}$ = 3,85;  $\sigma$ = 1,29), y el teatro o la dramatización ( $\bar{x}$ = 3,74;  $\sigma$ = 1,21). Los cómics o los tebeos son utilizados por la mitad de los docentes ( $\bar{x}$ = 3,02;  $\sigma$ = 1,40). En el caso de los textos de tipo literario en el contexto de la Educación Infantil, destaca la amplia presencia de cuentos, narraciones, leyendas, refranes, canciones y adivinanzas, lo que refleja la relevancia de la narrativa y la oralidad en esta etapa. Estos recursos literarios ofrecen una rica fuente de estímulos creativos para los niños de 3 a 6 años, fomentando la imaginación, la expresión y la comprensión de historias y metáforas. Aunque en menor medida, también se encuentran álbumes ilustrados, poesía, la elaboración de textos literarios como libros de cuentos, poesías, canciones y refraneros, así como el teatro o dramatización, lo que amplía la gama de experiencias creativas y artísticas en el aula. Incluso los cómics y tebeos, utilizados por la mitad de los docentes, ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades de lectura y comprensión de manera creativa, invitando a los niños y niñas a explorar y apreciar diferentes formas de expresión literaria.

**Tabla 4**

Textos de tipo literario que utiliza el profesorado en sus aulas.

Tipos de texto literario	$\bar{x}$	$\sigma^1$	ETM <sup>2</sup>	Max-min <sup>3</sup>
Álbumes ilustrados	3,99	1,11	,08	1-5
Poesía	3,93	1,04	,07	1-5
Cómic o tebeos	3,02	1,40	,10	1-5
Cuentos, narraciones o leyendas	4,59	,70	,05	1-5
Refranes, canciones o adivinanzas	4,51	,79	,06	1-5
Elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, refranero...	3,85	1,29	,09	1-5
Teatro o dramatización	3,74	1,21	,09	1-5

(1) Desviación Típica. (2) Error típico de la media. (3) Valores Máximo y mínimo obtenido en el cuestionario por el profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el último tipo de textos, que corresponde al *informativo* (Tabla 6), solo se encuentra ampliamente extendido el uso de ilustraciones ( $\bar{x}$  = 4,16;  $\sigma$  = 1,06). Sin embargo, más de la mitad del profesorado hace uso de otro tipo de textos informativos, como son los anuncios publicitarios o la propaganda ( $\bar{x}$  = 3,44;  $\sigma$  = 1,43), los diarios o revistas ( $\bar{x}$  = 3,36;  $\sigma$  = 1,28), los libros de divulgación o folletos ( $\bar{x}$  = 3,09;  $\sigma$  = 1,38) y la correspondencia (cartas) ( $\bar{x}$  = 3,02;  $\sigma$  = 1,41).

### Tabla 5

Textos de tipo informativo que utiliza el profesorado en sus aulas.

Tipos de texto informativo	$\bar{x}$	$\sigma^1$	ETM <sup>2</sup>	Max-min <sup>3</sup>
Diarios o revistas	3,36	1,28	,09	1-5
Correspondencia (cartas)	3,02	1,41	,10	1-5
Ilustraciones	4,16	1,06	,07	1-5
Mapas conceptuales	2,90	1,42	,10	1-5
Correos electrónicos o redes sociales	2,13	1,36	,10	1-5
Anuncios publicitarios o propaganda	3,44	1,43	,10	1-5
Libros de divulgación, folletos...	3,09	1,38	,10	1-5

(1) Desviación Típica. (2) Error típico de la media. (3) Valores Máximo y mínimo obtenido en el cuestionario por el profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de ser utilizado, menos de la mitad del profesorado trabaja el aprendizaje lector mediante mapas conceptuales ( $\bar{x}$  = 2,90;  $\sigma$  = 1,42), así como correos electrónicos o redes sociales ( $\bar{x}$  = 2,13;  $\sigma$  = 1,36). En el caso de los textos informativos, las ilustraciones destacan como una herramienta ampliamente utilizada, lo que subraya su importancia en la comprensión visual y el estímulo de la creatividad a través de la interpretación de imágenes. Además, más de la mitad de los docentes aprovecha la presencia de otros tipos de textos informativos, como anuncios publicitarios, diarios o revistas, libros de divulgación y cartas, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas. Estos textos proporcionan oportunidades para desarrollar habilidades de lectura crítica y comprensión de textos del mundo real, lo que promueve la alfabetización mediática y la creatividad al permitir explorar mensajes visuales y escritos en contextos variados. Aunque menos común, el uso de mapas conceptuales y correos electrónicos o redes sociales también puede contribuir al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en un mundo cada vez más digital, alentando la creatividad en la comunicación y la representación visual y textual.

## 4. Conclusiones

La diversidad textual desempeña un papel fundamental en la formación de niños y niñas creativos en la Educación Infantil. Al fomentar la interacción activa con diferentes tipos de textos, se enriquece su desarrollo cogni-

tivo, emocional y lingüístico. Esta interacción les permite no solo aprender a leer y escribir, sino también a imaginar, expresar, comprender, investigar y resolver problemas de manera creativa (Santamarina y Núñez, 2023).

Los datos respaldan la idea de que la diversidad textual en el aula está estrechamente relacionada con el potencial creativo. Los docentes reconocen que la variedad de tipos de textos no solo mejora las habilidades de lectura, sino que también fomenta el pensamiento crítico y promueve la creatividad en los estudiantes. La inclusión de textos literarios, expositivos, informativos, enumerativos y prescriptivos en el plan de estudios enriquece la experiencia de aprendizaje de los niños y las niñas, los prepara para enfrentar los desafíos del futuro. Estos hallazgos respaldan la importancia continua de promover la diversidad textual en la Educación Infantil (Mederer y Molina-García, 2023).

Los educadores desempeñan un papel crucial al seleccionar cuidadosamente materiales y crear un ambiente que fomente la curiosidad y la experimentación. La diversidad textual no solo mejora la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas, sino que también promueve la empatía, la autoestima y el pensamiento crítico. La creatividad florece en un entorno alfabetizador que valora la diversidad de textos y las múltiples oportunidades que ofrece (Amabile, 2019; Cassany, 2021; Csikszentmihalyi, 2013; Mena, 2020).

En definitiva, la diversidad textual en la metodología docente en Educación Infantil no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también los prepara para un futuro lleno de desafíos y oportunidades. El fomento de la creatividad a través de la diversidad textual es esencial para su desarrollo integral y su éxito a lo largo de su educación y más allá (Guthrie y Wigfield, 2019; Suárez, 2018).

## 5. Agradecimientos

Esta investigación se enmarca en el Proyecto KA2 “READ-COM: Reading Communities from paper books to digital era”, financiado por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Convocatoria 2019. Código 2019-1-ES01-KA201-063967.

## 6. Bibliografía

Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

Amabile, T.M. (2019). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429501234>

Amabile, T.M., y Kramer, S.J. (2011). *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Harvard Business Press. [https://doi.org/10.1111/peps.12022\\_2](https://doi.org/10.1111/peps.12022_2)

- Beghetto, R.A., y Kaufman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. Continuum International Publishing Group.
- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2013). *Childhood in a Digital Age: Creative Challenges for Educational Futures*. Routledge.
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 391-404. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1803\\_13](http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13)
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Basic Books. <https://doi.org/10.2307/3552294>
- Gee, J.P. (2017). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2019). *Motivating Reading: Integrating Instruction with Research*. The Guilford Press.
- Heath, S. B., y McLaughlin, M. W. (2013). *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender*. Teachers College Press.
- Hennessey, B. A., y Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Mederer Hengstl, B. y Molina-García, M.J. (2023). La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas. En M. P. Núñez-Delgado (Coord.) y M. Santamarina Sancho (Ed.), *Canon de lecturas, prácticas de Educación Literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-53). Síntesis.
- McNeill, K.L., y Krajcik, J. (2018). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing*. Routledge.
- Mena Araya, A.E. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Estudios pedagógicos*, 46, 1. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100203>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Runco, M.A., y Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M.A. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2012-0-06920-7>
- Russ, T.S. (2018). *Creative Learning in the Early Years: Nurturing the Characteristics of Creativity*. Routledge.
- Shanahan, T., y Shanahan, C. (2017). *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy*. Harvard Education Press.
- Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M.P. (Eds.). (2023). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*. Octaedro.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Sawyer, R.K. (2017). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612>
- Sternberg, R.J., y Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://bit.ly/2NT3y79>
- Valero Matas, J.A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 150-171.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.

### **Imaginar jardines: Realzar creativamente los espacios verdes públicos y los patios escolares**

### ***Imagining gardens: Creative valorization of public green spaces and schoolyards***

#### **Mauro Speraggi**

Pedagogo, experto en psicomotricidad  
y fundador de la editorial italiana Artebambini  
mauro.speraggi@outlook.com

#### **Fabio Speraggi**

Economista y gestor de actividades artísticas y culturales  
fabiosperaggi1998@hotmail.it

---

Recibido: 18/10/2023

Aceptado: 20/11/2023

Para citar este artículo: Speraggi, M. y Speraggi, F. (2023). Imaginar Jardines: Realzar creativamente los espacios verdes públicos y los patios escolares. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(3), pp. 31-45.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-3.pdf>

## Resumen

El entorno exterior (áreas públicas, patios escolares, bibliotecas, espacios de juego, etc.) desempeña un papel fundamental en el crecimiento de los niños y las niñas, especialmente en los primeros años de vida. Sin embargo, la mayoría de estos entornos, especialmente los urbanos, a menudo se descuidan, son anónimos y, en el mejor de los casos, se consideran solo como áreas de paso y, como máximo, como “adornos urbanos” prohibidos para un disfrute libre. Podríamos llamarlos “no-lugares verdes”, utilizando la terminología de Marc Augé. El proyecto “Imaginar Jardines”, liderado por un equipo multidisciplinario de Artebambini (pedagogos, arquitectos, agrónomos, padres, etc.), parte del objetivo de dar sentido a estos espacios, revalorizándolos como lugares de descubrimiento, belleza, aprendizaje activo y atención al entorno natural más cercano a nosotros. El método de investigación-acción involucró a niños, jóvenes, educadores y padres, convirtiéndose no solo en una propuesta pedagógica, sino también en un ejercicio de ciudadanía activa. El diseño y la revitalización de áreas verdes escolares se inspiraron en las sugerencias más significativas del Arte Ambiental y, en particular, del Parque de Arte Sella en Trentino, destacando los aspectos de imaginación y creatividad y superando una idea banal y estereotipada del entorno que lo ve solo como áreas protegidas o, por el contrario, insignificantes.

## Palabras clave

Creatividad; Arte Ambiental; Investigación-Acción; Ciudadanía Activa; No-Lugares.

## Abstract

*The outdoor environment (public areas, schoolyards, libraries, playgrounds...) plays a fundamental role in the growth of children, especially in the first years of life. However, most of these environments, in particular urban ones, are often neglected, anonymous and at most considered only as transit areas or at best as ‘urban ornaments’ forbidden to free fruition. We could call them “green non-places”, to use Marc Augé’s terminology. The “Imagining Gardens” project, curated by a multidisciplinary Artebambini team (pedagogues, architects, agronomists, parents...), starts with the goal of giving meaning to these spaces, re-evaluating them as places of discovery, beauty, active learning and attention to the natural environment closest to us. The Action Research method involved children, young people, educators and parents, becoming not only a pedagogical proposal but also an exercise in active citizenship. The design and redevelopment of school green areas drew on the most significant suggestions of environmental art and in particular of the Arte Sella Park in Trentino, enhancing the aspects of imagination and creativity, transcending a simplistic and stereotyped idea of the environment that sees it only as a protected area or, conversely, an insignificant one.*

## Keywords

*Creativity; Environmental art; Action Research; Active citizenship; Non-places.*

## 1. Introducción

En la actualidad, los espacios verdes, especialmente los de las escuelas, han ido cerrándose progresivamente a la experiencia educativa, limitándose a servir como escenario para la instrucción y la evaluación del aprendizaje. Este enfoque, al restringir las primeras experiencias sensoriales y motrices únicamente al entorno del aula o espacios cerrados destinados a laboratorios, relega la creatividad y la exploración a un segundo plano. Desde la primera infancia, “la experiencia en la naturaleza” corre el riesgo de volverse cada vez más estandarizada y burocratizada, dejando de lado componentes esenciales para los procesos de descubrimiento, conocimiento y aprendizaje.

Los niños y las niñas se encuentran cada vez más inmersos en un mundo de mensajes simbólicos, en forma de imágenes y palabras, que a menudo sustituyen la experiencia real. La televisión les ofrece un vistazo a lugares lejanos, muestra paisajes y animales de todo tipo, mientras las imágenes y los videos narran y explican diversas aventuras humanas, destacando lo mejor de la naturaleza, la ciencia y el arte. Sin embargo, estos jóvenes intérpretes procesan estos mensajes en función de su experiencia limitada del mundo, lo que reduce y distorsiona significativamente su comprensión de estos.

Por el contrario, la educación debe mantener un vínculo constante y directo con la realidad, explorando entornos tan diversos y amplios como sea posible. Lamentablemente, esta conexión con la realidad se está reduciendo tanto en términos de cantidad como de calidad. La mayoría de los niños, especialmente aquellos que residen en áreas urbanas, nunca han tenido la oportunidad de tocar o incluso ver una fruta en un árbol, disfrutar del aroma de las flores o la hierba, ni contemplar las estrellas en el cielo. Cada encuentro con elementos como un puñado de arena, el mar, un antiguo pueblo, una flor silvestre, una golondrina, un rascacielos, un mercado o las nubes debería ser una experiencia que se descubre a través de los sentidos y relaciones auténticas.

El desarrollo del cuerpo, la inteligencia, la imaginación y la humanidad en su conjunto prospera de manera más completa cuando se nutre de una experiencia rica y profunda del mundo que nos rodea. Con estas premisas, el siguiente artículo destaca “Imaginar Jardines”, un proyecto educativo desarrollado por Artebambini. Este proyecto busca valorar incluso los espacios verdes urbanos aparentemente insignificantes y cotidianos, proporcionando en primer lugar una contextualización histórico-artística y experiencial del Land Art y el Arte Ambiental más reciente.

## 2. El Land Art y el cambio de paradigma ambiental

En 1967-68, en los Estados Unidos, en particular en el estado de Nueva York y en los vastos territorios del oeste americano, nace el Land Art. Un grupo de artistas, cercanos a las cuestiones ambientales, desencantados con la última fase de la investigación artística contemporánea y deseosos de destacar el poder del arte fuera del

entorno aséptico de los espacios expositivos y las áreas urbanas caracterizadas por la presencia de instituciones, intervienen directamente en los entornos naturales, en espacios incontaminados como desiertos, lagos salados, praderas, etc., para enfatizar las contradicciones de la época contemporánea en términos estético-artísticos y ecológico-ambientales. El Land Art también es el título de la película de Gerry Schum que, en 1969, documenta las intervenciones de de Marinus Boezem, Jan Dibbets, Barry Flanagan, Michael Heizer, Richard Long, Walter de Maria, Dennis Oppenheim y Robert Smithson. Foster (2016) crítico de arte estadounidense, define las obras de Land Art como proyectos escultóricos que se valen de materiales extraídos del entorno local con el propósito de concebir nuevas formas o modificar nuestra percepción del entorno. Aunque el objetivo de los artistas de Land Art era llamar la atención del público sobre lugares naturales, algunas de estas obras, a menudo de dimensiones gigantescas, terminaron perturbando el equilibrio del entorno y causando daños ecológicos, como el Muelle en espiral, el Spiral Jetty de Robert Smithson realizado en 1970 en el Gran Lago Salado o las Islas Rodeadas producidas entre 1980 y 1983 por otra famosa pareja de artistas, Christo y Jeanne-Claude. Se trató de un par de pequeñas islas en la bahía de Biscayne en Miami, rodeadas por los artistas con una cinta de polipropileno fucsia. Ambas obras fueron acusadas de perturbar el equilibrio de las corrientes y el hábitat de la fauna acuática.

### Figura 1

*Christo y Jeanne Claude.*



*Fuente: Surrounded Islands, Biscayne Bay, Greater Miami, Florida.*

### 3. El arte ambiental

La evolución europea de la Land Art es el Arte Ambiental, una tendencia imbuida de una fuerte sensibilidad ambientalista. El término Arte Ambiental se utiliza para describir el proceso artístico o la obra de arte en la que el artista interactúa activamente con el entorno, especialmente a través de la creación de instalaciones. Las obras de Arte Ambiental difieren de las obras tradicionales al aire libre (monumentos, lápidas, estatuas de varios tipos) por muchas razones, pero la principal es la siguiente: el artista que crea, y aún crea, una estatua o un busto para colocar en un parque desafía el tiempo y opone la cultura (representada por la obra artística) a la naturaleza, utilizando generalmente materiales muy resistentes, como el mármol o el bronce. Es como si pensara: “Los árboles cambian con las estaciones, nacen, crecen, morirán y serán reemplazados por otras plantas; mi escultura perdurará y será reconocible y visible incluso dentro de muchos siglos”. La filosofía de este tipo de arte se refiere a la concepción de la vida como una “lucha del hombre contra la naturaleza”. Por el contrario, los artistas ambientales no quieren desafiar la naturaleza, sino colaborar con ella, estar dentro y no fuera del tiempo y de las reglas del devenir natural, donde la muerte y la vida, la presencia y la ausencia se suceden. Los materiales utilizados, de hecho, son en su mayoría madera, cuerda y otros materiales naturales y degradables, a menudo encontrados en el mismo lugar donde se construyen las “instalaciones”. El mismo concepto de “instalación” es diferente al de monumento, ya que aquellos que miran una estatua esculpida en mármol son ajenos a la obra, generalmente colocada en un pedestal para hacer que el espectador se sienta inferior y distante.

### 4. Dentro de la naturaleza, dentro del tiempo

En las instalaciones artísticas, se invita a los visitantes a adentrarse en la obra, interactuar con ella y sentirse parte integral de la misma, inmersos en el fluir del tiempo y la naturaleza circundante. Junto con el surgimiento del Arte Ambiental en Inglaterra, seguido por su expansión en Francia y el resto de Europa, emerge la Estética Ambiental, que coloca en el centro de su desarrollo filosófico la apreciación de la belleza natural y su valoración.

D'Angelo (1998) sostiene que la experiencia de reconocer la belleza en la naturaleza se convierte en un modelo ejemplar de una relación no intrusiva y respetuosa hacia el entorno natural. Este enfoque es adoptado por numerosos teóricos de la estética ambiental como una vía alternativa y distinta para conectarse con la naturaleza, en contraposición a la perspectiva característica de la ciencia moderna.

En efecto, D'Angelo(1988) plantea críticas hacia las ciencias naturales, las cuales tienden a enfocarse en los aspectos cuantitativos y cuantificables del entorno natural, así como a adoptar una actitud dominante hacia la naturaleza. En contraposición, la experiencia estética ofrece un modelo de relación que no sacrifica los aspectos cualitativos y que no busca someter ni dominar la naturaleza. En su lugar, busca fomentar una conexión más armónica y respetuosa entre los seres humanos y su entorno, basada en la apreciación de la belleza y la valoración de la naturaleza en su forma más auténtica.

## 5. El objetivo educativo: el entorno como alfabeto

El entorno natural es un inagotable tesoro de mitos, leyendas, narraciones, fantasías y asombros que despiertan emociones a menudo adormecidas en nosotros, como la alegría, el miedo, el pánico y la maravilla. Se presenta como una fuente interminable de conocimiento y un cautivador narrador de historias, convirtiéndose así en un recurso esencial para nuestro propio existir. Sin embargo, en muchas ocasiones, percibimos la naturaleza como una realidad exterior a nosotros, que utilizamos meramente para satisfacer nuestras necesidades, como alimento, vestimenta o materiales de construcción. Nos consideramos sus dueños y explotamos sus recursos, y la observamos desde la perspectiva de espectadores, a menudo con emociones negativas como miedo, desconfianza e indiferencia. Pero ¿no somos parte integral de ese entorno? Y, lo que es más importante, ¿de qué lado estamos?

Aquellos que se embarcan en la tarea de educar deberían proponer talleres activos y experiencias educativas sensoriales que fomenten el descubrimiento y la conciencia del valor del mundo natural. Estos enfoques educativos deben tener en cuenta algunos aspectos cruciales del desarrollo, como la aventura y el juego. La aventura implica la capacidad de modificar nuestras relaciones con el entorno, conocer y dominar nuestro propio cuerpo, apreciar la importancia de los errores, las pruebas, los intentos y las transgresiones. Por otro lado, el juego implica la capacidad de transformar, diseñar, explorar, buscar, experimentar y improvisar. Jugar y aventurarse conllevan la conciencia de enfrentar el riesgo que implica el conocimiento, un elemento esencial de la existencia, ya que representan el encuentro con lo genuinamente nuevo. La aventura es un ejercicio de creatividad y, con frecuencia, un placer lúdico de vivir, sin preocupaciones por alcanzar resultados y evaluaciones.

En la actualidad, los sentidos de los niños están siendo dirigidos desde fuentes externas y su potencial se ve limitado. Sus experiencias sensoriales se ven restringidas a menudo a la interacción táctil y visual con pantallas de diversos tamaños y funciones. A pesar de la abundancia de estímulos y objetos, estos a menudo se vuelven monótonos en el sentido etimológico del término. A pesar de la multiplicidad de estímulos (plásticos, formatos, colores, sonidos, etc.), las experiencias infantiles a menudo caen en una repetición constante de lo mismo. Los niños se encuentran rodeados por una barrera hiper-protectora que los priva de experiencias auténticas que les permitirían conectarse con el “mundo de la vida” y las “cosas concretas”. En estos entornos, las necesidades fundamentales del cuerpo en movimiento y los sentidos activos encuentran un espacio limitado para desarrollarse, lo que limita la gama de experiencias disponibles para los niños y las niñas.

## 6. Naturaleza y cultura

Si observamos el entorno y la naturaleza a través de una “lente artística”, podemos apreciar que a lo largo de la historia, ha sido un lienzo en el cual el ser humano ha intervenido y ha mantenido una profunda relación con

ella, como se puede ver en las pinturas rupestres que han perdurado durante milenios. Durante la Edad Media, los monjes dieron vida a lo que hoy admiramos como paisajes rurales, estableciendo una relación amigable y armónica con la naturaleza. El arte, la poesía, la ciencia y la música tienen la capacidad de ayudarnos a “escuchar” a la naturaleza, permitiéndonos experimentarla como una vasta enciclopedia de descubrimientos y maravillas.

Sin embargo, a lo largo del tiempo, la conexión directa y la unión creativa y artística entre el ser humano y la naturaleza se han debilitado progresivamente. Espacios artificiales nos han alejado de este inmenso y diverso museo natural. En las últimas décadas, ha resurgido un deseo de reconectar de manera artística con el entorno, y esta reconexión se basa en el respeto no solo por la naturaleza, sino también por nosotros mismos, ya que somos parte de un ecosistema con un delicado equilibrio.

El proyecto propuesto por Artebambini a varias escuelas, autoridades municipales y asociaciones se enfoca en revitalizar áreas verdes cercanas a las escuelas, parques públicos y áreas en desuso que a menudo se encuentran descuidadas. El objetivo es convertirlas en auténticos repositorios de belleza y fuentes de curiosidad y atención. El proyecto se basa en itinerarios de intervención, resultado de una cuidadosa planificación pedagógica que busca fomentar una progresión sensorial y cognitiva ordenada y didáctica, así como una educación estética inspirada en algunas “sugerencias infantiles” del arte ambiental contemporáneo.

Uno de los objetivos fundamentales del proyecto “Imaginar Jardines” es cultivar un sentido de pertenencia hacia el entorno, fomentando la necesidad de apreciar los espacios cotidianos como lugares preciosos a los que dedicar tiempo y esfuerzo, y captando las transformaciones naturales que inevitablemente ocurren en el entorno. Mantener un patio escolar y las obras de arte creadas en él no es simplemente una costumbre, sino una práctica de cuidado. Además, las obras de arte ambiental a menudo actúan como reflejos del Genius Loci, el espíritu del lugar.

En términos seculares, el Genius Loci se encuentra en todo lo que revela la dimensión estética del lugar, ya sea como manifestación natural o producto poético y artístico, y nos hace sentir conectados y arraigados en un territorio. Escuchar el alma del lugar, sin imponer la racionalidad instrumental a su autenticidad original y pagana, nos permite reconocer la vitalidad que emana de todo lo que nos rodea. El reconocimiento del Genius Loci nos ayuda a comprender que todo está vivo y todo tiene una voz que puede ser escuchada.

El Parque de Artesella, ubicado cerca de Borgo Valsugana en el corazón del Trentino, es un ejemplo extraordinario de un espacio donde la naturaleza y la creatividad humana se fusionan de manera armoniosa. Los artistas han contribuido con instalaciones artísticas que embellecen y complementan el entorno natural. Uno de los destacados artistas involucrados en este proyecto fue Giuliano Mauri, quien creó una catedral vegetal única. Inicialmente, esta catedral estaba formada por columnas construidas con largos troncos de madera que, al unirse, creaban una especie de jaula o recinto transparente. En el interior, plantó pequeños árboles que, con el tiempo, crecieron para convertirse en las columnas de esta catedral singular, evocando la imagen de una majestuosa iglesia con su disposición al estilo de las catedrales románicas. Este proyecto es un hermoso ejemplo de cómo el arte y la naturaleza pueden fusionarse para crear algo verdaderamente especial. Ver "figura 2".

## Figura 2

### La Catedral vegetal



Fuente: Giuliano Mauri, *Catedral vegetal*, Arte Sella, 2001. Archivo Ardebambini.

Esta obra, a pesar de su majestuosidad, no se adscribe a una religión en particular. En cambio, habla del sentido de lo sagrado inherente en la naturaleza, del misterio de la sucesión de la vida y la muerte, de la maravilla y la melancolía que experimentamos al observar el ciclo de la naturaleza. Refleja el impacto de elementos como el sol, la lluvia y la nieve en la vida y el paisaje.

Lo que hace que estas creaciones sean aún más excepcionales es que no permanecen estáticas con el tiempo. En cambio, se transforman maravillosamente en cada estación del año. Cada temporada las viste con diferentes colores, luces y temperaturas, otorgándoles una nueva y efímera belleza.

Además, la Catedral es mucho más que una obra arquitectónica, religiosa o estética. Su estructura monumental cumple un propósito fundamental al custodiar y guiar el crecimiento de ochenta árboles. Las ramas podadas de estos árboles se unen en esta obra para formar auténticos pilares que se elevan hasta doce metros, curvándose hacia arriba y luego tomando la forma de una ojiva, extendiéndose otros tres metros hacia el cielo. En este sentido, la Catedral se convierte en un símbolo de la interacción entre el arte y la naturaleza, recordándonos la belleza de la simbiosis entre la creatividad humana y la maravilla de la naturaleza en constante evolución.

La imagen de Arte Sella en 2011 revela una obra sorprendente en la que la naturaleza y el arte convergen de manera asombrosa. El diseño de Giuliano Mauri, con sus columnas de madera entrelazadas que forman una especie de jaula transparente donde crecen pequeños árboles, crea una atmósfera mágica y evocadora. Esta obra ejemplifica cómo el arte ambiental puede transformar un entorno natural en algo verdaderamente extraordinario, recordándonos la importancia de preservar y apreciar la belleza de la naturaleza a través del arte. Ver "figura 3".

La imagen titulada "Lobos en la Naturaleza" de Sally Matthews, perteneciente al archivo Ardebambini y asociada con el proyecto Arte Sella entre 2002 y 2013, ofrece una profunda reflexión sobre la presencia y la interacción de los lobos en su entorno natural. Esta obra visualiza la relación entre estos majestuosos animales y su impacto en el ecosistema, proporcionando valiosas perspectivas sobre la coexistencia de la vida silvestre en un contexto artístico y ambiental. La imagen de Matthews captura la esencia de esta cohabitación única, resaltando la importancia de preservar y comprender la belleza y la complejidad de la naturaleza en su estado más salvaje. Ver "figura 4".

### Figura 3

Naturaleza y arte.



Fuente: Paul Feichter, Rotazione, Arte Sella, 2011. Archivo Artebambini.

### Figura 4

Lobos en la Naturaleza.



Fuente: Sally Matthews, Lobos, Arte Sella, 2002-2013. Archivo Artebambini.

## 8. Realización del proyecto

La metodología del proyecto “Imaginar Jardines” de Artebambini se llevó a cabo mediante un enfoque de investigación-acción y educación a través de talleres, dividido en cuatro etapas fundamentales. A continuación, se detallan con mayor amplitud los momentos clave, la participación de diversos actores, el contexto y las acciones concretas en cada fase:

### 1. Constitución de un Grupo Multidisciplinario:

- **Momento:** En esta fase inicial, se llevó a cabo un proceso meticuloso de selección y constitución de un

equipo multidisciplinario. Este equipo estuvo conformado por profesionales con habilidades diversas, incluyendo educadores, artistas, paisajistas y expertos en medio ambiente.

- **Participantes:** El grupo multidisciplinario incluyó a expertos que aportaron conocimientos especializados y perspectivas complementarias para abordar de manera integral el proyecto.
- **Contexto:** La formación de este equipo marcó el inicio de la colaboración interdisciplinaria, esencial para abordar los diversos aspectos del proyecto.

## 2. Formación de Docentes y Padres, Definición del Problema y Programación:

- **Momento:** Durante esta etapa, se llevó a cabo la formación de docentes y se involucró a los padres en el proceso educativo. Se definieron claramente los objetivos del proyecto y se identificaron las áreas específicas que requerían intervención.
- **Participantes:** Docentes, padres y otros miembros de la comunidad educativa participaron activamente en las sesiones formativas, aportando sus perspectivas y conocimientos.
- **Contexto:** La formación sentó las bases para una comprensión compartida de los objetivos del proyecto y estableció una red de apoyo clave entre la escuela y la comunidad.

## 3. Fase de Acción:

- **Momento:** Esta etapa fue crucial, marcando el inicio de la implementación concreta del proyecto. Se establecieron plazos específicos y se asignaron tareas y responsabilidades a los miembros del equipo y a los participantes.
- **Participantes:** La participación activa de docentes, padres, estudiantes y miembros de la comunidad local fue esencial en la realización de talleres y actividades prácticas.
- **Contexto:** La acción se llevó a cabo en el entorno específico de las áreas verdes identificadas para revitalización, permitiendo una intervención directa en el espacio.

## 4. Documentación y Publicación:

- **Momento:** En la fase final del proyecto, se llevó a cabo la documentación exhaustiva de todo el proceso, desde la planificación hasta la implementación. Se recopilaron datos, fotografías y testimonios.
- **Participantes:** El equipo multidisciplinario, docentes, padres y alumnado colaboraron en la recopilación de información y en la elaboración de informes detallados.
- **Contexto:** La documentación se realizó en el contexto de las áreas intervenidas, resaltando los cambios y mejoras logrados a lo largo del proyecto.

La fusión entre las fases del proyecto “Imaginar Jardines” y la profunda apreciación por la naturaleza se evidencia en la metodología aplicada, específicamente en la fase de acción. La premisa fundamental de que incluso el espacio verde más descuidado puede ser una fuente de inspiración, encuentra su manifestación práctica en las acciones emprendidas durante esta etapa.

Durante la fase de acción, se llevó a cabo la implementación concreta del proyecto, donde se diseñó una composición del suelo inspirada en patrones geométricos simples, influenciada por los principios de los jardines zen orientales. Este diseño utilizó varas de madera o cañas de bambú de aproximadamente dos metros de largo para formar nueve cuadrados regulares. En cada cuadrado, se colocaron uno o más elementos naturales, prestando especial atención a la armonía de colores y formas. Este enfoque creativo refleja la apreciación detallada

de los elementos naturales, como piedras, guijarros, ramas y hojas, catalogados por su forma, material, color y matices. Ver "figura 5".

La disposición cuidadosa de estos elementos no solo transforma el espacio, sino que también crea una especie de tapiz imaginario zen, recordando a los mosaicos más refinados. La aplicación de esta idea en la composición del suelo no solo aporta estética al entorno, sino que también demuestra cómo la observación minuciosa de la naturaleza puede inspirar intervenciones artísticas significativas.

Así, la conexión entre la apreciación detallada de la naturaleza y las fases específicas del proyecto se materializa en la acción concreta de diseñar y transformar el entorno, resaltando la belleza inherente en los detalles, formas y símbolos antiguos. La armoniosa disposición de elementos naturales no solo refleja la riqueza estética, sino que también subraya la filosofía subyacente de la interacción entre el arte y la naturaleza en cada rincón revitalizado por el proyecto.

### Figura 5

Composición de suelo en jardín.



Fuente: Giardini zen, laboratorio Artebambini, 2018-2023. Archivo Artebambini.

Siguiendo esta analogía, la composición del suelo diseñada en el proyecto Artebambini se asemeja a un mosaico del entorno marino. Este mosaico terrestre no solo captura la complejidad de la naturaleza circundante, sino que también refleja la interconexión entre los diversos elementos naturales. Así como el ecosistema submarino se caracteriza por su diversidad y constante evolución, la disposición de piedras, guijarros, ramas y hojas en la composición del suelo crea un paisaje terrestre sorprendente y en cambio constante.

La "figura 6", que ilustra el mosaico del entorno marino, ofrece una visión pictórica de cómo la diversidad y la interconexión se manifiestan en la naturaleza submarina. Este paralelismo refuerza la idea de que cada rincón de la tierra, incluso aquellos descuidados, puede transformarse en un lienzo donde la naturaleza se expresa en su máxima expresión.

En este contexto, el proyecto Artebambini no solo embellece visualmente los espacios verdes, sino que también crea un testimonio tangible de la riqueza y complejidad inherentes a la naturaleza, haciendo eco de la asombrosa diversidad que se encuentra en los mosaicos marinos de nuestros mares y océanos.

## Figura 6

Mosaico del entorno marino.



Fuente: Taller de Artebambini, 2018-2023. Archivo Artebambini.

La visión de enriquecer el jardín con obras de Arte Ambiental representa un paso significativo hacia la integración sostenible del arte y la naturaleza. Estas instalaciones no solo aportan una dimensión estética adicional, sino que también ofrecen la oportunidad de crear una experiencia en constante evolución y en armonía con el entorno.

La capacidad de estas obras para evolucionar con el tiempo ya sea a través de la intervención natural o mediante mantenimiento y transformación planificados, añade una capa adicional de dinamismo al paisaje. Al dejar algunas obras a merced de la naturaleza, se permite que factores como el clima, la flora circundante y otros elementos naturales influyan en la forma y apariencia de la instalación. Esto no solo celebra la belleza intrínseca de los elementos naturales, sino que también establece una conexión más profunda entre el arte y el entorno cambiante.

La "figura 7", que ilustra estas instalaciones en evolución, proporciona una visión tangible de cómo el arte puede transformarse a lo largo de las estaciones. Este enfoque no solo realza la estética visual, sino que también destaca la temporalidad y la transitoriedad de la belleza en la naturaleza. Las instalaciones, al cambiar con el tiempo, se convierten en protagonistas dinámicos de un entorno valioso, invitando a la reflexión sobre la constante transformación de la naturaleza y la importancia de la responsabilidad en la preservación de estos espacios.

Además, el énfasis en el trabajo en equipo y la educación en la responsabilidad refleja el compromiso del proyecto Artebambini en cultivar una conexión más profunda entre la comunidad y su entorno. Estas instalaciones no solo se convierten en elementos estéticos, sino también en catalizadores para la participación activa y la conciencia ambiental, transformando el jardín en un espacio vivo y educativo.

**Figura 7***Caras de árboles.**Fuente: Taller de Artebambini, 2018-2023. Archivo Artebambini.*

En síntesis, la naturaleza se revela como una inagotable fuente de significado y un pilar esencial en nuestra sociedad, no solo desde un punto de vista ecológico, sino también como una rica inspiración visual y artística. Cada detalle, desde las formas diversas hasta las texturas de las cortezas y las vetas de la madera, ofrece una innumerable fuente de creatividad. La disposición reflexiva de formas, materiales y colores, como si fuera un tapiz zen integrado en la naturaleza, resalta el inmenso valor del entorno natural, llamando a un alto en el bullicio de la vida moderna para observar y apreciar los espectáculos naturales. Incluso el elemento más simple de la naturaleza puede desencadenar una búsqueda estética, convirtiendo la renovación de un patio escolar en una oportunidad para fusionar el arte con la educación. La conexión constante entre la naturaleza y el arte enriquece no solo nuestra comprensión del entorno, sino también nuestra apreciación del arte y la creatividad en su máxima expresión.

## 4. Conclusiones

El proyecto Artebambini ha emergido como una iniciativa profundamente transformadora al abordar la revitalización de áreas verdes descuidadas, situadas estratégicamente cerca de escuelas, parques públicos y zonas en desuso. La esencia fundamental de esta iniciativa es la creación de auténticos oasis de belleza y curiosidad. Este enfoque se ha fundamentado en itinerarios de intervención cuidadosamente planificados, derivados de una planificación pedagógica que busca estimular una progresión ordenada y didáctica tanto a nivel sensorial como cognitivo.

Uno de los logros más destacados del proyecto es el cultivar un sentido de pertenencia arraigado hacia el entorno. Este cambio ha logrado que la comunidad educativa y los participantes no solo aprecien, sino que también

inviertan tiempo y esfuerzo en el cuidado de los espacios cotidianos, transformándolos en áreaspreciadas y dignas de atención. La autenticidad original y pagana del entorno ha sido resaltada gracias a la conexión entre el arte y la naturaleza, reflejando de manera efectiva el Genius Loci, el espíritu del lugar.

El proyecto Ardebambini ha presentado ejemplos inspiradores de arte ambiental, como la majestuosa Catedral Vegetal de Giuliano Mauri en el Parque de Artesella. Este singular proyecto, que inicialmente se construyó con troncos de madera que luego albergaron árboles en su interior, simboliza el misterio de la vida y la muerte, ofreciendo una perspectiva única sobre el ciclo de la naturaleza. La obra no solo es estéticamente impresionante, sino que también sirve como recordatorio constante de la interacción entre la creatividad humana y la maravilla de la naturaleza en constante evolución.

Otro aspecto resaltante es la transformación estacional y efímera de estas instalaciones artísticas. La Catedral Vegetal y otras obras evolucionan y cambian con cada estación del año, brindando una nueva y efímera belleza en cada transformación. Este dinamismo agrega una capa adicional de aprecio por la naturaleza, subrayando la interacción constante entre el arte y la naturaleza.

La educación ambiental ha sido un componente clave, implementado a través de talleres y la participación activa de docentes, padres y estudiantes. Este enfoque ha contribuido significativamente al desarrollo de una comprensión más profunda sobre la importancia de preservar la naturaleza en su estado más salvaje.

La composición artística del entorno, desde patios escolares hasta instalaciones de arte ambiental, ha enriquecido visualmente los espacios verdes. Más allá de la mejora estética, estas composiciones fomentan la creatividad y el trabajo en equipo, convirtiendo los espacios en lienzos vivos de expresión artística.

En conclusión, el proyecto Ardebambini ha logrado un equilibrio notable entre la estética artística y la apreciación de la naturaleza, generando mejoras no solo visuales sino también una transformación profunda en la percepción y actitud hacia el entorno. Este proyecto paradigmático destaca cómo el arte puede ser una fuerza poderosa para redefinir y enriquecer nuestra conexión con el mundo natural.

## 5. Bibliografía

- AA.VV. (2014). *RivistaDADA, Arte e natura*, 33. Ardebambini.
- AA.VV. (2018). *RivistaDADA, Creatività*, 52. Ardebambini.
- Arnheim, R. (2008). *Arte e percezione visiva*. Feltrinelli.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*. Elèuthera.
- Berger, J. (1972). *Questione di sguardi*. Il Saggiatore.
- Bertolini, P. (1989). Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato. En E. D'Angelo (Ed.), (1998), *Waltherius. Epica e saga tra Virgilio e i Nibelunghi*. Luni Editrice.
- Massa, R. (1999). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. La Nuova Italia.
- Bianchini, L., y Mechi, E. (2016). *L'angolo dei cinque sensi*. Ardebambini.

- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane, sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.
- Catalano, A. (2019). *Museo delle foglie cadute*. Artebambini.
- Ciarcia, P., y Dallari, M. (2016). *Arte per crescere*. Artebambini.
- D'Angelo, P. (1999). Voce Ambientale, estetica. En G. Carchia y P. D'Angelo, *Dizionario di estetica*. Laterza.
- Demetrio, D. (2013). *La religiosità della terra, una fede civile per la cura del mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1996). *L'arte come esperienza*. Aesthetica. Obra original publicada en 1934.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore. Obra original publicada en 1938.
- Evangelista, M. L. (2004). *Saremo alberi*. Artebambini.
- Fagone, V. (1996). *Art in nature*. Mazzotta.
- Foster, H. (2006). L'artista come etnografo. En H. Foster, *Il ritorno del reale. L'Avanguardia alla fine del Novecento*. Postmedia books.
- Hillman, J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*. Rizzoli.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Guerini e associati.
- Norberg-Schulz, C. (1979). *Genius Loci*. Electa.
- Speraggi, M. (2017). *Il filo dell'arte*. Giunti-Paravia.
- Smithson, R. (2019). Frederick Law Olmsted y el paisaje dialéctico. En I. Ábalos (Ed.), *Naturaleza y artificio: el ideal pintoresco en la arquitectura y el paisajismo contemporáneo* (pp. 31-48). Gustavo Gili.

### **Observando la magia: documentando los procesos creativos de los niños en la escuela infantil**

### **Observing magic: Documenting children's creative processes in kindergarden**

**Denise Daddi**

Coordinadora pedagógica de Citta Futura

Denise.daddi@citta-futura.it

---

Recibido: 18/10/2023

Aceptado: 23/11/2023

Para citar este artículo: Daddi, D. (2023). Observando la magia: documentando los procesos creativos de los niños en la escuela infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(4), pp. 46-59.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-4.pdf>

## Resumen

Este artículo profundiza en la importancia de documentar los procesos creativos en la escuela infantil y cómo esto enriquece la experiencia educativa de los niños. La creatividad es un elemento clave en el desarrollo infantil, que se manifiesta a través de la exploración, el juego, el arte, la narración y la resolución creativa de problemas. En esta perspectiva, la documentación pedagógica representa una herramienta fundamental para capturar y comprender la complejidad de los procesos creativos de los niños, brindando la oportunidad de reflexionar, compartir y valorar sus experiencias. A través de fotografías, videos, grabaciones de audio, notas y diarios individuales de los niños, es posible resaltar la riqueza de la vida en la guardería e involucrar a adultos y niños en el proceso narrativo y de re-significación de las experiencias vividas.

En la última parte del ensayo se presenta un ejemplo práctico de documentación realizado en una guardería gestionada por la cooperativa Città Futura de Trento, que muestra un momento de juego con material desestructurado entre los niños, integrando diversos lenguajes (fotos, leyendas y transcripciones de diálogos entre los niños) se repite demasiadas veces la palabra niños.

## Palabras clave

Documentación en los servicios de cuidado infantil; Competencias metodológicas de las educadoras; Educación Infantil; Creatividad.

## Abstract

*This contribution explores the significance of documenting creative processes in kindergarden and how it enriches the educational experience for children. Creativity is a key element in child development, expressed through exploration, play, art, storytelling, and creative problem-solving. From this perspective, pedagogical documentation serves as a fundamental tool for capturing and understanding the complexity of children's creative processes, providing the opportunity to reflect upon, share, and value their experiences. Through photographs, videos, audio recordings, notes, and individual children's diaries, it is possible to highlight the richness of life in kindergarden and involve both adults and children in the narrative and reinterpretation of their lived experiences.*

*The last part of the essay contains a practical example of documentation, carried out in a kindergarden managed by the Città Futura cooperative in Trentowhich describes a moment of play with deconstructed materials among children, integrating various forms of expression such as photos, captions, and transcriptions of dialogues among the children.*

## Keywords

*Documentation in childcare services; Methodological skills of the educators; Early Child Education; Creativity.*

# 1. Introducción

La escuela infantil es un lugar extraordinario donde los niños y las niñas comienzan a explorar el mundo que los rodea. Uno de los aspectos más fascinantes de esta experiencia es su capacidad innata para expresar la creatividad de maneras únicas y sorprendentes. En esta contribución, exploraremos la importancia de documentar los procesos creativos de los niños y las niñas en la escuela infantil y cómo esto puede enriquecer su experiencia educativa, proponiendo también un ejemplo operativo realizado en un jardín de infantes gestionado por la Cooperativa Social Città Futura de Trento (Italia).

La creatividad es una fuerza motriz que impregna todos los aspectos del desarrollo infantil. Desde los primeros días de vida, los niños y las niñas comienzan a manifestar signos de creatividad a través de sus interacciones con el mundo que los rodea. Estos actos creativos son fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los discentes y se manifiestan de diversas formas:

- *Exploración y juego.* La creatividad comienza con la exploración. Los bebés y los niños y las niñas pequeñas aprenden a través de la observación y la interacción directa con su entorno. Sus primeras experiencias con objetos, sonidos y colores los llevan a desarrollar una comprensión del mundo que los rodea. Esta fase de exploración evoluciona rápidamente en el juego, que es una de las primeras formas de expresión creativa de los niños y las niñas. De hecho, en el juego, los niños y las niñas comienzan a desarrollar su imaginación y a experimentar ideas y roles.
- *Arte y creatividad visual.* Los niños y las niñas son conocidos por su propensión a dejar rastro de sí mismos, pintar y crear obras de arte desde una edad temprana. Estas actividades no son solo una forma de expresión, sino también una forma de desarrollar habilidades motoras finas, percepción visual y conceptos espaciales. La creatividad visual es una forma en la que los niños y las niñas pueden comunicar lo que ven y lo que imaginan. Observar sus creaciones artísticas puede ofrecer una instantánea de sus experiencias e intereses.
- *Narración e historias.* La narración es otro aspecto fundamental de la creatividad infantil. A los niños y las niñas les encanta contar historias, inventar personajes y escenarios fantásticos, a menudo basados en experiencias cotidianas o elementos de su imaginación. Esta forma de creatividad contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños y las niñas. La capacidad de construir narrativas se puede considerar un paso importante hacia la comprensión de las estructuras de los relatos y la habilidad de expresar pensamientos y emociones de manera coherente.
- *Resolución creativa de problemas.* La creatividad no se limita a las artes visuales y la narración, sino que también abarca la capacidad de abordar problemas de manera innovadora. Los niños y las niñas a menudo enfrentan desafíos diarios, grandes o pequeños, y buscan soluciones creativas. Este tipo de pensamiento es un requisito previo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y adaptabilidad en la vida adulta.
- *Autoestima e identidad creativa.* Brindar oportunidades para que se expresen libremente también contribuye a la formación de la autoestima y la identidad de los menores. Cuando se ven el valor de sus creaciones e ideas,

desarrollan un sentido de logro personal y confianza en sus habilidades. Esto puede tener un impacto positivo en su desarrollo social y emocional.

Comprender y documentar conscientemente estos procesos creativos nos permite apreciar plenamente la riqueza de las experiencias de los niños y las niñas así como ofrecer un contexto receptivo y funcional para el desarrollo de sus identidades y su crecimiento. Cuando los niños y las niñas juegan y están inmersos en su juego, investigación o curiosidad, están explorando, están aprendiendo algo; el placer que experimentan en el trabajo es innegable. María Montessori (1959) ya enfatizaba cómo los niños y las niñas interesados en una actividad se involucran intensamente en ella, tanto física como mentalmente, oponiendo así la idea de “trabajo” como una actividad que involucra al niño y lo compromete, a la de “trabajo pequeño”, que responde a las solicitudes de otros y no desarrolla aprendizajes y habilidades. Pero la propuesta del adulto ya no es más válida que el juego libre de los niños y las niñas, y es por eso que debemos tratar de ofrecer experiencias de este tipo: experiencias en las que los niños y las niñas se involucren. Desde esta perspectiva, otro referente muy importante es Dewey (1949), que escribió páginas extraordinarias para decirnos qué significa la experiencia para el niño y la niña. ¿Qué es la experiencia para el niño y la niña?. La experiencia para los niños y las niñas se caracteriza por su impulso natural de curiosidad, búsqueda, cuestionamiento y el deseo de encontrar respuestas. Sin embargo, la experiencia en sí misma no basta. La lección fundamental de Dewey (1959), que luego nos remite a Vygotsky (1987), destaca que el verdadero aprendizaje surge cuando la experiencia se enriquece con el pensamiento y el lenguaje.

Experimentar implica más que simplemente vivir situaciones; implica que, después de la experiencia, alguien acompañe a los niños y las niñas en la reflexión, cuestionamiento y diálogo sobre lo ocurrido. En este espacio de reflexión, se revela el papel esencial del educador: posee la capacidad de brindar el apoyo necesario para que las experiencias de los niños y las niñas se integren en su patrimonio de conocimientos, transformándose en oportunidades reales de crecimiento.

Es en este punto cuando niños y niñas realmente internalizan y asimilan sus aprendizajes, convirtiéndose en los protagonistas principales de su propio desarrollo y adquisición de conocimientos. Estos conocimientos no son efímeros; más bien, se sedimentan en su ser, incorporándose a su cuerpo como experiencias vividas.

A la luz de esto, se evidencia cómo el acto de hacer representa el aspecto más significativo en los servicios para la infancia. Tanto en el enfoque de la jornada educativa, ya sea a través de actividades planificadas (experiencias diseñadas y propuestas por el adulto) o imprevistas (experiencias que surgen de los niños y que el adulto debe captar y valorar), lo esencial es que el hacer se convierta en una dimensión significativa en el tiempo de los niños y las niñas. Si han hecho mucho, también han aprendido mucho.

En este contexto, la documentación se vuelve una herramienta indispensable para resaltar lo que los niños y las niñas “han hecho”. Este proceso tiene el doble objetivo de acompañar el proceso narrativo que garantiza la transformación de las experiencias en aprendizaje y de devolver y desambiguar los significados del tiempo pasado en el jardín de infantes.

No obstante, surge la pregunta: ¿cómo se puede mostrar la laboriosidad del movimiento y la exploración continua de los niños y las niñas? ¿Cómo capturar el valor educativo de eventos y momentos que, si no se enmarcan en un contexto que sepa valorizarlos, corren el riesgo de perderse o, peor aún, parecer triviales?

El juego de los niños y las niñas es algo serio, pero depende de nosotros, profesionales de la educación, introducir estrategias y habilidades para que esta conciencia se convierta en patrimonio de todos. Así, se fortalece la conexión entre las experiencias vividas y el proceso educativo, asegurando que cada niño y niña sea el verdadero protagonista de su aprendizaje enriquecedor.

## 2. Estudio de casos

La educación infantil desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo y creativo de los niños y niñas. En este contexto, las escuelas infantiles de la Cooperativa Social Città Futura en Trento, Italia, se han destacado por su enfoque en el fomento de la creatividad de los menores. Este estudio se centra en comprender el proceso de elaboración de documentación pedagógica que explora y registra la expresión creativa de los niños en una de estas escuelas, con el fin de arrojar luz sobre las prácticas educativas innovadoras que allí se aplican.

El objetivo principal de esta investigación es conocer y analizar en profundidad el método de documentación pedagógica utilizado en una de las escuelas infantiles de la Cooperativa Social Città Futura, específicamente en relación con la creatividad de los niños. Se busca comprender cómo se documentan, fomentan y potencian las expresiones creativas de los niños en este entorno educativo.

### 2.1. Metodología

Este estudio de caso se fundamenta en la observación participante, entrevistas con educadores y personal de la escuela, revisión de documentos pedagógicos previos, y el análisis de ejemplos de trabajos creativos de los niños y las niñas. Adoptando un enfoque cualitativo, el objetivo es identificar patrones, enfoques pedagógicos y desafíos particulares asociados con la documentación y el estímulo de la creatividad en este entorno educativo.

La metodología se centra en la inmersión activa del investigador en el entorno escolar, permitiendo una comprensión profunda de las dinámicas y procesos cotidianos. Las entrevistas con educadores y el personal ofrecen perspectivas valiosas sobre las estrategias pedagógicas empleadas, mientras que la revisión de documentos existentes proporciona un contexto histórico y conceptual. El análisis detallado de las muestras de trabajos creativos de los niños y las niñas busca descubrir tendencias emergentes y destacar prácticas efectivas.

En última instancia, este enfoque cualitativo busca arrojar luz sobre las experiencias concretas de los niños y las niñas en cuanto a la expresión creativa, así como informar sobre las estrategias pedagógicas que favorecen dicho desarrollo. Este análisis comprehensivo permitirá identificar áreas de éxito y posibles áreas de mejora en la documentación y promoción de la creatividad en la escuela de la Cooperativa Social Città Futura.

### 3. La documentación pedagógica

La documentación pedagógica se configura como una posibilidad de activar una reflexión sobre los significados y valores del tiempo en la escuela infantil, que revele lo que hay detrás y dentro de las fotos, las producciones gráficas, las construcciones materiales de los niños. Podríamos decir, por lo tanto, que sirve para poner de manifiesto la riqueza de los procesos, no solo para hacer justicia y valorizar, sino también para comprender y revitalizar sobre la base de nueva información adquirida.

Además, dado que los niños y las niñas tienen una tendencia natural a pensar de manera amplia y ambiciosa, documentar su forma de aprender, la amplitud de sus horizontes mentales, la profundidad de sus pensamientos, la creatividad de sus hipótesis y la fluidez de su razonamiento, representa una oportunidad extraordinaria para comprender la riqueza de su experiencia en constante evolución (Lorenzoni, 2014).

Para lograr este nivel de calidad en la presentación de la experiencia educativa, el proceso es fundamental: solo a través de la descripción de los pasos que llevaron a los niños y las niñas a decidir emprender ese camino, será posible profundizar en una lectura profunda de lo que está frente a nuestros ojos, en lugar de limitarnos a una lectura superficial que explique si los niños trabajaron con gusto, con qué y cuánto tiempo. La visión de Vygotsky (1987), que coloca el análisis de los procesos como base de su estudio, destaca que cualquier evento mental, como el desarrollo del pensamiento y el comportamiento voluntario, es un proceso en constante transformación. Estos procesos pueden ser observados y descritos, representando la dinámica de lo que sucede en una situación espacio-temporal-relacional específica. El desafío está en poder reconstruir continuamente los pasos, que no pueden definirse de antemano, comprendiendo no solo la descripción de los fenómenos, sino también las relaciones dinámicas en su base.

En lugar de evaluar simplemente los resultados de los niños, Vygotsky se centraba en los métodos con los que los niños resolvían situaciones problemáticas. Diseñaba tareas justo por encima de sus conocimientos y habilidades, dentro de la zona de desarrollo próximo, para que se viesan impulsados a explicitar sus teorías y razonamientos, contribuyendo así a la génesis de aprendizajes y conocimientos más complejos. Para resolver estos problemas, Vygotsky ofrecía a los niños una variedad de materiales, permitiéndoles elegir cómo abordar el asunto según su enfoque personal. A menudo, sus propuestas requerían que los niños trabajaran juntos en pequeños grupos, incluso si no compartían un lenguaje común. Desde esta perspectiva, tanto los niños como los adultos se convierten en exploradores del proceso de aprendizaje diario, co-construyendo su conocimiento. Los aprendizajes se concebían como procesos en los que la comunicación y la colaboración se entrelazan (Dahlberg, Moss y Pence, 2003).

Entonces, ¿cómo documentar los procesos creativos de los niños? Una posibilidad podría ser limitarse a mostrar el producto final, ya sea una producción gráfica, una construcción o una fotografía, en un espacio dedicado del servicio, tal vez incluyendo alguna información básica como el nombre de los niños que participaron, la fecha, o cosas por el estilo. Pero incluso la palabra “limitarse” dice mucho sobre cuánto esta opción es capaz de devolver la complejidad y la belleza de los procesos a través de los cuales los niños desarrollan sus logros. Un producto estático que lucha por comunicarse con sus interlocutores y, sobre todo, incapaz de valorar la ex-

perencia vivida porque faltan muchas piezas. Incluso incluso el que representa podría ser poco claro, y mucho menos el cómo y el por qué. Y explicar el objetivo educativo no resolvería el problema, porque es necesario contar “de dónde partieron los niños y a dónde llegaron”, no “a dónde quería llegar el educador”. Igualmente difícil sería hipotetizar relanzamientos y posibles líneas de trabajo, porque sería una devolución extremadamente incompleta. Si el producto final se arranca de su historia, la génesis y el desarrollo progresivo de las acciones permanecen invisibles (Ceccotti, 2020).

Así como ocurre en la formación humana: cada uno de nosotros es el resultado de las experiencias vividas en nuestro propio camino, y enfrentarse a un individuo pensando que lo comprendemos sin conocer sus orígenes, su historia, los eventos que determinaron las decisiones tomadas y los caminos recorridos para llegar al presente, es algo inconcebible. Lo mismo ocurre con algo que representa el resultado de un proceso rico en eventos, imprevistos, posibilidades y elecciones que han marcado la experiencia vivida por los niños y las niñas; porque las experiencias de los niños y las niñas también son caminos formativos y, como tales, para ser comprendidos necesitan ser contextualizados. Tomemos, por ejemplo, la “figura 1” de esta construcción:

### Figura 1

*Construcción realizada por los niños con material no estructurado.*



Fuente: Escuela Infantil intermunicipal de Caldonazzo, Calceranica y Tenna. Città futura, 2023.

Si añadimos fotos y leyendas que puedan contar su evolución espacio-temporal, el antes, el durante y el después, ofreceremos a quienes miran la posibilidad de ir más allá del resultado final, de entrar en el proceso y comprender sus significados.

Presentar un proceso documentando pedagógicamente es como ofrecer un guión, es como si esa construcción cobrara vida, como si pudiera hablar y contar su historia desde adentro. No se trata de una simple crónica,

sino más bien de una progresión en la que se destacan las acciones de los niños, acompañadas de sus gestos, interacciones, preguntas, elecciones y ajustes en el camino.

Cuando las interpretaciones y las hipótesis de sentido sean capaces de conceptualizar las etapas en su significado transformador, dando lugar a nuevas ideas y generando nuevas preguntas, surgirá el proceso de conocimiento.

## 4. Instrumentos para la Documentación en la Educación Infantil

Para capturar de manera precisa y significativa los procesos creativos de los niños y las niñas en entornos educativos, es fundamental utilizar una amplia gama de herramientas y enfoques. Estos instrumentos permiten a los educadores registrar y analizar las experiencias de los niños de una manera enriquecedora. A continuación, se describen algunas de las herramientas utilizadas:

1. *Fotografías*: Las fotografías son herramientas poderosas de documentación, ya que capturan momentos precisos de interacción, expresión y creación de los niños y las niñas. Es importante tomar fotos de los niños en acción durante actividades como el juego, el arte, el trabajo en equipo y otras actividades significativas. Sin embargo, es fundamental respetar la privacidad y obtener el consentimiento de los padres para el uso de las imágenes.
2. *Vídeos*: La grabación de vídeos de actividades prolongadas es esencial para capturar el proceso creativo en su conjunto. Los videos pueden ser analizados para observar las interacciones de los niños y las niñas, las conversaciones creativas y el flujo de pensamiento. De nuevo, se debe obtener el permiso de los padres para grabar y utilizar estos videos.
3. *Grabaciones de audio*: Las grabaciones de audio son herramientas valiosas para capturar las conversaciones de los niños, las narraciones y las interacciones vocales. Para utilizarlas de manera efectiva, es importante reducir el ruido ambiental y centrarse en las voces de los niños y las niñas y los educadores. La transcripción de las grabaciones proporciona una representación escrita de las conversaciones, lo que resulta útil en el proceso reflexivo y en la documentación.
4. *Documentación escrita*: Tomar notas escritas es igualmente esencial. Los educadores pueden registrar actitudes, interacciones y expresiones de los niños y las niñas durante las actividades creativas. Algunas estrategias incluyen ser específico en las observaciones, registrar detalles como comportamientos y emociones manifestadas, y anotar los comentarios de los niños y las niñas. Además, fechar las observaciones ayuda a hacer un seguimiento de los progresos a lo largo del tiempo y a detectar posibles patrones de desarrollo creativo. La reflexión personal sobre las observaciones, como las interpretaciones de eventos o las reacciones de los niños y las niñas, también enriquece la documentación.

5. *Diarios de los niños y las niñas*: Los diarios de los niños y las niñas son una herramienta útil para reflejar la riqueza de lo que sucede en el centro. Estas recopilaciones de documentación se centran específicamente en cada infante y cuentan su historia a través de experiencias vividas, fotografías, notas y comentarios de los educadores. Pueden ser compartidos con los padres durante reuniones de revisión y co-diseño de experiencias, además de servir como material de documentación que permanece en la familia.
6. *Herramientas digitales Digitales*: El uso de herramientas digitales, como aplicaciones o plataformas en línea, puede facilitar la gestión y el intercambio de la documentación. No obstante, se debe prestar especial atención a la privacidad y la seguridad de los datos de los niños y las niñas al utilizar estas tecnologías.

En definitiva, la documentación de los procesos creativos de los niños requiere un enfoque diversificado que integre fotografías, videos, grabaciones de audio, notas escritas, diarios de los niños y las niñas y herramientas digitales. La elección de las herramientas dependerá de los recursos disponibles y las preferencias del educador, pero el objetivo principal sigue siendo capturar y compartir de manera completa el proceso en curso. Al hacerlo, se promueve un ambiente educativo enriquecedor que apoya el desarrollo creativo de los niños y las niñas.

## 5. Resultados

Nuestra investigación se centró en el diseño de productos de documentación en el entorno de una escuela de educación infantil de Cooperativa Social Città Futura en Trento, Italia, utilizando un enfoque de estudio de caso. Los resultados de este estudio de caso revelaron un enfoque efectivo para la creación de documentación que promueve una comunicación eficiente y una experiencia atractiva para los lectores, en este caso, educadores, padres y otros interesados en el proceso creativo de los niños.

El boceto se compone de una cuadrícula de diseño que actúa como la base estructural, junto con líneas directrices y niveles de lectura. La cuadrícula de diseño es esencial para alinear con precisión títulos, texto e imágenes a lo largo de líneas principales, con el propósito de captar la atención del receptor y motivarlo a seguir explorando. Es esencial reconocer que, por lo general, las imágenes ejercen un mayor poder de atracción que las palabras, y las imágenes de mayor tamaño tienen un impacto más fuerte que las más pequeñas. Del mismo modo, la jerarquía de la información es de suma importancia; se debe tener presente que los lectores se aproximan a la documentación desde una perspectiva estética, por lo que inicialmente notarán la información más prominente y clara, avanzando luego hacia detalles de menor relevancia, si así lo desean.

Esta metodología permite garantizar que el mensaje principal sea transmitido de manera efectiva a cualquier individuo que acceda al contenido, independientemente de su disponibilidad de tiempo o nivel de interés. Aquellos que deseen dedicar más tiempo o estén más interesados en el tema tendrán la oportunidad de explorar detalles adicionales.

El boceto, como elemento clave en el proceso de documentación, demostró ser esencial para establecer conexiones entre el texto y las imágenes, creando coherencia visual y una presentación agradable. La cuadrícula de diseño proporcionó una estructura que permitió alinear elementos de manera efectiva, lo que atrajo la atención del lector y lo invitó a continuar explorando. Los títulos y las imágenes de gran tamaño en el primer nivel de lectura se destacaron como elementos clave para comunicar de manera inmediata el tema central, lo que facilitó la comprensión.

La organización en tres niveles de lectura resultó altamente efectiva. En el primer nivel, los títulos y las imágenes grandes proporcionaron una visión rápida del tema, atendiendo a aquellos con poco tiempo o interés superficial. En el segundo nivel, los resúmenes, subtítulos, palabras clave y fotos ofrecieron información más detallada. Finalmente, en el tercer nivel, se encontraba una profundización completa con texto más pequeño, citas y detalles específicos. Esta estructura garantizó que el mensaje principal llegara a todos los lectores y brindó a los interesados la oportunidad de explorar en mayor profundidad, adaptándose así a una amplia variedad de públicos.

La atención a las cualidades gráficas, como evitar inclinaciones excesivas de las imágenes y seleccionar combinaciones adecuadas de colores de fondo y texto, demostró ser crucial para mejorar la legibilidad y la comunicación efectiva en la presentación. Estos detalles visuales no solo influyen en la estética general, sino que también desempeñan un papel esencial en la capacidad de retención y comprensión de la audiencia. La elección cuidadosa de colores puede evocar emociones específicas y resaltar información clave, mientras que el manejo adecuado de la alineación y la distribución asegura una disposición equilibrada y armoniosa, contribuyendo así a la claridad del mensaje y facilitando la absorción de la información por parte del público.

En relación con la documentación de los procesos creativos de los niños y las niñas, es fundamental aplicar estos principios para comunicar de manera efectiva y atractiva. La estructura organizativa de niveles de lectura garantiza que todos los interesados puedan acceder a la información de manera accesible y que aquellos con un mayor interés o disponibilidad de tiempo puedan profundizar en los detalles. Manteniendo una atención constante en la presentación gráfica, se promueve una comunicación efectiva y legible. (Tomaselli - Zocchi, 2009)

En conclusión, los resultados de nuestro estudio de caso en la escuela de educación infantil destacan la importancia de un enfoque estructurado y visualmente atractivo en la creación de documentación. Este enfoque garantiza una comunicación efectiva y la capacidad de adaptarse a una amplia gama de lectores.

En este panel vemos cómo, a través de la diferenciación de los tamaños de las imágenes y el tipo de letra, y por lo tanto, el uso consciente de los diferentes niveles de lectura del boceto, se realzan los razonamientos que los niños y las niñas hacen frente a un problema por resolver. Con un tipo de letra más pequeño, además, se añaden algunos significados pedagógico-educativos que respaldan la propuesta de juego con material desestructurado. Ver “figura 2”.

## Figura 2

Tiempo de juego libre con material no estructurado.



Fuente: Escuela Infantil intermunicipal de Caldonazzo, Calceranica y Tenna - Città futura, 2023.

En este segundo panel, el grupo de trabajo elige dejar espacio a las palabras de los niños, acompañándolas con una breve narración que ayuda al lector a comprender, por un lado, los desafíos enfrentados durante este momento de juego y, por lo tanto, su valor experiencial en términos de adquisición de habilidades, y por otro lado, la dimensión relacional que se inscribe en la vida cotidiana en el centro y su valor educativo. Ver "figura 3".

## Figura 3

Momento de exploración de las leyes del equilibrio.



Fuente: Escuela Infantil intermunicipal de Caldonazzo, Calceranica y Tenna - Città futura, 2023.

En cuanto a las imágenes, estas pueden utilizarse para documentar un momento o una actividad particular, así como para capturar una emoción o un logro. Como se puede ver en el ejemplo, puede ser útil organizar las fotos en secuencia para representar la acción o las acciones en progresión que, juntas, contribuyen a la narración de las diversas etapas del proyecto en curso. Siempre se debe tener en cuenta que el objetivo no es mostrar a cada niño mientras realiza una tarea, sino más bien el proceso del grupo. Una foto para cada una de las etapas del proyecto podría ser una elección adecuada. La dificultad radica en elegir un número de fotografías suficiente para contar todo el proceso, pero que no resulte excesivamente redundante.

Las educadoras deben seleccionar fotos verdaderamente hermosas y significativas y acompañarlas con un comentario coherente que invite a la reflexión, de manera que ambos lenguajes refuercen el mensaje que se desea transmitir y eviten que las frases o los comentarios en las fotografías repitan lo que ya se ha dicho en la imagen. Ver “figura 4” .

#### Figura 4

Activación de estrategias y resolución de problemas.



Fuente: Escuela Infantil intermunicipal de Caldonazzo, Calceranica y Tenna - Città futura, 2023.

Las imágenes están acompañadas de textos no redundantes que añaden algo de manera evocativa, fortaleciendo así el mensaje que se desea transmitir, transformando un momento aislado de una corriente temporal (la fotografía) en una visión general, en un proceso de referencias continuas.

Para no sobrecargar la accesibilidad del producto, la leyenda no debe recurrir en exceso a referencias teóricas, ya que el valor pedagógico se puede transmitir incluso con una frase que oriente la mirada hacia un aspecto significativo de la imagen.

La documentación pedagógica puede complementarse con exposiciones reales: se configuran estaciones (generalmente mesas bajas o incluso directamente en el suelo) donde se colocan objetos, herramientas, materiales, fotos y producciones de los niños y las niñas, coherentes con el enfoque que se pretende reflejar en la documentación escrita y fotográfica.

Este enfoque brinda a los niños y las niñas el placer de reconocerse, de sentirse valorados y apoyados, promoviendo así el desarrollo de su autoestima al compartir su proceso con sus padres, incluso a través de fotos y material expuesto, lo que impulsa la aparición del pensamiento narrativo y, en consecuencia, la internalización de lo aprendido.

## 6. Conclusiones

La práctica de documentación en este enfoque, como una constante investigación y exploración en la rutina diaria, representa un viaje cultural e intelectual tanto para adultos como para los infantes, arraigado en el propio proceso de documentación. La experiencia vivida y reflexionada está intrincadamente interconectada, nutriendo actitudes siempre receptivas a nuevas conexiones y cuestionamientos.

Desde esta perspectiva, la documentación desempeña el papel de una lupa: actúa como una herramienta para un análisis minucioso y para reflexionar posteriormente sobre los senderos recorridos. Proporciona un recurso valioso para analizar e interpretar los sucesos dentro del grupo. Se convierte en un momento de escudriñamiento, creando un vínculo entre las suposiciones iniciales y la generación de nuevas perspectivas dentro de un continuo proceso de aprendizaje, investigación y descubrimiento.

Estimular la reflexión de los educadores facilita discernir lo esencial para comunicar acerca de una experiencia dada. Esto no solo brinda a los adultos la oportunidad de comprender la belleza y profundidad de las vivencias de los niños y las niñas, sino también contribuye a la creación de una cultura infantil compartida que esté a la altura de su singularidad, respaldando así su proceso de desarrollo. Paralelamente, este enfoque permite a los niños y las niñas desarrollar interpretaciones alternativas sobre sus logros y actividades. La documentación, de esta manera, se convierte en una herramienta que estimula el pensamiento crítico y creativo de los niños, permitiéndoles ahondar en su comprensión del mundo que les rodea.

En última instancia, el valor de este proceso en contextos educativos y en la práctica de la documentación radica en su capacidad para ser una secuencia de eventos en la cual las acciones y pensamientos desempeñan un papel fundamental en la construcción de experiencias, conocimientos, exploraciones y aprendizaje. Este enfoque fomenta un compromiso más profundo y una comprensión más enriquecedora tanto para educadores como para niños y niñas, promoviendo un ambiente de aprendizaje estimulante y una cultura de exploración continua. Este método contribuye a nutrir un entorno educativo donde la participación activa y reflexiva se convierte en un impulsor esencial del crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes.

## 7. Bibliografía

- Albanese, M., y Nicolosi, S. (2022). Una metodología innovativa per le famiglie al nido. Il Digital Storytelling tra competenze riflessive e narrative. *Media Education*, 13(2), 131-140.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Laterza.
- Catarsi, E. (2009). La documentazione nell'asilo nido e nei servizi educativi per l'infanzia. En Comune di Firenze, *Linee guida per-i servizi educativi alla prima infanzia. Documentazione (12-21)*. Junior.
- Ceccotti, M. (2020). Documentare i processi di conoscenza. <https://www.zeroseiup.eu/documentare-i-processi-di-conoscenza/>
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*. (Trad. It.). Reggio Children.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. (Trad. It.). La Nuova Italia.
- Giovannini, D., & Gandini, L. (2003). Gli strumenti della progettualità: progettare e documentare le esperienze. En A. Gallardini, (Ed.), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni (141-154)*. Carocci.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande*. Sellerio.
- McLuhan, M. (1981). *Gli strumenti del comunicare*. Garzanti.
- Montecot, C. (2004). *Comunicare scrivendo*. Angeli.
- Montessori, M. (1959). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Monti, M. (2001). Costruire memoria per il futuro. *Bambini*, 7, 28-31. Junior.
- Monti, M. (2003). Documentare per comunicare. *Bambini*, 3, 40-43. Junior.
- Sontang, S. (1978). *Sulla Fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Einaudi.
- Tomaselli, A., y Zocchi, A. (2009). *Documentare nei servizi educativi alla prima infanzia*. En Comune di Firenze, *Linee guida per-i servizi educativi alla prima infanzia. Documentazione (24-64)*. Junior.
- Vygotskii, S. (1987). *Il processo cognitivo*. Boringhieri.

### **Niños y espacios en la escuela infantil 0-3 para el desarrollo de la creatividad**

### ***Children and spaces in the 0-3 nursery school for the development of creativity***

**Battista Borghi**

Libera Università di Bolzano

battista.borghi@unibz.it

<https://orcid.org/0009-0005-7601-4390>

---

Recibido: 18/10/2023

Aceptado: 19/11/2023

Para citar este artículo: Borghi, B. (2023). Niños y espacios en la escuela infantil 0-3 para el desarrollo de la creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(5), pp. 60-73.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-5.pdf>

## Resumen

No hay duda de que una vez que se ha construido un edificio es difícil modificar sus espacios, pero también es cierto que, dado un edificio (siempre que sea suficientemente adecuado) con sus espacios, es posible replantearlos y realizar proyectos en su interior que atiendan a la calidad de las experiencias perceptivas, emocionales, cognitivas y relacionales de los niños que lo habitan. Este artículo es un estudio teórico sobre la organización y el uso de los espacios en las escuelas infantiles con el propósito de mejorar la calidad de vida de los niños, incluyendo el desarrollo de sus habilidades creativas. Específicamente, en relación a los espacios y su organización, se cuestiona el entorno proporcionado a los niños a través de una reflexión que tiene en cuenta, por un lado, los espacios físicos con sus características y, por otro, y sobre todo, los aspectos "inmateriales" de los entornos en relación al desarrollo de habilidades científicas (como la exploración de materiales y fenómenos naturales) y de aquellas relacionadas con el desarrollo de la imaginación y la fantasía (como el orden y la estética de los entornos, las producciones artísticas, las experiencias narrativas y el juego).

## Palabras clave

Espacio; Bienestar; Belleza; Creatividad.

## Abstract

*If it is true that once a building has been built it is difficult to modify the spaces, it is also true that given a building (provided it is adequate) with its spaces it is possible to rethink them and create projects within them that pay attention to the quality of perceptive, emotional experiences, cognitive and relational aspects of the children who live there. This contribution consists of a theoretical study the organization and use of spaces in nursery schools for the purposes of the quality of life of children, including the development of creative abilities. Specifically, in relation to the spaces and their organization, it questions the context made available to children through a reflection that takes into consideration on the one hand the physical spaces with their characteristics, on the other - and above all - with the "immaterial" characteristics of environments in relation to the development of scientific capabilities (i.e., discovery and exploration of materials and natural phenomena) and those linked to the development of fantasy and imagination (i.e., order and aesthetics environments, artistic productions, narrative experiences, games).*

## Keywords

*Spaces; Good life; Beauty; Creativity.*

## 1. Los espacios para los servicios educativos infantiles

La pregunta que nos planteamos con esta contribución es si la calidad de los espacios en los servicios de cuidado infantil contribuye al desarrollo de la creatividad en los niños pequeños. Al formular nuestra pregunta de esta manera, la respuesta parece evidente y solo puede ser afirmativa. Promover la creatividad en la infancia, al igual que en otras etapas educativas, requiere un entorno de bienestar que proporcione una calidad de vida adecuada. Es innegable que vivir en espacios de alta calidad mejora la vida de los niños y las niñas, y, en consecuencia, también fomenta sus capacidades creativas. El desarrollo de la imaginación y la fantasía encuentra un terreno más propicio cuando los niños y las niñas disfrutan de una buena calidad de vida y no enfrentan privaciones ni dificultades en su camino.

Nuestro objetivo no es demostrar que la calidad de los espacios en los servicios de cuidado infantil es una garantía imprescindible para el desarrollo de la creatividad, una afirmación que consideramos evidente y, por lo tanto, verdadera en sí misma. En cambio, nuestro propósito es mostrar, respaldados por más de treinta años de experiencia, que la calidad de los espacios tiene un impacto crucial en el bienestar de los niños y las niñas y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, emocionales, relacionales y en su capacidad para imaginar.

## 2. Los espacios y la calidad de vida de los infantes

El propósito de este ensayo es realizar una revisión retrospectiva de décadas de experiencia en la gestión de escuelas infantiles, con un enfoque particular en la región del Trentino, en el noreste de Italia. El objetivo es aplicar parámetros y criterios para la organización y disposición de espacios en los servicios de cuidado infantil y analizar prácticas significativas destinadas a garantizar la calidad de vida de los niños, promoviendo su desarrollo emocional, relacional y cognitivo.

Históricamente, esta región fue considerada periférica debido a su ubicación fronteriza y su carácter de cruce de culturas. Del mismo modo, la reflexión sobre la infancia y la organización de los servicios infantiles se ha visto influida por esta particularidad. Desde la década de 1990, el Trentino ha integrado de manera única las experiencias más relevantes a nivel nacional e internacional y ha invertido significativamente en la formación de educadores. Durante varios años, la calidad de los espacios, tanto interiores como exteriores, ha sido un objetivo central en las políticas de las guarderías.

En relación a los espacios interiores, se han considerado criterios clave, como la comodidad (instalaciones, mobiliario y accesorios que faciliten la vida de los niños y las niñas y adultos), dimensiones adecuadas (con al me-

nos nueve metros cuadrados por menor), ventilación (renovación del aire con flujo natural desde el exterior), iluminación apropiada (preferiblemente natural), control del ruido (presencia de materiales fonoabsorbentes), configuración espacial (equilibrio entre áreas comunes, pequeños grupos y privacidad), y estética (espacios agradables y acogedores).

En cuanto a los espacios exteriores, el Trentino se destaca por la alta calidad de su entorno, con montañas, bosques, lagos y prados que ofrecen una excelente calidad paisajística, clima, aire y calidad de vida en general.

El pasaje hace una distinción entre “espacio” (relativo a la dimensión física) y “contexto” (que involucra relaciones entre espacios y las conexiones que fomentan), abarcando disciplinas desde la biología hasta la sociología. Los espacios influyen en los comportamientos e interacciones de los niños y niñas, afectando aspectos complejos como procesos perceptivos, motivacionales, emocionales, sociales y culturales.

Subraya la importancia de la organización de los espacios y cómo estos impactan la vida cotidiana de los niños y niñas. Dichos espacios pueden volverse rutinarios, por lo que es crucial replantearlos periódicamente de manera colaborativa.

El personal de las escuelas infantiles tiene la responsabilidad de mantener espacios seguros, limpios y funcionalmente organizados. Estos espacios deben adaptarse continuamente a las necesidades de los niños y niñas en crecimiento, ya que pueden influir significativamente en su desarrollo y bienestar. La prosémica estudia cómo las personas se comportan en diferentes tipos de espacios y cómo esto afecta las interacciones y relaciones.

Se enfatiza el tamaño, la disposición y las condiciones de los espacios pueden influir en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. Espacios inadecuados, ya sean demasiado grandes, pequeños, desorganizados o sobrecargados, pueden impactar negativamente en las interacciones, la comodidad y las relaciones de los niños y niñas con adultos y compañeros y compañeras

### 3. Criterios que guían las elecciones

Hacemos referencia a dos tipos distintos de criterios: el primero se refiere a las características de los niños y las niñas y sus necesidades, de las cuales necesariamente se deriva la segunda, que consiste en los parámetros técnicos (arquitectónicos y organizativos) y las decisiones operativas resultantes de la articulación y el uso de los espacios.

En la escuela infantil, que abarca la etapa desde el nacimiento hasta los seis años, el juego es esencial. Aunque sigue siendo relevante más allá de esta etapa, desempeña un papel fundamental en el desarrollo durante estos años. En este sentido, la organización de espacios en este entorno sigue la valiosa enseñanza de Vygotsky (2022).

El juego del infante comienza con la curiosidad que surge a raíz de un interés que lo impulsa a realizar acciones como agarrar, explorar, moverse, etc., en respuesta a un deseo que necesita satisfacerse. Para cumplir con este deseo, el niño y la niña debe probar y volver a probar, intentar y buscar hasta que finalmente esté satisfecho y contento, o hasta que se canse o se desilusione y ya no experimente placer.

Este proceso se debe a que el niño y la niña gradualmente se da cuenta, generalmente alrededor de los tres años, de que existen necesidades que, por un lado, no pueden satisfacerse de inmediato y, por otro lado, no pueden eliminarse de manera simple. Vygotsky (2022) destaca repetidamente que el origen del juego reside en esta situación: cuando una situación deseada no se puede realizar de inmediato y se requiere una solución, el niño y la niña recurre a una “realización imaginaria”. Esto se refiere a una ejecución anticipada a través del pensamiento que debe ser probada mediante su implementación. La esencia del juego infantil radica en la implementación de los efectos generados por el deseo insatisfecho. Lo que inicialmente se experimenta como placer al realizar una acción se convierte con el tiempo en el disfrute emocional de superar las barreras y obstáculos que se presentan al intentar resolver un problema. (Borghi, 2010)

Lo importante es que para jugar (aunque no sea consciente de que está jugando), el niño y la niña de esta edad crea una situación imaginaria y, por lo tanto, algo nuevo sucede. Si en el pasado no hubiera encontrado una solución, habría intentado repetidamente sin éxito hasta que perdiera interés en la actividad; luego, poco a poco, no será así, ahora están en marcha procesos cognitivos y afectivos que comienzan a no permitir que se interrumpa el juego sin solución, lo que lo lleva a anticipar en la mente lo que en un momento posterior se lleva a cabo en la realidad. Siguiendo la idea de Piaget (2010), imagina un procedimiento que, si se lleva a cabo con éxito, se puede aplicar a otros casos y, por lo tanto, generalizar. A partir de este momento, intentará, en la medida de lo posible, y con las variaciones, intentos y excepciones necesarios, tener en cuenta y aplicar la situación encontrada.

Lo que es interesante desde nuestro punto de vista es que las reglas del juego derivan de la situación imaginaria y los niños y las niñas adaptan la situación de juego con acciones que responden a estas reglas. Y lo que es aún más interesante es que estas reglas son establecidas y probadas por los propios infantes.

Así que a través del juego (nos referimos principalmente a los juegos de ficción), los niños y las niñas toman elementos de la realidad que ven y observan para construir otros significados. De esta manera, a través del juego, los aprendices pasan de un “saber cierto” a uno posible y probable; se vuelven gradualmente capaces de reconstruirlos para contextualizarlos.

Utilizando la terminología de Bateson (1979), si al principio los niños y las niñas realizaban una actividad específica aprendiendo los pasos precisos para llevarla a cabo, ahora, mediante la experiencia de imaginar cómo realizar algo, adquieren la capacidad de adaptar esas acciones a diversas situaciones y, en consecuencia, aplicar ese tipo de habilidades de manera más generalizada. En otras palabras, es lo que Bruner (1997) llama “pensamiento narrativo”: a través de la narración, los seres humanos otorgan sentido y significado a su propia experiencia y trazan coordinadas interpretativas y prefigurativas de eventos, acciones, situaciones, y sobre esa base construyen formas de conocimiento que los guían en su actuación.

La configuración de los espacios en el proyecto educativo de los jardines de infancia desempeña un papel fundamental. Los criterios para la planificación y disposición de estos espacios se basan en tres elementos clave:

- Los principios generales establecidos por las normativas regionales, específicamente en el caso de la Provincia Autónoma de Trento. Esto incluye la consideración de las investigaciones más destacadas en el ámbito del diseño espacial, como la arquitectura y el diseño.
- Una evaluación crítica constante de los espacios disponibles y sus formas de utilización. Esto involucra la atención a las cualidades perceptivas de los materiales, la iluminación adecuada, la gestión del sonido y la optimización de la alternancia en el uso de los espacios.
- La organización constante de los espacios con el objetivo de garantizar una calidad estética. Esto se logra mediante la disposición cuidadosa de objetos, su orden, forma y sus características sensoriales y perceptivas. Se busca crear un ambiente que fomente de manera continua el desarrollo de la intuición, la imaginación y la fantasía.

Así, los espacios se conciben como un ecosistema diversificado que estimula la creatividad y acoge a los niños y las niñas de manera amigable, brindando una sensación de serenidad y habitabilidad. El objetivo es que el niño y la niña experimente una riqueza agradable en la complejidad del entorno, que lo oriente en lugar de desorientarlo, y que al mismo tiempo lo haga sentirse cómodo y rodeado de belleza.

Los indicadores propuestos abordan los espacios desde tres perspectivas interrelacionadas que la cooperativa considera fundamentales y que reflejan sus valores y elecciones clave:

## A. Cuidado y Protección

Los espacios de la escuela infantil están diseñados para garantizar la seguridad y protección, tanto física como emocional, de los niños de diferentes edades y de las diversas interacciones en el entorno.

Se presta especial atención a las rutinas de cambio, abordando la relación entre adultos y menores, la disposición de objetos y la comodidad en el área de cambio. Además, se organiza el tiempo y las actividades para entretener a los niños mientras esperan.

Asimismo, se cuida la rutina del sueño, considerando las distintas edades y sus necesidades específicas. Se presta atención al entorno de las áreas de sueño, se controla el nivel de ruido y se organiza el espacio de las cunas. Se consideran las etapas preparatorias para el sueño y las prácticas de despertar.

Las rutinas de comidas se gestionan con el objetivo de proporcionar nutrición adecuada para los niños y, al mismo tiempo, fomentar su autonomía. Esto incluye la programación de las comidas, respetando los ritmos individuales y permitiendo que los niños y las niñas elijan sus opciones. Se organiza el servicio de comedor de manera adecuada.

Las rutinas de bienvenida y despedida, momentos cruciales en el servicio, se abordan cuidadosamente. Esto incluye la planificación de actividades, el mantenimiento de un ambiente.

## **B. Vida Cotidiana**

En la vida cotidiana, los espacios para actividades tranquilas y juegos libres se organizan de manera efectiva. Los muebles se distribuyen adecuadamente, y los materiales disponibles se seleccionan cuidadosamente, evitando ser ni escasos ni excesivos. Los niños y niñas tienen acceso y están acostumbrados a mantener el orden, permitiéndoles la libertad de iniciativa y concentración en sus actividades preferidas.

Los educadores están atentos para brindar asistencia, observar y adoptar una actitud de escucha, ajustando el entorno según las necesidades y el desarrollo de cada niño y niña. Se reserva espacio para el movimiento libre y la realización de juegos motores, con la propuesta regular de actividades que involucran movimiento y coordinación. Los materiales disponibles se ajustan a los propósitos del espacio, ya sea una sección temática, un centro de interés o un laboratorio.

Se fomenta el cuidado personal, incluyendo la responsabilidad de la ropa y la práctica de vestirse y desvestirse de manera independiente. Además, se promueve la higiene personal y el respeto por el espacio personal y común. Los niños y niñas aprenden a cuidar del entorno y a colaborar con los demás, mostrando respeto por el trabajo y el espacio de los demás.

## **C. Adultos y colaboración**

En cuanto a los adultos, los espacios de la escuela infantil también se diseñan para garantizar la seguridad y protección, tanto física como emocional, de los adultos que trabajan en el entorno. Se presta atención a la documentación en sus diversas formas, como herramienta de autorreflexión, comunicación con las familias y para fines institucionales.

Los espacios se mantienen ordenados, y los adultos acompañan a los niños y niñas en la organización de sus pertenencias y en la limpieza de las áreas. Se cuida especialmente la estética del entorno. Se promueve un ambiente de colaboración entre los adultos, reflejado en el trabajo diario, la asignación de tareas, las discusiones internas y las actividades de observación, diseño y seguimiento del trabajo realizado. Esto se traduce en un ambiente de trabajo sereno y colaborativo.

Se presta especial atención a la apertura a las familias, promoviendo relaciones informales a diario, proporcionando documentación relevante y participando en diversas iniciativas para involucrar a los padres en la vida de la escuela infantil.

En definitiva, el meticuloso diseño de los espacios en la escuela infantil busca asegurar la seguridad y bienestar de los niños y niñas, al mismo tiempo que fomenta su autonomía, creatividad y colaboración. Estos entornos influyen no solo en la vida diaria de los pequeños, sino también en las relaciones entre adultos y crean una conexión integral con las familias, convirtiendo cada espacio en un escenario propicio para el aprendizaje y desarrollo integral.

## 4. Los principios trasladados a la práctica: algunas experiencias

Para ilustrar este punto, consideremos la experiencia de la cooperativa Città Futura, que ha estado gestionando jardines de infancia en la provincia de Trento durante más de 25 años y actualmente supervisa alrededor del 30% de los jardines infantiles municipales. La cooperativa siempre ha priorizado la calidad estética de los espacios y los materiales como condición fundamental para el bienestar de los niños. Con el tiempo, ha implementado medidas específicas para asegurar la calidad de los servicios, poniendo énfasis en la estética como punto de partida para fomentar y valorar las capacidades creativas de los niños. A continuación, se presentan cuatro momentos en la vida de un niño en el jardín de infancia a modo de ejemplo.

### A. El orden de las cosas

La etapa de la escuela infantil es un período crucial en el desarrollo de un niño y una niña, y la sensibilidad al orden que experimentan durante esta etapa no debe subestimarse. Los infantes anhelan el orden en su entorno, ya que les proporciona una sensación de seguridad y control. Para ellos, el orden no es simplemente una cuestión de practicidad, sino una parte fundamental de su experiencia personal. Saber dónde pertenecen las cosas y recordar sus ubicaciones les brinda una sensación de estabilidad y orientación en el mundo que están explorando.

Mantener la organización en los espacios del jardín de infancia va más allá de la mera practicidad; es una herramienta educativa crucial. En un entorno donde cada objeto tiene su lugar y donde los niños tienen la libertad de elegir sus actividades, aprender a restablecer el orden después de completar una tarea es un principio educativo esencial. Esta práctica no solo les enseña responsabilidad y autonomía, sino que también les brinda un ambiente propicio para desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales. Ver "figura 1".

#### Figura 1

*Ambiente organizado para el confort y la interacción del alumnado.*



Fuente: Por concesión del Archivo de Città Futura, Trento

La habilidad de mantener la organización y estructura en su entorno les proporciona a los niños una base sólida para su desarrollo personal y académico en las etapas posteriores de su educación. Como se aprecia en la “figura 2”, cuanto más organizado y estructurado esté el entorno según criterios reconocibles, más cómodos se sentirán los niños, lo que les permitirá explorar su autonomía con confianza y libertad. Esta comodidad les da la seguridad necesaria para explorar, aprender y desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales de manera óptima. Al aprender a respetar y restablecer el orden, los niños también internalizan valiosos conceptos de responsabilidad y cuidado de su entorno, habilidades que les serán útiles a lo largo de sus vidas.

## Figura 2

Los materiales están organizados por categorías sensoriales.



Fuente: Por concesión del Archivo de Città Futura, Trento - Italia

En definitiva, la etapa de la escuela infantil es un momento crítico en la vida de un niño y una niña, en el que el orden y la organización desempeñan un papel fundamental. El orden, como se aprecia en la “figura 3”, actúa como una brújula que les orienta en el mundo, les proporciona seguridad y les enseña importantes lecciones educativas. Fomentar un entorno estructurado y reconocible en el jardín de infancia es esencial para que los niños desarrollen su autonomía, habilidades cognitivas y sociales, preparándolos para un futuro exitoso en su educación y vida en sociedad.

**Figura 3**

Adulto preparara estaciones y materiales para el juego y la exploración.



Fuente: Por concesión del Archivo de Città Futura, Trento - Italia

**B. Preparación del entorno para la primera adaptación**

La preparación de los espacios para la adaptación de los nuevos niños y niñas que ingresan al jardín de infancia por primera vez es un aspecto de suma importancia en el proceso educativo. La primera impresión que experimentan estos menores y sus familias es fundamental, ya que establece el tono para su experiencia en este nuevo entorno educativo. Por lo tanto, se requiere una atención meticulosa en la creación de un ambiente que sea simple, fácil de entender y que emane calidez.

El espacio de bienvenida debe ser atractivo y transmitir una sensación de bienestar. Los menores y sus padres deben sentirse inmediatamente cómodos al ingresar por primera vez al jardín de infancia. La simplicidad y la legibilidad del entorno son esenciales, ya que ayudan a evitar la desorientación y proporcionan puntos de referencia claros para los niños. Esto les permite explorar de manera placentera los nuevos entornos y objetos a su alcance, fomentando su curiosidad y confianza desde el principio. La organización de estos espacios sienta las bases para una transición exitosa al jardín de infancia, donde los niños pueden comenzar a construir relaciones, aprender y desarrollarse de manera positiva en un ambiente que promueve la seguridad y la comodidad. Ver “figura 4 y 5”.

**Figura 4**

*Espacio para el bienestar.*



**Figura 5**

*Espacio de relajación.*



*Fuente: Por concesión del Archivo de Città Futura, Trento, Italia*

La creación de un medio ambiente y naturaleza acogedora en el jardín de infancia es esencial para el proceso educativo de los niños y las niñas. Ver “figura 6”. Este enfoque va más allá de la organización del espacio físico y se extiende al entorno natural que rodea al jardín de infancia. Al integrar la naturaleza en el ambiente de bienvenida, se proporciona a los niños y las niñas un contacto directo con el mundo natural, lo que promueve un sentido de conexión con la tierra y una apreciación por la belleza de la naturaleza. Además, un entorno natural ofrece un espacio enriquecedor donde los niños y las niñas pueden explorar, jugar y aprender de manera significativa, contribuyendo a su desarrollo físico, emocional e intelectual de manera integral. La combinación de un espacio interior acogedor y un entorno natural armonioso sienta las bases para una experiencia educativa enriquecedora y significativa en el jardín de infancia, permitiendo a los niños prosperar y florecer en este entorno educativo.

**Figura 6**

Medio ambiente y naturaleza acogedora.



Fuente: Por concesión del archivo de la escuela infantil de la Fundación Piera, Pietro y Giovanni Ferrero, Alba – Italia)

**C. Exploración de objetos**

Los niños y las niñas poseen un innato deseo de crecimiento y desarrollo, y alcanzan este objetivo a través de una relación directa con su entorno. Constantemente buscan experiencias que les resulten interesantes y despierten su curiosidad. Disfrutan de la autonomía y la actividad, y cuando se involucran en sus acciones, no lo hacen únicamente para observar los resultados, sino también para experimentar sensaciones, formar opiniones, poner a prueba sus intuiciones y cuestionar las causas que los llevaron a ciertos resultados. También buscan concebir cómo podrían haber llegado al mismo resultado siguiendo un enfoque diferente.

**D. Preparación del entorno**

En la preparación del entorno, la educadora desempeña un papel fundamental al crear las condiciones que permiten a los niños y las niñas aprender haciendo y reflexionar sobre su proceso. Este enfoque promueve una participación activa y reflexiva en su desarrollo. Es crucial que los niños y las niñas tengan la oportunidad de explorar, descubrir y aprender de manera práctica, lo que les permite no solo comprender los resultados, sino también comprender el proceso y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. De esta manera, se fomenta un ambiente en el que los niños y las niñas pueden crecer de manera holística, construyendo su comprensión del mundo y su capacidad de resolución de problemas de manera activa y autónoma. Ver "figura 7 y 8".

**Figura 7**

*Niño plantando una flor.*



Fuente: Por concesión Archivo cooperativa Orsa – Agrate Brianza – Italia

**Figura 8**

*Niños trabajando con la arena.*



Fuente: Por concesión Archivo cooperativa Orsa – Agrate Brianza – Italia

Por consiguiente, fomentar la exploración activa y reflexiva de los niños y las niñas en su relación con el entorno es esencial para su desarrollo integral. Este enfoque les permite no solo aprender de manera autónoma, sino también desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, preparándolos para un futuro de aprendizaje continuo y crecimiento.

## 5. Conclusiones

La pedagogía no puede prever de manera lineal el desarrollo de los niños y niñas, ya que su capacidad de notar similitudes y procesar la información es única y compleja. Comienza con la habilidad de observar semejanzas entre las cosas, no necesariamente idénticas, pero con algo en común. Esta capacidad da lugar a criterios y, a su vez, a la imaginación y fantasía, permitiéndoles acumular similitudes desordenadas y mezclas confusas.

La similitud, basada en una comparación lógica, se sitúa en el lado de la fantasía, alimentándose de semejanzas cada vez más distantes y simbólicas. La mente del niño no trabaja en vacío; utiliza la imaginación para reconocer vínculos ocultos mediante una reelaboración interior y personal.

Respetar la espontaneidad y vitalidad de la infancia es esencial, como sugirió Agazzi (1961). La preparación del ambiente, destacada por Montessori (1952), influye en el desarrollo psíquico del niño, considerado como una “creación” debida a su actividad en el entorno. Malaguzzi (2023) enfatiza que la belleza es un acto de profundo amor hacia la infancia.

No podemos decidir cómo serán los niños y niñas cuando sean adultos, pero podemos ofrecer experiencias significativas en un entorno acogedor y afectivamente rico. Cada niño y niña posee una dotación personal extraordinaria y una posibilidad abierta a convertirse en algo impredecible. Debemos fomentar la creatividad y diversidad, evitando encerrarlos en un modelo preestablecido, y confiar en su disposición a conocer, inventar y enfrentarse a la realidad y a otros con amor y curiosidad.

## 6. Bibliografía

- Agazzi, R. (1961). *Guida per le educatrici d'infanzia*. La Scuola.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Adelphi.
- Borghi, B. (2005). *Crece con talleres*. Graó.
- Borghi, B. (2010). *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Graó.
- Bruner, J. (1997) *La cultura dell'educazione*. Nuovi orizzonti per la scuola. Feltrinelli.
- Malaguzzi, L. (a cura di B. Q. Borghi). (2023). *I corti di Loris. Gli scritti di Loris Malaguzzi dal 1974 al 1992*. Zeroseiup. (En proceso de publicación).
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (1992). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. La Nuova Italia.
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Vygotskij, S. L. (2022). *La mente humana. Cinqe saggi*. Feltrinelli.

### **Creatividad en las estrategias pedagógicas de la adaptación de niños y niñas de 0-7 años a las nuevas rutinas escolares**

### ***Creativity in pedagogical strategies for the adaptation of boys and girls aged 0-7 to new school routines***

**Rita Brito**

ISEC Lisboa; CRC-W, Universidade Católica Portuguesa

[rita.brito@iseclisboa.pt](mailto:rita.brito@iseclisboa.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-2393-2092>

**Elisabete Cruz**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[ecruz@ie.ulisboa.pt](mailto:ecruz@ie.ulisboa.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-8497-3322>

---

Recibido: 24/10/2023

Aceptado: 24/11/2023

Para citar este artículo: Brito, R. y Cruz, E. (2023). Creatividad en las estrategias pedagógicas de la adaptación de niños y niñas de 0-7 años a las nuevas rutinas escolares. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(6), pp. 74-84.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-6.pdf>

## Resumen

Este estudio explora la importancia de la creatividad pedagógica en el proceso de adaptación de niños y niñas de 0 a 7 años a nuevas rutinas y a la institución escolar. Presupone que la creatividad pedagógica, además de no limitarse a la aplicación de métodos de enseñanza orientados al desarrollo cognitivo de los niños y niñas, es esencial para el éxito de la adaptación escolar. En este sentido, el objetivo principal es ampliar la comprensión sobre la creatividad pedagógica en el contexto de la adaptación escolar. Para la realización de este propósito, se realizó un estudio de estrategias pedagógicas consideradas más eficaces en la fase de adaptación escolar. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario online, involucrando 43 educadores infantiles y 8 docentes de educación primaria. Para analizar los datos, recurrimos a la técnica de análisis de contenido temático. En este análisis se destacaron tres momentos centrales del proceso de adaptación del niño/a a las nuevas rutinas escolares: pre-entrada, llegada y permanencia del niño o niña en la institución. Globalmente, los resultados muestran que la creatividad pedagógica durante la fase de adaptación escolar se manifiesta en la capacidad de los docentes para crear ambientes acogedores y afectivos, así como en la promoción de interacciones significativas, basadas en enfoques lúdicos e innovadores. Las conclusiones subrayan la necesidad de incluir la promoción de la creatividad pedagógica en la formación del profesorado, preparándolos para dar respuesta a las necesidades holísticas de los niños y niñas, especialmente durante esa fase fundamental de sus vidas.

## Palabras clave

Creatividad; Estrategias pedagógicas; Adaptación escolar, Niños.

## Abstract

*This research explores the importance of pedagogical creativity in the adaptation process of children from 0 to 7 years old to new routines and to the school institution. It presupposes that pedagogical creativity, in addition to not being limited to the application of teaching methods oriented to the cognitive development of children, is essential for the success of school adaptation. In this sense, the main objective is to expand the understanding of pedagogical creativity in the context of school adaptation. To achieve this purpose, a study was carried out on pedagogical strategies considered most effective in the school adaptation phase. The data was collected through an online questionnaire, involving 43 early childhood educators and 8 primary teachers. To analyze the data, we used the thematic content analysis technique. In this analysis, three core moments of the child's adaptation process to the new school routines were highlighted: pre-entry of the child into the institution, arrival of the child to the institution, and permanence of the child in the institution. Overall, the results show that pedagogical creativity during the school adaptation phase is manifested in the ability of teachers to create welcoming and affective environments, as well as in the promotion of meaningful interactions, based on playful and innovative approaches. The conclusions highlight the need to include the promotion of pedagogical creativity in teacher training, preparing them to respond to the holistic needs of children, especially during this fundamental phase of their lives.*

## Keywords

*Creativity; Pedagogical strategies; School adaptation; Children.*

# 1. Introducción

La entrada a la escuela de educación infantil o educación primaria donde se marca el comienzo en la educación formal y se establece las bases para futuras experiencias y desempeño escolar. Entrar en esos contextos puede causar gran ansiedad a los niños y niñas y sus familias debido a las discontinuidades existentes entre los ambientes educativos anteriores, ya sea la casa o escuela infantil de primer o segundo ciclo (Jiang et al., 2021; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). En este escenario, es fundamental que las instituciones educativas y los docentes apliquen estrategias pedagógicas creativas destinadas a crear un ambiente acogedor y de apoyo, en el que el nuevo alumnado pueda adaptarse con confianza y entusiasmo a las nuevas rutinas escolares.

En el marco de este trabajo, la noción de creatividad asociada a estrategias pedagógicas usadas en la fase de adaptación de niños y las niñas a nuevas rutinas escolares se considera de forma holística. Este enfoque holístico considera que la creatividad pedagógica no se limita a la aplicación de métodos de enseñanza innovadores para mejorar el rendimiento cognitivo de los niños y las niñas, pero abarca un espectro más amplio de elementos estimulantes con potencial para agregar valor a la experiencia educativa de los niños y niñas. Desde esta perspectiva, la creatividad pedagógica en la adaptación escolar puede definirse como la capacidad de los docentes a concebir, desarrollar e implementar estrategias que respondan a las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de su alumnado durante este período de transición crucial en sus vidas.

Asumiendo esta concepción, este trabajo busca contribuir a ampliar la discusión en torno a la importancia de la creatividad pedagógica en el contexto de la adaptación escolar de niños y niñas de 0 a 7 años, con vistas al desarrollo integral de los mismos. Para lograr este objetivo, movilizaremos relatos de profesorado de infantil y primaria recogidos a través de un cuestionario específicamente concebido para posibilitar la identificación de estrategias pedagógicas que destacan como eficaces en la promoción del bienestar y el desarrollo de los niños y niñas durante la fase de adaptación a las nuevas rutinas escolares.

En ese contexto, el artículo comienza con la base teórica que sustenta la importancia de la adaptación de niños/as a nuevas rutinas escolares y aborda la creatividad desde el punto de vista pedagógico. A continuación, describimos de forma más detallada la metodología que permitió recoger y analizar los datos de este trabajo. Partiendo de esta base empírica, se analiza la expresión creativa de estrategias pedagógicas utilizadas en la adaptación de alumnado de 0 a 7 años a nuevas rutinas escolares. Al hacerlo, se espera contribuir a mejorar la calidad de la Educación Infantil, ayudando al profesorado a comprender y aplicar estrategias pedagógicas creativas que respondan de manera integral a las necesidades de los niños y niñas en esta fase crucial de su trayectoria académica.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La adaptación escolar

La adaptación escolar se refiere al proceso por el cual los niños y niñas se adaptan y prosperan en el ambiente escolar. Este proceso involucra una serie de eventos, incluyendo la adaptación al currículo académico, la adap-

tación emocional y la adaptación conductual, por los cuales pasan cuando hacen la transición de casa o de los ambientes de la primera infancia para la escuela formal.

Esta experiencia escolar implica cambios complejos y significativos, como el ajuste al nuevo entorno escolar, así como hacer nuevas relaciones, desempeñar nuevos roles y responsabilidades, que pueden ser arduos para los niños y niñas, los jóvenes y sus familias (Dockett & Perry, 2007; Malsch et al., 2011). De esta forma, estrategias dinámicas y creativas pueden ser ventajosas para poder lo más confortable posible este momento a niños y niñas y sus familias.

La adaptación del alumnado a la institución educativa significa un gran cambio para ellos. Este cambio conlleva mayores responsabilidades, expectativas y oportunidades de éxito y fracaso para los niños y niñas y sus familias. La adaptación exitosa a la escuela está influenciada por una serie de factores, incluyendo habilidades académicas, sociales, emocionales, conductuales y cognitivas (Perry & Weinstein, 1998), así como factores familiares como el estrés y los mecanismos de resiliencia (Blacher & Hatton, 2001; Hatton & Emerson, 2003). A medida que los niños y niñas se incorporan a la escuela, se espera que se adapten a las exigencias de los docentes y a las rutinas, que “sobrevivan” a una gran afluencia de interacciones entre pares y desarrollen autonomía e identidades propias. Las relaciones positivas y comunicativas de los niños y niñas con sus educadores (Pianta et al., 1995), al igual que los lazos de amistad y estatus social con sus compañeros/as (Cillessen & Mayeux, 2004), son factores importantes en la adaptación de los niños y niñas a la escuela y al aula. Con el flujo de desarrollo que experimentan los niños y niñas de esta edad, es importante que la transición a la escuela sea lo más tranquila posible.

## 2.2. La creatividad pedagógica

Según el diccionario online Priberam (2023), creatividad significa capacidad de crear, de inventar. Calidad de quien tiene ideas originales.

¿Cómo se conecta la creatividad a la educación? Cada vez más, la creatividad del docente es un elemento fundamental en el proceso educativo debido a la necesidad de actualización de la escuela y a la demanda de una sociedad en permanente transformación. Se dice que la enseñanza es creativa cuando el docente combina el conocimiento existente con una nueva forma que es nueva o única o introduce un nuevo proceso para nutrir la cognición teniendo como objetivo un aprendizaje relevante (Bereczki & Kárpáti, 2018).

¿Se puede enseñar creatividad? La investigación ha presentado varios enfoques. Según Huang et al. (2019), la enseñanza creativa es un arte. Por lo tanto, los docentes no pueden ser enseñados didácticamente sobre cómo ser creativos. En cambio, los docentes necesitan desarrollar una serie de habilidades que puedan adaptar y aplicar a diferentes situaciones. Por otra parte, Davis y Rimm (2004) reconocieron que la creatividad personal puede ser mejorada y propusieron que la creatividad podría ser enseñada. Así, la creatividad de los docentes en la enseñanza puede ser entrenada, siendo crucial el papel de la formación inicial.

Rubenstein et al. (2018) refieren que la investigación sobre la creatividad ha revelado que todos los individuos son creativos, en menor o mayor grado (dependiendo de innumerables variables), y que la mente humana, aún

poco explorada, es, sin sombra a dudas, ilimitada. Hay varios factores que condicionan el desarrollo del pensamiento creativo. La formación inicial, a la que se hacía referencia anteriormente, es uno de esos factores, destacando el hecho de que han sido estimulados a ser creativos y conscientes de la importancia de la creatividad en la formación de la persona, así como a conocer prácticas pedagógicas creativas y que, a su vez, estimularan la creatividad. A propósito de esto, Libâneo (1998) refiere que las instituciones de educación superior no proporcionan al profesorado las competencias necesarias para enfrentar los cambios que están ocurriendo en el mundo actual. En su formación faltan algunas habilidades y, en consecuencia, los profesionales de la educación no podrán desarrollarlas en su alumnado. Gran parte de los profesores universitarios solo se preocupa, en el día a día, en reproducir conocimientos, no enfatizando la enseñanza reflexiva y crítica, así como no alentando al alumnado «para el ‘salto del gato’, que solo los que se aventuraron en la fantasía, en la creación, consiguen» (Rosas, 1987, p. 123). Alencar (1996) nos habla también de la falta de creatividad en la escuela, ocurriendo mayoritariamente una enseñanza tradicional, que da mayor relevancia al «pensamiento analítico, convergente y lógico» (Alencar & Fleith, 2003a, p. 63) visibles en los propios presupuestos enraizados en nuestra sociedad occidental, sedimentados a lo largo de muchos años. Estos supuestos nos llevan a asumir, como condición necesaria para todo, la utilidad, lo adecuado, lo correcto y lo perfecto, cumpliendo las normas impuestas, que, de alguna manera, contribuyen también a mantener el potencial creativo entorpecido en el individuo, dificultando su camino en el asumir riesgos, en el experimentar, en el osar, en el divergir y en el uso de la imaginación.

Partiendo de la noción de creatividad como reflejo de cualquier acto humano que origine algo nuevo, independientemente de lo que es creado ser un objeto físico o un constructo emocional o mental que vive dentro de la persona que lo creó, y que es conocido solo por ella, Vygotsky (1930/2004) avanza hacia la asunción de la creatividad como responsable de hacer del ser humano una «criatura orientada hacia el futuro, capaz de crear el futuro y así alterando su propio presente» (Vygotsky, 1930/2004, p. 9).

## 3. Metodología

### 3.1. Enfoque y técnica de recogida de datos

En este estudio se ha optado por un enfoque cualitativo mediante una encuesta por cuestionario. Este cuestionario está configurado por una serie de preguntas abiertas, elaboradas por las investigadoras, que se centran en un tema determinado. Son autoadministrados, siendo las preguntas presentadas en un orden fijo a todos los participantes. Los participantes responden escribiendo las respuestas con sus propias palabras, en lugar de seleccionarlas a partir de opciones de respuesta predeterminadas. De esta forma, esta encuesta totalmente cualitativa puede producir relatos ricos y complejos del tipo de producción de sentido (“sense making”) que interesa desde este enfoque - como las experiencias subjetivas, narrativas, prácticas, posicionamientos y discursos de los participantes (Braun & Clarke, 2013). Este tipo de información, permiten captar lo que es importante para los participantes y tienen en cuenta su lenguaje y terminología - ambas ventajas frecuentemente invocadas en la investigación cualitativa (Braun, Clarke & Gray, 2017).

Por ello, las investigadoras elaboraron un cuestionario para docentes de Educación Infantil y Educación Primaria con el objetivo de conocer las estrategias de adaptación que consideran esenciales realizar en el momento de adaptación con los niños y niñas, así como las dificultades que enfrentan en este proceso.

El cuestionario consta de tres partes: Se inicia con el consentimiento informado. A continuación, se formulan las preguntas a las que se ha hecho referencia. Y finaliza con una solicitud de dos sugerencias para la mejora del proceso de adaptación de los niños y niñas y con los datos sociodemográficos del encuestado.

Los cuestionarios se distribuyeron en línea entre octubre y noviembre de 2022. Se considera este período sería el más relevante, teniendo en cuenta el momento de adaptación de los niños y niñas en los centros educativos y el objetivo de este estudio.

### **3.2. Participantes**

En este estudio participaron 52 docentes, 43 docentes de Educación Infantil y 8 de Educación Primaria. Se registra una preponderancia femenina con un solo participante masculino. La mayoría de los docentes ejerce su actividad profesional en Lisboa (n=42), en el contexto de la educación infantil (n= 27) y posee entre 16 y 25 años de experiencia (n=22). En cuanto a la tipología de la institución donde ejercen funciones, existe una distribución equitativa entre instituciones públicas, instituciones privadas e instituciones particulares de solidaridad social, con 17 docentes en las dos primeras categorías y 18 en la última.

### **3.3. Análisis de datos**

Para el análisis de los datos, se ha recurrido al método de análisis temático. Según Braun y Clark (2006), este tipo de análisis permite identificar y describir temas (patrones) emergentes de los datos, lo que permite organizarlos y describirlos en detalle, implicando también la interpretación de varios aspectos relacionados con el tema de la investigación. En esta investigación se ha optado por una descripción detallada de los datos, basada en un análisis temático inductivo, lo que significa que los temas identificados están estrechamente relacionados con dichos datos.

Así, después de varias lecturas y revisión de los datos recogidos a través de los cuestionarios, el proceso de análisis culminó con la identificación de tres momentos nucleares del proceso de adaptación del niño o niña a las nuevas rutinas escolares:

1. Pre ingreso del niño o niña en la escuela (ej. invitar a la familia a conocer la sala, proporcionar información relevante oralmente y/o por escrito sobre el funcionamiento de la institución, ...);
2. Llegada del niño o niña a la escuela (ej. presencia del educador en el momento de recepción de los niños/as, acogida cariñosa, permitir que las familias se queden el tiempo necesario...);

3. Permanencia del niño o niña en la escuela (ej. flexibilizar el horario de permanencia para una adaptación gradual, enviar fotos durante el día, presentar al niño o niña a los compañeros, dar a conocer el espacio, respetar el ritmo de los niños/as, acompañamiento regular del niño/a al proceso de adaptación...).

De esta forma, el análisis e interpretación de los datos tendrá en cuenta estos tres momentos en el proceso de adaptación de los niños y niñas a la institución educativa.

## 4. Estrategias de adaptación a las nuevas rutinas educativas

Los resultados del análisis realizado permitieron la identificación de estrategias pedagógicas creativas aplicadas en la fase de adaptación de niños y niñas a las nuevas rutinas educativas. Estas estrategias, en su conjunto, destacan la visión holística relativa a la creatividad pedagógica, inherente al desarrollo de este estudio, evidenciando un conjunto de prácticas que se consideran fundamentales para garantizar una adaptación escolar exitosa. La creatividad pedagógica se manifiesta así en la capacidad de los docentes para crear ambientes acogedores y afectivos, así como en la promoción de interacciones significativas, demostrando la importancia de enfoques lúdicos e innovadores. Estas estrategias no solo facilitan la adaptación de los niños y niñas, sino que también fomentan un sentido de pertenencia y comunidad en la institución educativa, contribuyendo a un ambiente propicio al aprendizaje y al desarrollo holístico de los niños y niñas. A continuación, se presentan los resultados del análisis realizado, considerando las especificidades de cada uno de los grupos de participantes en el estudio.

### 4.1. Docentes de educación infantil

Para este grupo de docentes, el contacto con la familia es la estrategia más importante. Como subraya un educador, es fundamental “establecer una buena relación con los padres sobre todo este proceso”, creando una “relación de confianza” que debe comenzar aún antes de la entrada del niño o niña en la escuela. Considerando las prácticas relativas al pre-ingreso en la institución, los educadores destacaron la importancia de combinar una estrategia de adaptación con la familia, pudiendo hacerlo en un encuentro previo, antes del inicio del año escolar. Esta interacción también pretende comprender las necesidades específicas de los niños y niñas y, junto con los padres, combinar el período de adaptación y aclarar cómo funcionará.

En relación con el momento de llegada del niño y la niña al centro escolar, los educadores enfatizaron la necesidad de proporcionar confianza y afecto a los niños y niñas. Para alcanzar ese objetivo, destacan estrategias como dar cobijo o amparo, mantenerse junto al niño y la niña, promover un clima afectivo y crear un ambiente acogedor. Además, también consideran esencial trabajar y fortalecer la interacción y la relación social del alum-

nado, entre iguales, en particular “a través de juegos y momentos para crear lazos”. Para reforzar aún más la seguridad de cada niño o niña en el momento de llegada a la institución, también interesa, como evidencian los testimonios de los educadores, acoger de forma afectiva a sus familias, ya al inicio del día, prestarles atención y hacerles sentir que son parte de lo que va siendo experimentado por su hijo o hija en la escuela.

Por lo que se refiere a las estrategias consideradas esenciales y aplicables durante el período de permanencia del niño/a en la institución, los educadores subrayan que la adaptación debe realizarse de forma gradual, aumentando progresivamente el tiempo de permanencia del niño o niña. En los primeros días, siempre que haya disponibilidad por parte de las familias, los educadores sugieren que los padres o madres entren y permanezcan en el aula, tanto para familiarizarse con el ambiente, como para que sus hijos o hijas se sientan más seguros con la presencia de figuras de referencia cerca. Otra estrategia podría ser la permanencia de objetos familiares que proporcionen comodidad al niño/a como, por ejemplo, su juguete preferido. Complementariamente, la realización de juegos en conjunto también se destaca como una estrategia positiva para que el niño o la niña se sienta confiado durante su permanencia en la escuela. Estos juegos incluyen actividades que implican la participación y el intercambio entre familias y niños/as, promoviendo la integración y el conocimiento mutuo. Algunos educadores también han señalado que suelen solicitar a niños/as que ya están adaptados a que muestren y expliquen el funcionamiento de clase, las rutinas y los materiales disponibles. Actividades libres en el exterior, como la realización de juegos sociales en el recreo, también fueron mencionadas como una estrategia relevante para facilitar el proceso de adaptación del niño/a durante su permanencia en el centro educativo. Igualmente, se considera importante promover actividades de diversas naturalezas, desde “actividades de relajación” hasta actividades que estimulen al niño o niña a explorar el espacio libremente con sus compañeros, proporcionando, en este caso, oportunidades de interacción y descubrimiento a través de ‘mapas’ y otros instrumentos reguladores, que deberán ser accesibles y visibles para todo el alumnado.

Por último, pero no menos importante, se subraya que los educadores reconocen la necesidad fundamental de mantenerse disponibles para acoger, tanto al niño o niña como a las familias, siempre que sea necesario y, en particular, en el proceso de adaptación.

## 4.2. Docentes de Educación Primaria

Con respecto al proceso de pre-ingreso de los niños y niñas en el centro educativo, los docentes destacan la necesidad de mantener a la familia involucrada como parte de la comunidad escolar, enfatizando la comunicación con los padres y el establecimiento de una estrategia de adaptación institucional. Entre las acciones estrategias más específicas para la creación de puentes con las familias, en esta fase inicial del proceso de adaptación, se destaca la importancia de viabilizar “visitas a espacios futuros de acogida” y la realización de “reuniones de diagnóstico con los padres para conocer cada familia”. Promover una conversación previa con el grupo de niños y niñas que recibirá a nuevos compañeros, con el objetivo de involucrarlos activamente en su acogida e integración, es otra estrategia destacada por los docentes como esencial para crear un ambiente acogedor y facilitar la adaptación de los niños y niñas, incluso antes de su entrada formal en la institución escolar.

Considerando las estrategias más orientadas al momento de la llegada de los niños y niñas, se destacan por de relieve la importancia de la afectividad y de lo lúdico en el proceso de acogida del nuevo alumnado. Como sugieren algunos docentes, estas actividades deberán proporcionar momentos que ayuden a relajarse y, al mismo tiempo, reforzar un sentimiento de pertenencia al centro escolar.

Específicamente, el profesorado menciona la realización de actividades lúdicas que “promuevan el abordaje de temas importantes [en este momento específico] como por ejemplo los sentimientos”, incluyendo también la posibilidad de hacer una “presentación a la clase” o “un juego en el que todos se presentan diciendo el nombre, la edad y con qué animal se identifican y por qué”. Además, también destacaron la importancia de establecer una “asociación entre alumnado que ya pertenece a la escuela con el nuevo”, promoviendo una integración más fácil y acogedora. En este sentido, se refieren incluso a prácticas que incluyen la realización de visitas guiadas por los niños y niñas que ya conocen la escuela, dando a los nuevos la oportunidad de conocer el espacio.

Por lo que se refiere a las estrategias de acogida durante la permanencia en la institución escolar, los docentes subrayan la importancia de proporcionar un entorno que transmita confianza, seguridad y comodidad, donde el nuevo alumnado pueda sentirse verdaderamente acogido con “un diálogo constante”, proporcionándoles un espacio abierto para expresar sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones. Permitir que los niños y niñas mantengan objetos especiales en la escuela es otra estrategia, pudiendo abarcar pertenencias personales que pueden traer de casa, “un pequeño recuerdo” u objetos que formen parte de la escuela y que allí permanezcan. Finalmente, algunos docentes señalan la necesidad de mantener cierta flexibilidad en la carga horaria, sugiriendo incluso “aliviar las tardes y [mantener] los trabajos en el espacio escolar”.

## 5. Conclusiones

Este estudio se propuso ampliar la discusión sobre la relevancia de la creatividad pedagógica en el contexto de la adaptación escolar de niños y niñas de edades específicas: hasta 6 años en Educación Infantil y de 6 a 7 años en Preprimaria. El objetivo era promover su desarrollo integral, y los resultados obtenidos resaltan la importancia de la creatividad pedagógica para fomentar el bienestar y el desarrollo holístico de los estudiantes en estas etapas específicas.

En el periodo previo a la entrada en la institución, tanto en Educación Infantil (hasta 6 años) como en Preprimaria (6 a 7 años), se observa que la mayoría de las estrategias implementadas por los docentes se centran en establecer un encuentro previo con las familias para conocer a los niños y niñas, o en organizar visitas a la institución. Este enfoque es crucial para ambas etapas, ya que sienta las bases para una transición exitosa hacia el entorno educativo.

Durante la llegada al centro escolar, se destaca la importancia del afecto y la confianza hacia los niños y niñas y sus familias. En Educación Infantil, se resalta la necesidad de un enfoque lúdico, mediante la realización de juegos o dinámicas en clase. En Preprimaria, el énfasis se coloca en actividades que aborden temas importantes

y fomenten la integración, involucrando activamente al alumnado existente en el proceso de acogida.

En cuanto a la fase de permanencia, los educadores de ambas etapas resaltan la importancia de realizar actividades con el alumnado y sus familias, ya sea dentro del aula o entre iguales. Sin embargo, se observa una diferencia en la flexibilidad horaria sugerida por los docentes de Preprimaria, indicando la necesidad de aliviar las tardes y mantener un equilibrio adecuado entre el trabajo y el espacio escolar específicamente para este grupo de edad.

En conclusión, estos hallazgos respaldan la tesis de que la creatividad pedagógica va más allá de la innovación en las estrategias de enseñanza, abarcando prácticas diversas que enriquecen la experiencia educativa. Tanto en Educación Infantil (hasta 6 años) como en Preprimaria, la adaptación escolar no se limita al desarrollo cognitivo, sino que requiere una atención especial a las necesidades emocionales, sociales y familiares, buscando siempre el bienestar del nuevo alumnado en un entorno escolar cálido y reconfortante.

## 6. Bibliografía

- Alencar, E. M. L. S. (1996a). *A gerência da criatividade*. Makron.
- Alencar, E. M. L. S. (1996b). *A educação para a Criatividade. Comunicação apresentada ao Congresso Internacional de Sobredotação – Problemática Sócio-Educativa*. Instituto Superior da Maia.
- Alencar, E. M. L. S., y Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 1-8. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>
- Bereczki, E., y Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Blacher, J., y Hatton, C. (2001). Current perspectives on family research in mental retardation. *Current Opinion in Psychiatry*, 14, 477-82.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., y Gray, D. (2017). Innovations in qualitative methods. En B. Gough (Ed.), *The Palgrave handbook of critical social psychology* (pp. 243-266). Palgrave Macmillan.
- Cillessen, A. H. N., y Mayeux, L. (2004). Sociometric status and peer group behavior: previous findings and current directions. En J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge, *Children's Peer Relations: From Development to Intervention* (pp. 3-20). American Psychological Association.
- Davis, G. A., y Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Dockett, S., y Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. University of New South Wales Press.
- Hatton, C., y Emerson, E. (2003) Families with a person with intellectual disabilities. Stress and impact. *Current Opinion in Psychiatry*, 16, 497-501.
- Huang, X., Lee, J., y Dong, X. (2019). Mapping the factors influencing creative teaching in mainland China: An exploratory study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.11.002>
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências profissionais e profissão docente*. Cortez.
- Malsch, A. M., Green, B. L., y Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten:

- What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47–66. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01368-9/6>
- Perry K. E., y Weinstein R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychology*, 33, 177–94.
- Pianta R. C., Steinberg M. S., y Rollins K. B. (1995). The first two years of school: teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
- Priberam. (2023). *Criatividade*. <https://dicionario.priberam.org/criatividade>
- Rubenstein, L., Ridgley, L., Callan, G., Karami, S., y Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.012>
- Vygostky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Obra original publicada en 1930).

## Experiencias entre ciencia y creatividad en la escuela infantil

## Experiences between science and creativity in kindergarden

Sabrina Rossi

Investigadora independiente

[info@lafisicadellemeraviglie.it](mailto:info@lafisicadellemeraviglie.it)

<https://orcid.org/0009-0004-7034-6880>

---

Recibido: 17/10/2023

Aceptado: 27/11/2023

Para citar este artículo: Rossi, S. (2023). Experiencias entre ciencia y creatividad en la escuela infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(7), pp. 85-103.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-7.pdf>

## Resumen

En este artículo se presenta un estudio de caso sobre el conocimiento del mundo físico de niños de 3 a 6 años. Este trabajo se realizó en la escuela infantil Caraña de Forte dei Marmi (Lucca, Italia), en el curso escolar 2021-2022, como parte del proyecto *La Fisica delle Meraviglie*. Este es un proyecto independiente de investigación sobre educación científica en la primera infancia, que se realiza gracias a la colaboración de algunos servicios educativos italianos. *La Fisica delle Meraviglie* pretende investigar cómo los niños de 0 a 6 años exploran el mundo físico, qué fenómenos logran observar e indagar qué experiencias educativas se pueden implementar para apoyar sus caminos de conocimiento. El estudio de caso, que aquí se presenta, se describe y analiza a través de la documentación (fotografías, videos, dibujos y notas de campo), recopilada durante las experiencias ofrecidas a los niños. El objetivo de este trabajo es mostrar un ejemplo de cómo se puede introducir la exploración del mundo físico en la escuela infantil, de manera que sea acorde con las formas de conocimiento de los niños de esta edad y, al mismo tiempo, servir de apoyo para el desarrollo del pensamiento creativo.

## Palabras clave

Educación Científica; Educación Infantil; Escuela infantil; Creatividad.

## Abstract

*In this paper, a case study on how 3 to 6 years old children learn the physical world is presented. This work was performed at the nursery school Caranna in Forte dei Marmi (Lucca, Italy), during school year 2021-2022, as part of the La Fisica delle Meraviglie project. This is an independent research project on science education in early childhood, carried out with the collaboration of certain Italian educational services. La Fisica delle Meraviglie aims to investigate how 0 to 6 years old children explore the physical world, the phenomena they can observe and investigate and the educational experiences that can be used to support their learning pathway. The case study presented here is described and analysed through documentation (photographs, videos, drawings, and field notes), collected during the experiences offered to children. This work aims to show how physical exploration can be introduced in preschool education, in a way that is aligned with the forms of knowledge of children of this age and, at the same time, be used as support for the development of creative thinking.*

## Keywords

*Science Education; Early Child Education; Kindergarten; Creativity.*

# 1. Introducción

La investigación sobre la educación de la primera infancia han sostenido durante mucho tiempo que los niños vienen al mundo con el deseo de aprender y la capacidad para hacerlo de manera eficaz y rápidamente. Los primeros años de vida, de hecho, se caracterizan por un enorme aumento de las capacidades que afectan a todas las dimensiones del desarrollo, en general, en todos los niños. Sin embargo, se sabe que el entorno en el que el niño crece y las experiencias educativas que experimenta están implicadas en su desarrollo de varias maneras y niveles. Por este motivo, la comunidad científica recomienda investigar propuestas educativas que apoyen la tendencia natural de los niños a aprender el entorno físico y social (National Research Council, 2001).

En este artículo se presenta un estudio de caso sobre el conocimiento del mundo físico de 3 a 6 años, como ejemplo de propuesta educativa que puede implementarse en la escuela infantil. Este estudio forma parte del proyecto *La Fisica delle Meraviglie*, que pretende investigar cómo los niños de 0 a 6 años exploran el mundo físico, qué fenómenos pueden investigar y qué experiencias educativas pueden implementarse para apoyar sus caminos del conocimiento. Se trata de una investigación independiente que nace de décadas de experiencia investigadora en la enseñanza de la física (Rossi y Giordano, 2014; Giordano y Rossi, 2015) se crea través de la colaboración con algunos servicios de educación italianos.

## 2. El marco de referencia

Este estudio se enmarca en dos áreas de investigación distintas pero relacionadas: la enseñanza de las ciencias y el desarrollo infantil.

### 2.1. La investigación en la enseñanza de las ciencias

Durante mucho tiempo, la comunidad científica se ha preguntado cómo mejorar el acceso de los estudiantes a la ciencia (NRC, 2007). A tal efecto, hace diez años, se propuso un nuevo paradigma basado en cómo los científicos construyen el conocimiento (NRC, 2012). Este paradigma propone limitar los contenidos a las ideas básicas de las distintas disciplinas y construirlas durante los años de escuela a través de las maneras de hacer ciencia. Además, recomienda que los alumnos sean protagonistas activos de su propio camino de conocimiento y, desde temprana edad, empiecen a familiarizarse con las siguientes prácticas científicas: explorar, describir y representar en diferentes lenguajes, imaginar, buscar similitudes y analogías, construir modelos, comparar con otros y argumentar las propias ideas.

## 2.2. La investigación en el desarrollo infantil

La investigación sobre el desarrollo cognitivo de Alison Gopnik y sus colaboradores ofrece una perspectiva que se adapta de manera natural al nuevo paradigma de la educación científica. Esta investigación indica que los niños, desde que nacen, tienen ideas sobre el mundo y poderosos mecanismos de aprendizaje, que les permiten construir teorías sobre cómo esto funciona y revisarlas en la base de la evidencia recopilada (Gopnik, Meltzoff y Kuhl, 1999). En particular, permiten a los niños entender la estructura causal del mundo, o sea, cómo un evento causa otro (Gopnik y Shultz, 2007).

¿De dónde vienen estos poderosos mecanismos? ¿Y qué los hace tan eficientes que los niños pueden aprender mucho en tan poco tiempo? Diferentes evidencias sugieren que, en la base de todo esto, se encuentra la capacidad inconsciente y natural, de evaluar y seleccionar datos mediante cálculos estadísticos, hacer predicciones y conclusiones con los mismos y realizar experimentos (Schulz, 2012). Los procesos de conocimiento de niños y científicos parecen tan similares que son considerados para adoptar las mismas estrategias cognitivas, aunque la conciencia con la que lo hacen y las áreas que investigan son diferentes (Gopnik, 2000).

## 3. El estudio de caso

El objetivo de este trabajo es comprender cómo se puede introducir la exploración del mundo físico en la escuela infantil, para valorizar el potencial de aprendizaje de los niños y favorecer su desarrollo. En especial, se propone hacerlo en un área específica del mundo físico: la luz.

### 3.1. El ámbito de la exploración

Entre las áreas del mundo físico, la luz tiene características que la hacen particularmente interesante para los niños de la escuela infantil. Primero, es una área tan extensa que les ofrece muchas vías de exploración y la posibilidad de evolucionar en diferentes direcciones. Segundo, es un aspecto del mundo que les involucra emocionalmente, despertando naturalmente el asombro, la maravilla y la belleza. Por último y, sobre todo, se trata de un desafío cognitivo al que parecen dedicarse espontáneamente y durante mucho tiempo.

La luz, de hecho, les parece a los niños como una entidad fugaz y elusiva, que no puede investigarse con estrategias sensoriales perceptivas. Para ser definida, necesita estrategias cognitivas más complejas y sofisticadas que pongan en juego las relaciones causa-efecto y la variación de las variables (Arcà y Guidoni, 1986).

### 3.2. Los participantes

Este estudio ha sido realizado en colaboración con la escuela infantil *Caranna* de Forte dei Marmi (Lucca, Italia), durante el curso escolar 2021/2022. La investigación involucró a todo el equipo docente así como a las cuatro clases de la escuela. En total, participaron 200 niños de 3 a 6 años y 8 maestras.

### 3.3. La metodología

Cada clase participó en dos experiencias orientadas a la comprensión de la luz y sus fenómenos. Las experiencias fueron propuestas en dos semanas aparte, para diseñar la segunda a partir de las exploraciones efectuadas en la primera.

Cada experiencia duró de 45 a 60 minutos y contó con la participación de todos los niños presentes en la escuela. Si eran más de 15 niños, la clase se dividió en dos grupos, heterogéneos en edad, y la experiencia se ofreció a ambos la misma mañana.

Al principio de la experiencia, se invitó a los niños a ser exploradores de la luz y usar el material para descubrir qué podría suceder. Después de eso, les dio a oportunidad de jugar con libertad.

Durante la experiencia, el rol de los adultos fue acompañar las exploraciones de los niños de forma respetuosa, sin interrumpirlos o darles respuestas apresuradas, sino potenciar sus descubrimientos y apoyarlos con sugerencias.

Las experiencias fueron documentadas a través de fotos, vídeos y notas de campo. Al final, las maestras pidieron a los niños que contaran lo que habían hecho y descubierto por medio de un dibujo. Estos fueron compilados e incluidos como parte integrante de la documentación del estudio.

## 4. Las experiencias sobre la luz

Las experiencias propuestas en este trabajo están basadas en los resultados de investigaciones previas. La colaboración con la cooperativa social *Città Futura* de Trento jugó un rol importante. Con el apoyo del equipo pedagógico, en particular de Valentina Demattè, y con la participación de educadores, desde de 2016, se está realizando un experimento sobre la educación de las ciencias de 0 a 3 años, para entender qué fenómenos físicos pueden explorarse en este grupo de edad y qué material permite hacerlo de manera independiente.

En el ámbito de la luz, por ejemplo, se ha descubierto que los niños más pequeños parecen buscar la naturaleza de la luz y sus comportamientos básicos a través del uso de linternas y objetos perforados. Los niños mayores, por otra parte, parecen ser atraídos por el color de la luz, explorarlo a través de la linterna y objetos transparentes o de color. En ambas situaciones, la linterna desempeña un rol fundamental: permite a los niños generar luz cuando, como y por el tiempo que deseen, sin la necesidad de una intervención adulta.

Para realizar las experiencias de este estudio se partió del material seleccionado por los niños más pequeños y se adaptó al grupo de edad de 3 a 6 años. La "figura 1" muestra el material propuesto en la primera experiencia. Se trata principalmente de objetos transparentes y de color de diferente tamaño, forma, consistencia y grado de transparencia. Además, son elementos cotidianos, fácilmente accesibles y económicos, como láminas para forrar libros, cuencos y vasos de plástico.

### **Figura 1**

*El material para la primera experiencia sobre la luz.*



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

La "figura 2" muestra el material propuesto en la segunda experiencia. Además del presente la primera vez, se agregaron coladores de diferentes formas, colores, tamaños marcos transparentes y coloridos, que se construyeron con filtros de colores.

En ambas experiencias, inicialmente se hicieron disponibles dos linternas para cada niño. En algunos casos, fue necesario añadir más linterna durante la experiencia, para permitir a los niños seguir sus propios caminos de exploración.

### **Figura 2**

*El material para la segunda experiencia sobre la luz.*



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Las experiencias se llevaron a cabo dentro de cada aula, creando las condiciones de iluminación adecuadas para el uso funcional de las linternas y disponiendo el mobiliario para crear cuatro estaciones de exploración. De esta manera, los niños pudieron explorar la luz en un grupo pequeño y elegir con quienes compartir la experiencia. Cada estación fue montada con el mismo material y en cantidades adecuadas para garantizar la exploración individual y en grupo.

La "figura 3" muestra el entorno de exploración propuesto en la primera experiencia. El material estaba deliberadamente oculto en las cajas para despertar la curiosidad de los niños y activarlos hacia el descubrimiento y la investigación.

La configuración del entorno de exploración de la segunda experiencia fue similar a la anterior, con las cuatro estaciones y las cajas cerradas. Además de esto, se colocaron coladores, marcos y linternas en las mesas para atraer la atención de los niños hacia la entrada de la sala "figura 4".

### Figura 3

El entorno de exploración para la primera experiencia.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

### Figura 4

El entorno de exploración para la segunda experiencia.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

## 5. Las exploraciones de los niños

La oportunidad de usar libremente el entorno de exploración permitió a los niños elegir con qué material jugar y cómo. Además, la invitación al descubrimiento y la presencia de adultos conscientes y atentos, los acompañó naturalmente hacia el juego exploratorio.

Aunque las pistas de exploración fueron muchas y variadas, como los niños que participaron en la investigación, el análisis de la documentación recopilada permitió identificar intereses y maneras de explorar comunes en niños de edad similar. Mostró también que éstas llegan a ser más complejas y sofisticadas con la edad.

A continuación se presentan los resultados de este análisis, mostrando las exploraciones surgidas en las cuatro clases y divididas en tres grupos etarios: antes de 4 años, entre 4 y 5 años y después de 5 años.

### 5.1. Las exploraciones antes de 4 años

En la primera experiencia, los niños de este grupo etario empezaron a explorar el entorno utilizando la linterna. Durante mucho tiempo, vagaron por la clase apuntando a paredes y ventanas, grietas y debajo del mobiliario "figura 5".

Después, los niños fueron atraídos por las láminas transparentes y coloridas, y las utilizaron para envolver la linterna. Lo hicieron varias veces, cambiando el color de las láminas y combinándolas "figura 6".

Por último, exploraron por un largo tiempo con vasos de colores. Los iluminaron con la linterna desde diferentes posiciones: de arriba, de abajo, de lado y en el interior. Los usaron también como contenedores para explorar las láminas de colores de varias maneras: con la lámina dentro y la linterna fuera, con la linterna dentro y la lámina fuera "figura 7".

#### Figura 5

Exploraciones con la linterna.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

**Figura 6**

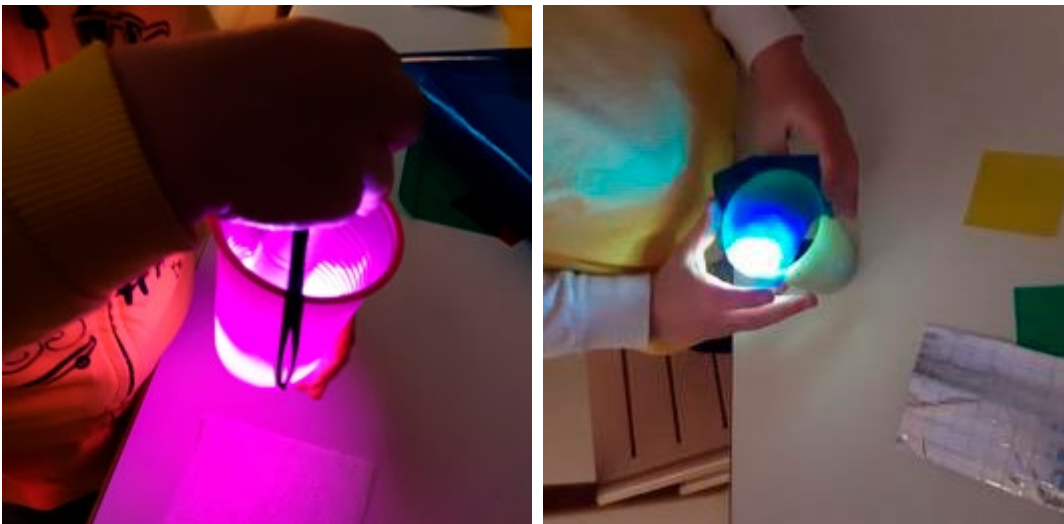
Exploraciones con linterna y láminas transparentes y de colores.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

**Figura 7**

Exploraciones con linterna y vasos transparentes y de colores.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

En la segunda experiencia, los niños aceptaron rápidamente la invitación a utilizar el colador. Algunos lo apoyaron sobre la mesa lo iluminaron por mucho tiempo con la linterna: acercándola y alejándola, moviéndola de un lado a otro y girándola. Otros, lo usaron como base para apoyar la linterna y otros objetos, como cuadrados rígidos, vasos y cuencos de colores. De esta manera, lograron distintas combinaciones, variando la posición de la linterna los objetos y jugando con sus colores "figura 8".

### Figura 8

Exploraciones con linterna, colador y otros objetos.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Los marcos transparentes y coloridos ofrecían a los niños otras pistas para la exploración. Cuando el aula estaba poco oscurecida, los usaron como lentes de colores para explorar el mundo circundante y mirarse el uno al otro "figura 9". Cuando el aula estaba muy oscurecida, los niños colocaron los marcos sobre la mesa, los objetos o la mano para iluminar con la linterna desde varias posiciones "figura 10".

### Figura 9

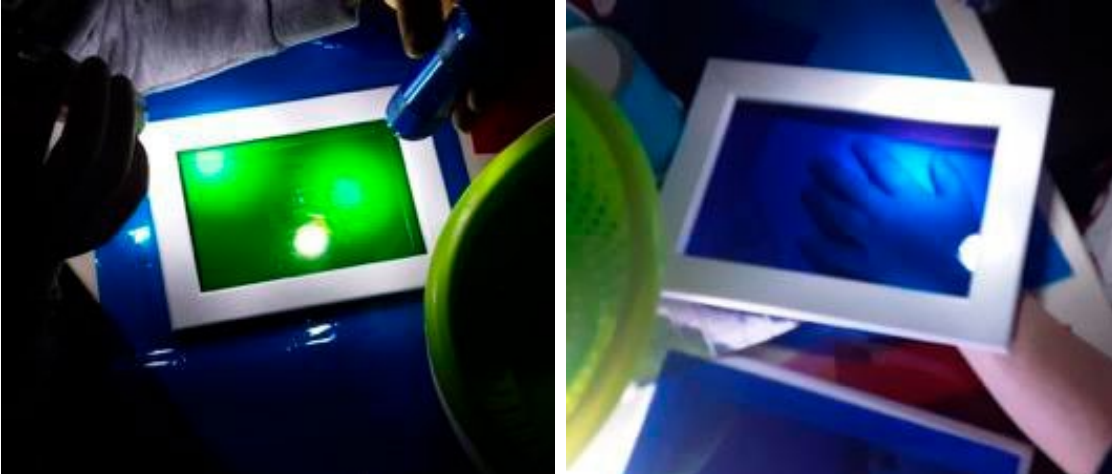
Explorando con marcos transparentes y coloridos en aula poco oscurecida.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

**Figura 10**

Exploraciones con marcos transparentes y coloridos en aula muy oscurecida.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

## 5.2. Las exploraciones entre 4 y 5 años

En la primera experiencia, los niños de este grupo etario decidieron empezar a explorar la luz a través de los cuencos transparentes y coloridos. Con la linterna encendida dentro del cuenco, intentaron iluminar la mesa, las paredes, el suelo y el techo, repetidamente y cambiando el color "figura 11".

**Figura 11**

Exploraciones con linterna y cuencos transparentes y coloridos.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Otros niños comenzaron a explorar usando láminas transparentes y coloridas. Por ejemplo, los enrollaron alrededor de las linternas para crear un tubo de luz e iluminar superficies cercanas y distantes o jugar con el movimiento de la mancha de luz. Además, usando láminas de diferentes tamaños y colores, trataron de superponerlas de varias maneras e iluminarlas con la linterna para investigar las combinaciones de colores "figura 12".

### Figura 12

*Exploraciones con linterna y láminas transparentes y coloridas.*



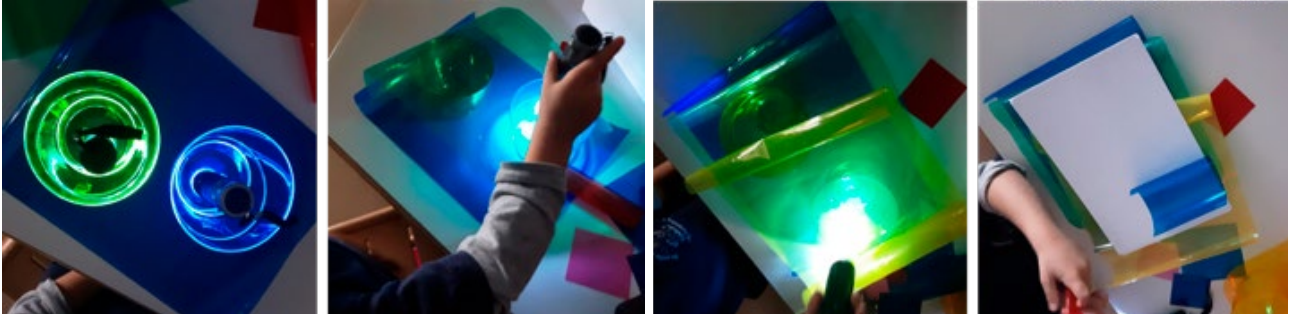
Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Un aspecto que caracterizó las exploraciones de niños de 4 a 5 años fue la utilización del material disponible para construir una situación particular y observar cómo cambia al variar las condiciones.

La "figura 13" muestra un ejemplo de este tipo de exploración realizada espontáneamente por una niña de cuatro años y medio. La primera imagen representa la situación de la que partió: dos cuencos de diferentes colores colocados sobre una lámina colorida y una linterna encendida dentro de cada cuenco. Las siguientes imágenes muestran cómo la niña intervino en la situación: primero, colocó una lámina verde sobre los cuencos y lo iluminó desde diferentes posiciones; luego, agregó una lámina amarilla y repitió la exploración con la linterna; por último, intentó poner un cartón blanco encima de todo.

**Figura 13**

Exploraciones con linterna, cuencos y láminas transparentes y coloridas.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

En la segunda experiencia, los niños introdujeron el colador para crear figuras de luz en la mesa, el suelo y el techo. Utilizando coladores con diferentes texturas, jugaron con la forma de las figuras de luz. Cambiando la posición de la linterna y el colador, jugaron con la variación del tamaño de las figuras "figura 14".

**Figura 14**

Exploraciones con linterna y colador.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Los coladores también se utilizaron como base para explorar pequeños cuadrados y marcos transparentes y coloridos. Una vez más, la exploración de los niños se centró en la superposición de objetos de diferentes colores "figura 15".

### Figura 15

Exploraciones con linterna, colador y cuadrados transparentes.

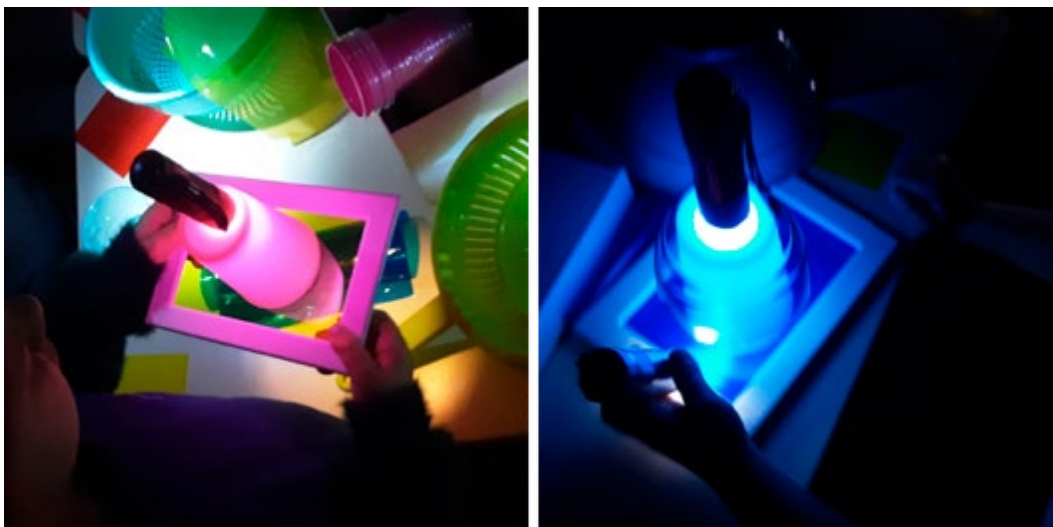


Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Los marcos transparentes y coloridos han dado a los niños la oportunidad de tener una superficie transparente y coloridos rígida y fácil de manejar para realizar sus propias exploraciones. En particular, los usaron para colocar vasos, cuencos y linterna, y crear nuevas fuentes de luz de varios colores, para iluminar objetos y superficies "figura 16".

### Figura 16

Exploraciones con linterna, marcos y láminas transparentes y coloridas.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

### 5.3. Las exploraciones despues de 5 años

En la primera experiencia, los niños más grandes concentraron sus exploraciones en cuencos transparentes y coloridos. De hecho, inmediatamente notaron la presencia de sombras de colores sobre la mesa y empezaron a explorarlas de manera sistemática. Primero, intentaron iluminar un solo cuenco, moviendo la antorcha de varias maneras y observando el movimiento respectivo de la sombra sobre la mesa. Luego, intentaron iluminar varios cuencos a la vez, colocándolos uno al lado del otro, en filas paralelas o en círculo. Al final, intentaron apilarlos e iluminarlos, variando su número y color "figura 17".

#### Figura 17

Exploraciones con linterna y cuencos transparentes y coloridos.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

Después de explorar durante mucho tiempo las sombras de colores en la mesa, los niños introdujeron otra variable en sus exploraciones: el color de la superficie en la que se forman las sombras. También en este caso, procedieron de manera sistemática, variando la configuración de los cuencos, el color de la superficie y el número de linternas utilizadas "figura 18".

### Figura 18

Exploraciones con linterna, cuencos y láminas transparentes y coloridas.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

El juego de las sombras fue aún más enriquecido cuando los niños introdujeron los vasos de colores. Combinando el material de varias maneras, construyeron estructuras de iluminación de varios tipos para lograr efectos interesantes de luz, color y sombra "figura 19".

### Figura 19

Exploraciones con linterna, cuencos y vasos transparentes y coloridos.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

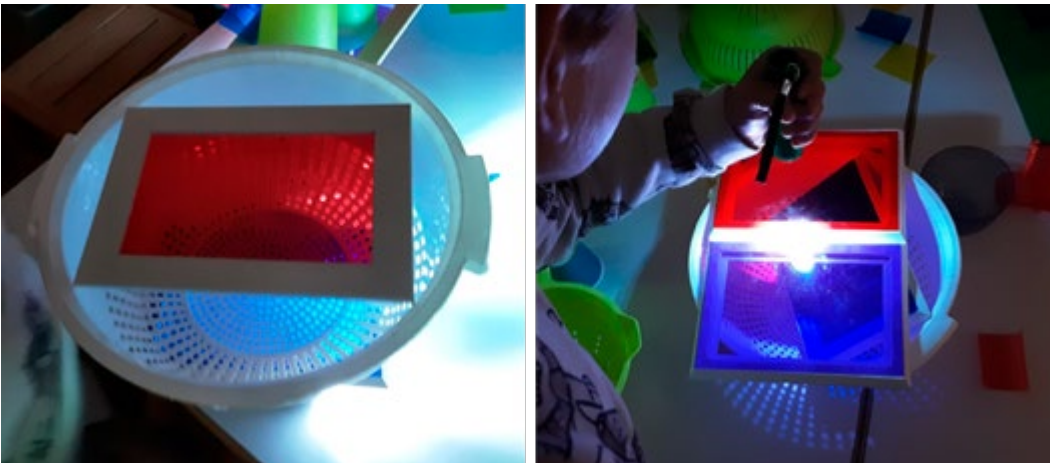
En la segunda experiencia, los niños más grandes utilizaron inmediatamente coladores y marcos transparentes y coloridos para realizar experimentos con la luz. La "figura 20" muestra a un niño de cinco años y medio que

utiliza estos objetos para investigar cómo la luz los atraviesa. La primera imagen muestra la situación de donde comenzó, mientras que la segunda muestra un estado avanzado de su investigación.

La "figura 21" muestra otro ejemplo de un experimento espontáneo realizado por un niño con la misma edad. A partir de la situación ilustrada en la primera imagen, varió las condiciones del experimento gradualmente hasta llegar a la situación mostrada en la segunda imagen. De nuevo, el tema de la experiencia es cómo la luz pasa a través de objetos transparentes y perforados. Sin embargo, añade un nuevo elemento de complejidad: la presencia de dos fuentes de luz.

### Figura 20

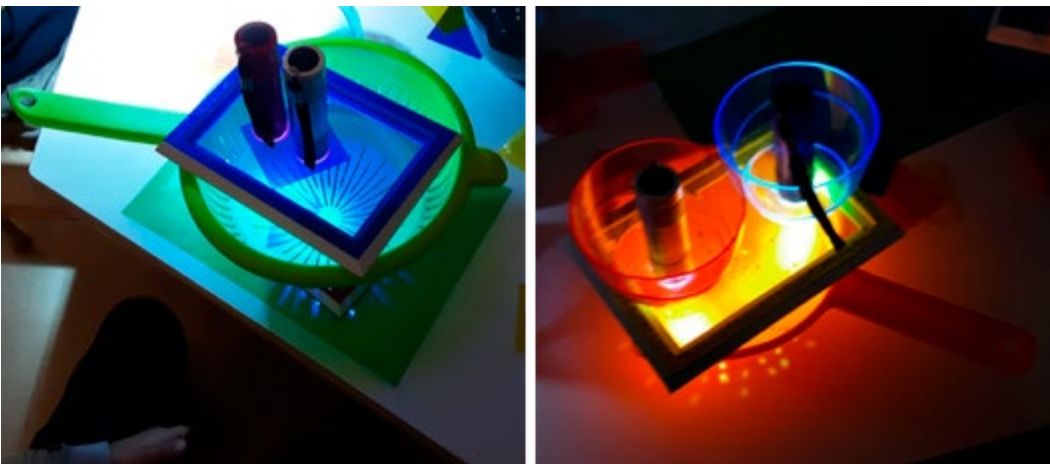
Experimento sobre la luz realizado por un niño de 5 años y medio.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

### Figura 21

Experimento sobre la luz realizado por otro niño de 5 años y medio.



Fuente: Colección de la investigadora, 2021.

## 6. Conclusiones

Algunos aspectos interesantes de la educación infantil surgen a partir de la comparación de exploraciones en los tres grupos de edad.

En primer lugar, este estudio muestra que todos los niños en edad preescolar pueden participar en el juego de exploración de la luz y actuar directamente para obtener información al respecto.

También ofrece orientación sobre qué fenómenos pueden investigar y cómo. Por ejemplo, el análisis de experiencias muestra que niños de edades similares exploran los mismos fenómenos e implementan modos similares de exploración. Los niños mayores, sin embargo, se sienten atraídos por los colores de la luz y las sombras coloridas y exploran estos aspectos de manera sistemática con linterna, objetos transparentes y coloridos, y objetos perforados.

Sin embargo, la exploración de los niños no solo revela el conocimiento del mundo físico. Por un lado, está la naturalidad con la cual exploran. Aparte de algunas excepciones, de hecho, los niños recibieron entusiastamente la invitación a descubrir y rápidamente encontraron una pista a seguir. Por otro lado, surge con fuerza la capacidad de los niños para crear situaciones de exploración adaptadas a ellos, jugando sobre la elección del material, las características de los objetos individuales y cómo combinarlos entre ellos.

Por cada imagen que aparece en este artículo, existen muchas otras similares pero distintas, hay tantas otras semejantes pero diferentes pero diferentes, que revelan cómo la exploración de la luz puede ofrecer a los niños la oportunidad de llevar a cabo su propia acción creativa.

Este estudio confirma, por lo tanto, la imagen del niño deseoso de conocer, naturalmente predispuesto a hacerlo y capaz de realizar exploraciones creativas para conocer cómo se hace y cómo funciona. Al mismo tiempo, es un ejemplo de una propuesta educativa que permite que todo esto se presente. De hecho, los niños fueron capaces de hacer lo que hicieron porque encontraron un contexto adecuado para ellos: al partir del ámbito de exploración elegido, que suscita maravilla y estimula la curiosidad; por el material puesto a disposición, que atrae e incita a tomarlo en las manos; por la presencia de adultos conscientes y respetuosos, que ofrecen la posibilidad de explorar en libertad, acompañan el descubrimiento y el conocimiento del mundo.

## 7. Bibliografía

- Arcà, M. y Guidoni, P. (1986). *Guardare per sistemi e guardare per variabili. Un approccio alla fisica e alla biologia per la scuola dell'obbligo*. CNR Progetto strategico Tecnologie e Innovazioni Didattiche.
- Giordano, E. y Rossi, S. (2015). Early childhood science education in an informal learning environment. En C. Fazio y R. M. Sperandeo (Eds.), *Teaching/Learning Physics: Integrating Research into Practice. Proceedings of the GIREP-MPTL 2014*

- Internacional Conference (91-97)*. Dipartimento di Fisica e Chimica, Università degli Studi di Palermo. <https://www.newtondreams.com/divyx/descargas/GIREP-MPTL%202014%20Conference%20Proceedings.pdf>
- Gopnik, A., y Meltzoff, A. N. (1998). *Words, Thoughts and Theories*. MIT Pres Ltd
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., y Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib: What early learning tells us about the mind*. HarperCollins.
- Gopnik, A., y Shultz, L. (2007). *Causal Learning. Psychology, philosophy and computation*. Oxford Series in Cognitive Development.
- Gopnik, A. (2010). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. Picador.
- National Research Council. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9745>.
- National Research Council. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11625>.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.
- Rossi, S., y Giordano, E. (2014). A three years teaching astronomy experience across 6-8 grades. Proceedings of European Science Education Research Association Conference 2013. Nicosia, Cyprus, 2-7 September 2013.
- Schulz L. (2012). The origins of inquiry: inductive inference and exploration in early childhood. *Trends in Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.004>.

### **El enfoque del "Trabajo Abierto" en la escuela infantil: abrir a nuevas miradas**

### **The "Open Work" approach in pre-schools: opening up to new perspectives**

**Alessia Cingolani**

Pedagoga del ayuntamiento de Bologna

[alessia.cingolani@comune.bologna.it](mailto:alessia.cingolani@comune.bologna.it)

<https://orcid.org/0009-0003-5589-8663>

---

Recibido: 22/10/2023

Aceptado: 04/12/2023

Para citar este artículo: Cingolani, A. (2023). El enfoque del "Trabajo Abierto" en la escuela infantil: abrir a nuevas miradas. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(8), pp. 104-117.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-8.pdf>

## Resumen

El Trabajo Abierto" es un enfoque que se desarrolla a través de una perspectiva en la que los niños y las niñas están en el centro de la reflexión pedagógica, como sujetos activos y portadores de derechos en una visión holística que enmarca la infancia no como un periodo de preparación para la vida adulta, sino como una fase de la existencia humana dotada de plena dignidad. Este enfoque, elaborado por la Red de Trabajo Abierto de Berlín (Alemania), se centra en la libertad de decisión de los niños en la vida cotidiana de los servicios educativos, garantizando un alto nivel de iniciativa personal y autodeterminación. La perspectiva del Trabajo Abierto nos invita a no situar a los niños en un mundo artificial, estructurado por el adulto, sino a implicarlos en la vida real, reconociéndoles como competentes, confiando en ellos y dejándoles más libertad para decidir cómo invertir según su propia motivación, como personas creativas de su misma libertad decisional. En este artículo realizamos una revisión teórica del enfoque y lo relacionamos con la escuela actual focalizando sus necesidades y requerimientos.

## Palabras clave

Trabajo abierto; Educación democrática; Inclusión; Autodeterminación; Innovación escolar.

## Abstract

*"Open work" approach is a methodology that is developed through a perspective in which children are at the centre of pedagogical reflection, as active subjects and bearers of rights in a holistic vision that frames childhood not as a period of preparation for adult life, but as a phase of human existence endowed with full dignity. This approach, developed by the Open Work Network Berlin (Germany), focuses on children's freedom of choice in the daily life of educational services, ensuring a high level of personal initiative and self-determination. The Open Work perspective invites us not to place children in an artificial, adult-structured world, but to involve them in real life, recognising them as competent, trusting them and allowing them more freedom to decide how to invest according to their own motivation, as creative persons of their own decisional freedom. In this article, we carry out a theoretical review of the approach and relate it to the current school, focusing on its needs and requirements.*

## Keywords

*Open work; Democratic education; Inclusion; Self-determination; School innovation approach.*

## 1. Introducción

La Educación Infantil, con su capacidad para forjar el futuro, se encuentra en constante búsqueda de enfoques pedagógicos que no solo instruyan, sino que también inspiren la creatividad y el pensamiento independiente. En este contexto, el “Trabajo Abierto” ha surgido como una filosofía educativa que va más allá de las convenciones tradicionales, centrando su atención en el desarrollo holístico de los niños y las niñas a través de la libertad y la exploración activa.

El Trabajo Abierto se erige sobre la premisa fundamental de que el desarrollo infantil es un viaje creativo y dinámico, donde cada niño y cada niña son arquitectos de su propio conocimiento. Este enfoque busca liberar la imaginación y fomentar la autonomía, reconociendo que la creatividad florece cuando se proporciona un ambiente propicio para la experimentación y el descubrimiento (Lill, 2015; Prott, 2016).

A lo largo de esta revisión teórica descriptiva, exploraremos cómo el Trabajo Abierto se convierte en un catalizador para la creatividad infantil. Desentrañaremos las raíces conceptuales que alimentan esta conexión intrínseca entre libertad y creatividad, examinando cómo la filosofía “abierta” nutre la capacidad de los niños y las niñas para pensar de manera innovadora y expresar sus ideas de forma única.

Además, nos sumergiremos en la metodología del Trabajo Abierto, desglosando cómo la organización diaria, la disposición del espacio y la elección de materiales están diseñadas para estimular la creatividad. Observaremos cómo este enfoque ofrece a los niños y las niñas la oportunidad de explorar múltiples facetas de su imaginación, transformando el proceso educativo en una experiencia dinámica y enriquecedora (Prott y Preissing, 2007).

Asimismo, se analiza la colaboración esencial entre educadores, padres y madres, reconociendo el papel fundamental que desempeñan los adultos en la nutrición de la creatividad infantil. En última instancia, este análisis se propone desvelar el potencial del Trabajo Abierto como un faro que guía hacia un horizonte educativo donde la creatividad es el motor impulsor del aprendizaje de todos los niños y todas las niñas.

## 2. Abrazando el Trabajo Abierto: Un Sendero hacia el Desarrollo Integral en la Escuela Infantil

Desde el instante de su nacimiento, los niños y las niñas emprenden un fascinante viaje de desarrollo, marcado por la formación de habilidades cruciales en los primeros mil días de vida. Este periodo crítico sienta las bases de su mundo interior, abordando áreas fundamentales como las habilidades motoras, cognitivas, lingüísticas, socialización emocional y autonomía. La complejidad de este desarrollo, según la neurociencia, se despliega en un flujo dinámico, influenciado por experiencias, contextos y múltiples factores.

La concepción tradicional de etapas fijas se desafía, dando paso a un enfoque longitudinal y multisistémico. La inquietud de los adultos sobre la adquisición de habilidades específicas destaca la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia en el desarrollo infantil.

Los profesionales de la educación, desde escuelas infantiles hasta niveles superiores, enfrentan el desafío de guiar a los niños y las niñas hacia experiencias que estimulen su motricidad, destreza y expresividad. En este contexto, la visión de una escuela infantil "abierta", receptiva a los matices creativos diarios de niños y niñas, emerge como un entorno propicio para el bienestar y crecimiento integral.

El Trabajo Abierto, concebido por la red NOA (Netzwerk Offene Arbeit) de Berlín (Alemania), se presenta como un enfoque que otorga libertad de decisión a los niños y las niñas, promoviendo la iniciativa personal y la autodeterminación (Lill, 2015). Basado en la pedagogía activa (Montessori, 2008), libertaria (Freire, 2002) y la legislación italiana (Cremaschi, 2023) sobre escuelas infantiles, este enfoque es adaptable a diversos contextos escolares.

Este enfoque reconoce que las experiencias significativas parten de la motivación infantil. Invita a no imponer un mundo estructurado por adultos, sino a involucrar a los niños y las niñas en la realidad, confiando en su competencia y otorgándoles libertad de elección. El juego, central en el desarrollo infantil, se aborda con seriedad y respeto, destacando la importancia de propuestas co-creadas con los niños y las niñas (Prott y Preissing, 2007).

Este enfoque impulsa una reflexión crítica, desafiando a ver el mundo a través de los ojos de los niños y las niñas, fomentando la transformación de perspectivas. La formación de educadores debe ampliarse, abordando temas como el papel del adulto, la organización del espacio y tiempo, y la responsabilidad compartida.

Involucrar a los equipos escolares en una profunda reflexión busca transformar las escuelas en entornos menos institucionalizados y más familiares. Este cambio cultural requiere que los adultos se acerquen a la infancia con una mirada abierta, dispuestos a acoger la libertad de experimentación y elección creativa de competencias, marcando así una revolución cultural en la Educación Infantil.

### 3. Principios del Trabajo Abierto: Construyendo un Puente Hacia la Creatividad Infantil

Desde su concepción, el Trabajo Abierto en la escuela infantil se erige sobre principios fundamentales que no solo moldean el entorno educativo, sino que también establecen un puente hacia la expresión y el desarrollo de la creatividad infantil. Estos principios actúan como cimientos para la construcción de un espacio en el que los niños y niñas no solo aprenden, sino que también exploran, descubren y crean (Prott, 2016).

A continuación, se detallan en la tabla 1 estos principios y cómo se integran con el estímulo de la creatividad.

**Tabla 1**

*Principios del Trabajo Abierto y su Integración con la Creatividad en la Escuela Infantil.*

<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Integración con la Creatividad</b>
Libertad y Autodeterminación	Fomenta un ambiente donde los infantes toman decisiones en su vida cotidiana, promoviendo autonomía y responsabilidad.	La libertad permite la expresión individual y la exploración de nuevas ideas, nutriendo la creatividad al alentar la toma de decisiones y la autorregulación.
Motivación Infantil	Reconoce que las experiencias educativas significativas parten de la motivación intrínseca, centrándose en los intereses y curiosidades de los niños.	La integración se da al diseñar actividades que capturan la atención de los infantes, estimulando su creatividad natural a través de la conexión con sus motivaciones.
Juego	Aborda el juego como experiencia fundamental en el desarrollo, proporcionando un espacio para explorar, imaginar y expresar la creatividad de manera natural.	La centralidad del juego ofrece un terreno fértil para la expresión creativa, permitiendo a los menores experimentar y desarrollar habilidades de manera lúdica.
Colaboración y Co-Creación	Promueve la colaboración entre los menores y los adultos, fomentando la co-creación de experiencias educativas.	La integración con la creatividad se da al permitir que los niños y las niñas participen activamente en la planificación y ejecución de actividades, fomentando la aportación de ideas y soluciones creativas.
Reflexión Crítica y Transformación de Perspectivas	Insta a los adultos a reflexionar críticamente y ver el mundo a través de los ojos de los niños y las niñas, nutriendo la comprensión de las perspectivas infantiles.	La transformación de perspectivas impulsa la creatividad al inspirar a los educadores a adaptar enfoques para cultivar un entorno que estimule la creatividad, reconociendo y apreciando las diversas formas en que los niños y las niñas perciben y experimentan el mundo.

Fuente: *Elaboración propia.*

Estos principios no solo definen el marco del Trabajo Abierto en la escuela infantil, sino que también actúan como facilitadores clave para el desarrollo y la expresión de la creatividad infantil, asegurando un entorno educativo enriquecedor y propicio para el crecimiento integral de los niños y niñas (Prott, 2016).

## 4. Cultivando la Creatividad y la Autonomía en Niños y Niñas a través del Trabajo Abierto

El Trabajo Abierto, como visión pedagógica, trasciende la categorización de principios para convertirse en un compromiso activo con la transformación de la Educación Infantil. Al explorar los elementos fundamentales

de este enfoque, es esencial profundizar en su aplicación práctica y en cómo estos pilares se manifiestan en la cotidianidad de la escuela infantil.

La concepción holística se traduce en la consideración de la educación como un proceso integral y continuo, entrelazando desarrollo, cuidado y aprendizaje. Los educadores, al adoptar un papel activo, facilitan el crecimiento integral de cada niño y cada niña, respondiendo a sus necesidades individuales en su viaje educativo (Del Cristo, Rodríguez y Sobrino, 2020).

La conceptualización del desarrollo como un proceso creativo y autodeterminado implica un cambio de paradigma en la estructuración de las experiencias educativas. El educador se convierte en guía y facilitador, nutriendo la curiosidad innata y la motivación de cada niño y cada niña. Este cambio de enfoque no solo modifica el qué se enseña, sino también el cómo, fomentando un entorno donde la autonomía y la toma de decisiones son fundamentales (Linares, 2022).

Como afirma Madrid y Martín (2020, p. 75), “debemos dejar de mirar a los niños y las niñas como los adultos del mañana y verlos como la infancia de hoy que tiene que ser protegida y tenida en cuenta para humanizar el mundo”. En el contexto del trabajo en abierto, estas reflexiones subrayan la importancia de reconocer y valorar la singularidad de cada niño y niña en el presente, proporcionándoles un entorno educativo que fomente su desarrollo integral y responda a sus necesidades específicas. El enfoque de trabajo abierto, al centrarse en la participación activa, la autodeterminación y la colaboración, puede ser un medio efectivo para realizar esta visión, al permitir que la educación se adapte de manera flexible a las características individuales de cada niño, brindándoles así la oportunidad única de crecer y aprender de manera significativa.

En consonancia con esta perspectiva, abogamos por una escuela infantil concebida como un espacio para el encuentro, el aprendizaje, la formación y la educación, donde se respete la singularidad de cada persona y grupo, y se fomente la participación y el aprendizaje vital. En este contexto, Díez (2007) describe una “escuela saludable” como un lugar donde se puede vivir y desear vivir, caracterizado por la tranquilidad, la autenticidad, la expresión de emociones, el diálogo, la escucha activa y la diversidad de experiencias.

El rol del maestro de educación infantil, según Mayorga y Madrid (2015), implica la habilidad para gestionar diversas situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Esto requiere actuar con pertinencia, combinar recursos de manera efectiva, aprender y adaptarse a diferentes contextos, y comprometerse tomando iniciativas y asumiendo riesgos.

En el contexto del Trabajo Abierto en las escuelas infantiles, se destaca la importancia fundamental de los educadores en estimular el desarrollo de la Inteligencia Emocional de su alumnado. Este enfoque se revela como un factor determinante no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en el logro de metas académicas y, más crucialmente, en el desarrollo integral de los estudiantes.

Como señalan Extremera, Rey y Pena (2016, p. 77), “las emociones son vehículos integrales de aprendizaje que permiten crear lazos más fuertes con nuestros alumnos; aprendiéndolas y enseñándolas apropiadamente, nos permitirán desarrollar personas no solo más brillantes académicamente, sino inteligentes de corazón”. Esta perspectiva resuena profundamente con la filosofía del Trabajo Abierto, que reconoce a los niños y niñas como individuos competentes y capaces.

En este sentido, la libertad de elección se erige como un catalizador esencial para la adquisición de experiencias y competencias. La flexibilidad en la estructuración de espacios y materiales, característica del Trabajo Abierto, refleja la adaptabilidad del enfoque a las cambiantes necesidades emocionales de los niños y niñas. La observación y documentación estratégicas permiten a los educadores sintonizar con estos aspectos emocionales, involucrando activamente a las familias en este viaje educativo conjunto.

En última instancia, el Trabajo Abierto se revela como una filosofía vivida que empodera a la infancia, celebrando sus logros y creando un entorno donde el aprendizaje se convierte en una aventura colectiva y personalizada. Así, la integración de la dimensión emocional en el proceso educativo se convierte en un componente esencial, marcando no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y las habilidades interpersonales de los estudiantes. Este enfoque se proyecta coherente con la idea de Gerver (2012) de que “la escuela representa una oportunidad que solo se nos concede una vez” (p. 161), reconfigurando la dinámica escolar hacia un espacio de oportunidad única, centrada en el desarrollo integral de cada niño y niña.

## 5. Estrategias Metodológicas para una Reflexión “Abierta” en el Marco del Trabajo Abierto

La integración del Trabajo Abierto en el ámbito educativo no solo representa un enfoque pedagógico, sino una oportunidad transformadora para repensar las prácticas diarias en las escuelas infantiles. Este proceso implica una reconsideración de la organización, flexibilidad en el espacio y tiempo, así como una disposición educativa que se centre en colaborar *con los niños, no para los niños*.

La metodología del Trabajo Abierto actúa como una lente, permitiendo analizar críticamente los dispositivos organizativos y metodológicos que configuran la actividad diaria en las escuelas infantiles.

Seguidamente, se presenta en la tabla 2 algunas de las claves metodológicas, en relación con la creatividad y el pensamiento divergente, para promover una reflexión “abierta”.

**Tabla 2**

Claves metodológicas del Enfoque Abierto.

<b>Clave Metodológica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Relación con la Creatividad y Pensamiento Divergente</b>
Escuela de lo Cotidiano	Propugna flexibilidad en las convenciones diarias, reconociendo que estructuras demasiado rígidas afectan negativamente la inclusión y el bienestar de los niños.	Fomenta la creatividad al permitir adaptaciones espontáneas en la rutina diaria, promoviendo la exploración y la experimentación.
Escuela como Ámbito de Experiencia	Aboga por una visión de la escuela no solo como proveedora de servicios o actividades predefinidas, sino como un espacio para explorar, experimentar y expresarse.	Estimula la creatividad al brindar oportunidades para experiencias inesperadas, favoreciendo el pensamiento divergente y la expresión individual.
Escuela como Entorno Inclusivo	Enfatiza la importancia de organizar condiciones que favorezcan la inclusión y valoración de todas las diferencias, comenzando por la disposición de espacios y materiales.	Apoya la creatividad al reconocer y valorar la diversidad, proporcionando entornos inclusivos que fomentan perspectivas únicas y pensamiento divergente.
Escuela como Comunidad	Busca expandir los límites del aula hacia una "escuela abierta", aumentando las oportunidades de aprendizaje, fomentando la ayuda mutua y promoviendo la autonomía de elección, incluso en las relaciones interpersonales.	Cultiva la creatividad al fomentar la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, impulsando el pensamiento divergente.

Fuente: Elaboración propia.

Este marco metodológico busca no solo cuestionar las prácticas existentes, sino también fomentar la discusión y confrontación de las mismas, con un enfoque especial en el estímulo de la creatividad y el pensamiento divergente de los niños y niñas. La implementación efectiva del Trabajo Abierto requiere un diálogo constante y una adaptabilidad continua en respuesta a las necesidades cambiantes, promoviendo así el desarrollo integral de los participantes (Prott, 2016).

## 6. Ámbitos de intervención

La observación y documentación, como herramientas estratégicas, permiten a los educadores sintonizar con los intereses y necesidades de los niños y las niñas. Este proceso facilita no solo una respuesta más eficaz a las demandas individuales, sino que también involucra a las familias en el viaje educativo de sus hijos e hijas.

En la práctica, el Trabajo Abierto se convierte en una filosofía vivida en cada rincón de la escuela infantil. Va más allá de ser un conjunto teórico para convertirse en un compromiso diario de empoderar a los niños y las niñas, celebrar sus logros y crear un entorno donde el aprendizaje es una aventura colectiva y personalizada.

Este enunciado de Lill (2015) resuena como un faro que guía la implementación del Trabajo Abierto en la práctica. La autodeterminación, el núcleo de este enfoque, se traduce en empoderar a los niños y niñas para que sean los arquitectos activos de su propio desarrollo. La acción responsable no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y éticas que contribuyen a la formación de ciudadanos comprometidos.

La transformación gradual de la dinámica entre niños y adultos destaca la igualdad de la voz y la agencia de los niños y niñas en el entorno educativo. Ya no son simplemente receptores de información, sino colaboradores activos en la construcción de su experiencia de aprendizaje. La libertad de experimentación y elección creativa se convierte en un catalizador para la motivación intrínseca, permitiendo que cada niño y niña dé forma a su propio camino educativo. (Taranto y Aloris, 2023).

Este cambio cultural, como lo describe Lill (2012) no solo impacta la forma en que los niños y niñas se relacionan con el aprendizaje, sino que también redefine la naturaleza de la enseñanza. Los educadores se convierten en guías facilitadores, nutriendo la curiosidad innata y proporcionando un entorno donde la creatividad florece. La elección creativa no solo se refiere a la selección de actividades, sino a la capacidad de los niños y niñas para aportar ideas y perspectivas únicas al proceso educativo.

## **6.1. El Equipo de Docentes: Motor del Cambio**

Trabajar bajo el paradigma del Trabajo Abierto en escuelas infantiles implica iniciar un proceso transformador que involucra a todos los adultos. Es un compromiso continuo con la apertura, donde la única constante en el Trabajo Abierto es el cambio. Este enfoque requiere un proceso de investigación flexible y constante, sin metas predefinidas. El objetivo es ampliar los espacios de acción y experiencia de los niños, lo que demanda una comunicación mejorada y una colaboración reforzada entre los adultos que interactúan en su vida cotidiana.

El trabajo abierto es posible en cualquier momento y en cualquier lugar, independientemente del tipo de escuela, la edad del alumnado o los requisitos organizativos previos. Sin embargo, esta posibilidad requiere el deseo y esfuerzo colectivo de todos los adultos. Este camino comienza con una profunda reflexión personal sobre la experiencia educativa, didáctica, pedagógica y emocional de cada adulto.

La reescritura del guion educativo es crucial; los adultos deben despojarse de máscaras y ser los primeros autores de una nueva trama. La experimentación, deconstrucción, juicio y prejuicio deben ser abordados sin temor. Aunque el Trabajo Abierto no garantiza automáticamente eficacia, el equipo de docentes debe iniciar un debate para desarrollar una comprensión compartida de este enfoque, reflexionando sobre dudas, miedos y reservas, elaborándolos sin ocultarlos.

Si el enfoque del Trabajo Abierto es el bienestar de cada niño y niña, su derecho a la responsabilidad colectiva, se debe abordar la diversidad con enfoque diferenciado. Se necesitan estructuras flexibles y cooperación aprovechando la diversidad de adultos. El Trabajo Abierto implica un posicionamiento para un trabajo orientado al proceso y centrado en el niño, de manera "abierto" y flexible.

En la tabla 3 se destaca cómo estas ideas se relacionan con el alumnado, la escuela y su familia, fomentando la creatividad en todo el proceso educativo. El Trabajo Abierto no solo es un conjunto teórico; es un compromiso diario para empoderar a los infantes, celebrar sus logros y crear un entorno donde el aprendizaje sea una aventura colectiva y personalizada.

**Tabla 3**

*Ideas para Iniciar la Reflexión y el Diálogo "Abierto".*

Aspecto	Relación con el Alumnado	Relación con la Escuela	Relación con la Familia	Creatividad
Repensar el uso colectivo del espacio y material	Ofrecer estímulos y experiencias diversificadas según intereses.	Creación de centros de interés basados en la experiencia creativa.	Permite libre agregación según intereses de los niños.	Estímulo a la creatividad a través de la experimentación y manipulación.
Definir subdivisión y reparto de tareas	Fomenta responsabilidad generalizada hacia todos los niños.	Construcción de identidad en un ambiente de reelaboración y discusión.	Propicia la participación activa de la familia en la educación.	Establece un entorno propicio para la generación de ideas y soluciones inusuales.
Compartir la organización de forma flexible	Orientación hacia el bienestar de todos los niños.	Reacción a preguntas de los niños en su vida cotidiana.	Reflexión compartida sobre decisiones y acciones del equipo.	Alienta una mentalidad abierta a diferentes caminos de desarrollo y nuevas ideas.

Fuente: *Elaboración propia.*

En definitiva, cuando la orientación es transparente, las contradicciones entre las expectativas y la realidad se evidencian más temprano. Una orientación clara permite beneficiarse rápidamente de las nociones e ideas de cambio. A través de la reflexión práctica y la experimentación, que incluyen el reflejo, desarrollo, aplicación y evaluación de ideas, se observan dos fenómenos: la orientación interior se destaca con mayor claridad y los criterios de "lo correcto" y "lo bueno" se vuelven más definidos, junto con una creciente necesidad de cambio. Lo notable es que a medida que la orientación se vuelve más clara, la práctica y las acciones de los adultos se caracterizan por una mayor tranquilidad (Lill, 2015).

## 6.2. Espacios, tiempos y materiales para empezar

En el contexto del Trabajo Abierto, la consideración cuidadosa de espacios, tiempos y materiales es esencial para crear un entorno educativo que fomente la libertad, la inclusión y el juego en los niños. Las orientaciones del Trabajo Abierto abogan por garantizar la autonomía de los niños y crear un contexto de aprendizaje que se adapte a sus necesidades individuales. La implementación de “Espacios de Juego Creativos” se convierte en el pilar central para materializar estas orientaciones, proporcionando un marco flexible y dinámico que promueve la diversidad y la participación activa (Pascual, 2013).

**Tabla 4**

*Espacios de Juego Creativos.*

Orientaciones del Trabajo Abierto	Espacios de Juego Creativos
Garantizar libertad de decisión y espacio operativo para los niños en distintos momentos escolares.	Centros de interés y rincones de juego dentro y fuera de la escuela, diferenciados por tamaño y tipo de materiales.
Crear un contexto de aprendizaje inclusivo mediante el uso común de espacios y materiales.	Fluidez en el acceso de los niños a diferentes espacios, guiado por su motivación para jugar.
Garantizar el ejercicio del derecho de los niños al juego como dimensión fundamental de su desarrollo.	Simultaneidad de varias propuestas paralelas para diferenciación e inclusión.
Permitir un espacio/tiempo de juego ininterrumpido, menos condicionado por programación de adultos.	Acceso fluido a materiales y experiencias sin restricciones de horarios o grupos específicos.
Flexibilidad organizativa basada en observación constante y comparación dentro del equipo.	Acción educativa basada en compartir espacios y materiales, con corresponsabilidad educativa.
Espacios de juego creativos como concepto clave para diversos significados y oportunidades.	Búsqueda de un tiempo distendido, eliminando interrupciones innecesarias en la experiencia del niño.
Construir un tiempo distendido en equilibrio entre lo institucional y lo cotidiano.	Confianza en los tiempos de crecimiento individual, asegurando variedad y cantidad adecuadas de espacios y materiales.

Fuente: *Elaboración propia.*

La integración de las orientaciones del Trabajo Abierto en la configuración de espacios, tiempos y materiales es esencial para crear un entorno educativo que potencie el desarrollo integral de los niños. La implementación de “Espacios de Juego Creativos” se erige como un enfoque dinámico y diverso que busca maximizar la autonomía, la inclusión y la participación activa de los niños en su proceso educativo. Este enfoque no solo garantiza la libertad de elección y un contexto inclusivo, sino que también reconoce el juego como una dimensión fundamental del desarrollo infantil. La flexibilidad organizativa y la confianza en los tiempos individuales de crecimiento son elementos clave para lograr un equilibrio entre lo institucional y lo cotidiano, asegurando así un entorno educativo enriquecedor y adaptable.

### 6.3. La Implementación del Trabajo Abierto en la Vida Cotidiana de la Escuela Infantil

La transición hacia el Trabajo Abierto no se limita a cambios en hábitos y prácticas; implica cultivar una mentalidad que destaque la libre iniciativa del niño, transformando el papel del adulto y las dinámicas del equipo escolar. Para seguir este enfoque, es esencial confiar plenamente en las acciones de los compañeros. La coherencia y el respeto al estilo educativo de la escuela son fundamentales para mantener la seguridad y la estabilidad en el entorno educativo. La falta de este aspecto puede generar percepciones de inseguridad, afectando tanto a los adultos como a los niños, creando un contexto inestable.

Para garantizar que la rutina diaria funcione como un mecanismo fluido y coherente, es necesario establecer momentos regulares de confrontación en equipo. Estos momentos permiten mantener un enfoque firme y coherente, adaptándose a las circunstancias. La importancia de estos momentos se destaca al reconocer que el modelo organizativo subyacente en los proyectos educativos parte de convicciones sobre la idea de niño, escuela y adulto.

Es aconsejable que el equipo desarrolle modos de comunicación eficaces para abordar puntos críticos, dudas y observaciones. La serenidad en la comunicación asegura que estos aspectos se vean como oportunidades para profundizar y reflexionar sobre la metodología de trabajo. La revisión continua de prácticas y opciones educativas es fundamental. Ninguna práctica, por buena que sea, puede considerarse "completa" o "agotada". Para este propósito, herramientas de observación comunes facilitan la comparación y ayudan a alinear las percepciones de cada miembro del equipo con lo que realmente ha sucedido.

### 6.4. Comunicación Efectiva con las Familias

Establecer un acuerdo sustancial entre el equipo y los padres/las madres es crucial para fomentar el desarrollo integral del alumnado. Los docentes desempeñan un papel fundamental al propiciar un consenso sobre el enfoque educativo, evitando conflictos que puedan afectar el bienestar de todos los involucrados (Tomasi et al., 2022).

La colaboración entre el equipo y los padres es esencial para apoyar el crecimiento armonioso de los niños en la escuela. Ambas partes deben reconocer la importancia de tratarse con justicia, construir confianza mutua y asumir la responsabilidad compartida en el cuidado del desarrollo diario de los niños. Al cruzar el umbral de la escuela, se produce un encuentro especial entre dos culturas distintas, y la calidad de la cooperación depende del respeto y aprecio mutuos como representantes de estas culturas.

Invertir en la formación de los profesores es clave para prepararlos en la tarea de cooperar con los padres. Esta formación debe abordar las expectativas de los padres y la función de la escuela, permitiendo que la colaboración evolucione como un proceso continuo de reflexión, coordinación y cambio a lo largo del tiempo. La comunicación efectiva entre el equipo y los padres es un puente esencial para garantizar el éxito del desarrollo educativo y emocional de los infantes (Cremaschi, 2023).

La adopción del enfoque de Trabajo Abierto en el ámbito de las escuelas infantiles no solo implica un cambio superficial, sino que se presenta como una oportunidad fundamental para transformar la dinámica cotidiana del recorrido educativo. Este enfoque se erige como un vehículo para replantear y enriquecer las prácticas diarias de las escuelas, promoviendo una mayor flexibilidad en términos de organización, espacio y tiempo, y orientando la disposición educativa hacia el “hacer con los niños, no para los niños”.

Lill y Prott (2015) indican que el propósito central del Trabajo Abierto es estimular la autodeterminación y la acción responsable en los niños y las niñas, proporcionándoles todas las oportunidades para sentirse cómodos en la comunidad, siendo útiles e ingeniosos. Este cambio gradual en la convivencia de niños y adultos redefine las interacciones y los roles dentro del entorno educativo.

Es evidente que este tipo de trabajo instaura una nueva relación entre adultos y niños, exigiendo la atención constante de los primeros y su disposición a pensar y actuar de manera creativa. Requiere flexibilizar las estructuras preestablecidas y diluir los límites, creando así un proceso de “final abierto”. Este proceso, más que un simple método, se convierte en un fenómeno autoiniciado que los practicantes del Trabajo Abierto experimentados no desean revertir, dado que beneficia a todas las partes involucradas (Lill, 2012, 2015; Prott, 2016).

En última instancia, el Trabajo Abierto se erige como una “conditio sine qua non” para asegurar los derechos de todas las niñas y niños, guiándolos en sus pasos y fomentando la creación de nuevos caminos. Es un esfuerzo colectivo, donde la comunidad educativa se embarca en un viaje conjunto hacia una educación más inclusiva, participativa y adaptada a las necesidades cambiantes de las nuevas generaciones. Este enfoque no solo transforma el entorno educativo, sino que también se erige como un faro de inspiración para el futuro de la Educación Infantil (Lill y Prott, 2015).

## 7. Bibliografía

- Cremaschi, F. (2023). Il sistema Italia: trovare equilibri nelle diversità. *Zeroseiup*, (5). <https://www.zeroseiup.eu/rivista-on-line/zeroseiup-5-2023/>
- Del Cristo Sosa, Y., Rodríguez Álvarez, M., y Sobrino Pontigo, E. (2020). El desarrollo de un modo de actuación creativo: Premisa de la orientación profesional pedagógica. *Conrado*, 16(75), 266-271.
- Díez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Graó.
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. SM.
- Lill, G. (2012). *Tutto quello che avreste voluto sempre sapere sul lavoro aperto*. Zeroseiup Edizione.
- Lill, G. (2015). *Spunti sul lavoro aperto*, Zeroseiup Edizione.
- Lill, G. y Prott, R. (2015). Autonomía y responsabilidad la autodeterminación de los niños y el sentido educativo. *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, 28, 10-11.

- Linares, W. (2022). Estrategias lúdicas para el pensamiento crítico-creativo en niños de cinco años. *Revista Innova Educación*, 4(3), 168-184.
- Madrid, D. y Martín, J. M. (2020). Pensando en el alumnado "perfecto": derechos de la infancia en la Educación de 0-6. *Revista DH/ED: derechos humanos y Educación*, 3, 73-95.
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2015). «De mayor quiero ser maestro/a». Encuentro de experimentación didáctica. *Investigación en la escuela*, 85, 49-61.
- Montessori, M. (2008). *The Montessori Method*. BN Publishing.
- Pascual, M. R. (2013.). Aula de 5 años. En D. Madrid y M. J. Mayorga (Coord.), *La organización del espacio en el aula infantil* (pp. 124-136). Octaedro.
- Prott, R. y Preissing, C. (2007). *Integrare le diversità. Un curriculum per l'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Prott, R. (2016). *12 Principi. Per una proficua cooperazione tra educatrici e genitori*. Zeroseiup Edizione.
- Taranto, M. y Aloris, M (2023). Verso una pedagogia del conflitto. *Zeroseiup* (5). <https://www.zeroseiup.eu/rivista-on-line/zeroseiup-3-2023/>
- Tomasi, F., Maines, E., y Caresia, V. (2022). Coltivare rapporti resilienti con le famiglie. Prima parte: il sentire delle educatrici. *Zeroseiup* (3). <https://www.zeroseiup.eu/rivista-on-line/zeroseiup-3-2022/>

### **Explorando la Creatividad en la Educación Infantil: Diálogos en Amor y Buena Compañía**

### **Exploring Creativity in Early Childhood Education: Dialogues in Love and Good Company**

**Mari Carmen Díez Navarro**

Maestra jubilada de Educación Infantil y Psicopedagoga  
tomasetti@telefonica.net

**Cristóbal Gómez Mayorga**

Maestro jubilado de Educación Infantil, Pedagogía Terapeuta y Pedagogo  
cgomezmayorga@gmail.com

---

Recibido: 20/10/2023

Aceptado: 28/11/2023

Para citar este artículo: Díez Navarro, M. C. y Gómez Mayorga, C. (2023). Explorando la Creatividad en la Educación Infantil: Diálogos en Amor y Buena Compañía. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(9), pp. 118-135.

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-9.pdf>

## Resumen

En esta fascinante entrevista, los educadores Cristóbal Gómez Mayorga y Mari Carmen Díez Navarro exploran la importancia de la creatividad en la educación infantil. Describen el diálogo como un acto creativo, comparándolo con la construcción de un puzle donde cada participante agrega una pieza al conocimiento colectivo. Destacan la necesidad de retornar a la dialéctica de los filósofos griegos en un momento de confrontación, abogando por mejorar la educación y, por ende, nuestras vidas. Mari Carmen Díez Navarro, maestra jubilada y poeta, comparte su perspectiva sobre la creatividad y su vínculo con la infancia. Subraya la importancia del juego en el desarrollo creativo de los niños y las niñas y aboga por proporcionarles espacios y tiempos para explorar, imaginar y crear. Destaca que la aceptación de la falta y la tolerancia a la ausencia son fundamentales para fomentar la creatividad desde una edad temprana. En la segunda parte de la entrevista, Mari Carmen comparte la perspectiva de la psicóloga M.<sup>a</sup> Emilia López, enfocándose en la importancia de la simbolización y el arte en la primera infancia. Se destaca el papel del maestro como mediador cultural, guiando a los niños hacia el arte, la música, los cuentos y la poesía para enriquecer su experiencia de vida y fomentar la creatividad. En conclusión, se destaca que la función del maestro debe centrarse en establecer vínculos, ser un acompañante y escuchar a la infancia. Se enfatiza en crear situaciones culturales en el aula, promover el asombro y la belleza, y disfrutar del día a día en la escuela.

## Palabras clave

Educación infantil; Creatividad; Docente; Infancia.

## Abstract

*In this fascinating interview, educators Cristóbal Gómez Mayorga and Mari Carmen Díez Navarro explore the importance of creativity in early childhood education. They describe dialogue as a creative act, comparing it to the construction of a puzzle where each participant adds a piece to the collective knowledge. They highlight the need to return to the dialectics of the Greek philosophers at a time of confrontation, advocating for improving education and, therefore, our lives. Mari Carmen Díez Navarro, a retired teacher and poet, shares her perspective on creativity and its link to childhood. She stresses the importance of play in children's creative development and advocates providing them with spaces and times to explore, imagine and create. She stresses that acceptance of lack and tolerance of absence are key to fostering creativity from an early age. In the second part of the interview, Mari Carmen shares the perspective of psychologist M.<sup>a</sup> Emilia López, focusing on the importance of symbolisation and art in early childhood. She highlights the role of the teacher as a cultural mediator, guiding children towards art, music, stories and poetry to enrich their life experience and foster creativity. In conclusion, it is stressed that the teacher's role should focus on establishing links, being a companion and listening to infancy. Emphasis is placed on creating cultural situations in the classroom, promoting wonder and beauty, and enjoying everyday life at school.*

## Keywords

*Early childhood education; Creativity; Teacher; Childhood.*

La conversación dialógica es un acto creativo, es una actividad en la que varias personas van construyendo conocimiento como si fuese un puzle: cada cual pone una pieza que encaja con el argumento anterior. Una reflexión es matizada para maridar de forma adecuada con un pensamiento sugerido por la otra persona. Es así como se construye el conocimiento de forma creativa. Los nuevos pensamientos se producen paseando por la mente de nuestros interlocutores. En época de atrincheramiento y confrontación proponemos volver a la dialéctica de los grandes filósofos griegos, para seguir mejorando la educación y, en consecuencia, también nuestras vidas.

No podía haber elegido a mejor interlocutora para dialogar sobre creatividad en la Educación Infantil que a mi admirada compañera y maestra Mari Carmen Díez Navarro. Yo empezaba en esto de la educación cuando leí su Oreja Verde de la escuela. Desde entonces he seguido sus pasos certeros en esto de educar a la infancia, por lo que es para mí es un placer poder entretener con ella argumentos educativos.

Mari Carmen Díez Navarro es maestra jubilada, pero sigue más activa que nunca con publicaciones y charlas allá por donde requieren de su experiencia y sabiduría. Es autora de un montón de libros de Educación Infantil a partir de su experiencia como maestra y directora pedagógica en la Escuela Aire Libre de Alicante: La oreja verde de la escuela, Proyectando otra escuela, Un diario de clase no del todo pedagógico, Coleccionando momentos, Emociones, El piso de abajo de la escuela, Arte en la escuela infantil, Mi escuela sabe a naranja, Los pendientes de la maestra, 10 ideas claves. La educación Infantil.

También ha escrito libros de poesías: Llaços, Versos recién nacidos, Caperucita Roja y los 40 ladrones, Pitiflores, La hormiguita colorá y otros versos y Abus. Y es que Mari Carmen es sobre todo poeta, y hace poesía con la infancia y la educación, dejando constancia en sus escritos y charlas por el mundo.

**1. Querida Mari Carmen, me invitan a que te pregunte sobre la importancia de la creatividad en la infancia porque tú eres un referente en la Educación Infantil de este país. En nuestras escuelas, contrariamente a la mayoría de los centros educativos, siempre trabajamos aceptando la diversidad del alumnado y de sus familias, con metodologías que respetaban ritmos diversos y peculiaridades personales de las niñas y niños del aula. Pero vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa por lo que los centros educativos se ven en la necesidad de cambiar sus metodologías para educar en la diversidad. ¿Por qué crees necesaria la creatividad para desarrollar desde la escuela una sociedad más inclusiva?**

Cristóbal, antes de empezar nuestro diálogo quiero agradecerte tus palabras de cariño y valoración. Siempre eres tan amable conmigo... También quiero expresarte mi alegría por este nuevo invento que nos dará ocasión de hablar y de pensar juntos una vez más.

Como los dos sabemos, pensar con otros es la manera de pensar que más ligera camina, la más creativa, la más abierta, la más libre. Así que intuyo que vamos a poder pensar muy a gusto los dos, que ya tenemos costumbre en estas lides del compartirnos las ideas y los sentimientos.

La creatividad viene a ser producir, elaborar, libar desde uno mismo algo antes no visto, ni sabido, ni oído, algo que no existía con anterioridad. Esa sensación de tener acceso a hacer cosas nuevas nace de la propia identidad, de creer en uno mismo, de desear plasmar o exponer lo que uno es y siente. Crear tiene que ver con imaginar,

soñar, fabular... y es una actividad placentera y necesaria para afirmarse a uno mismo y para expresar nuestra vida emocional.

Un niño que imagina es un niño que ha jugado y que juega, que se atreve a inventar, que se deja recorrer por lo que siente, que se siente seguro para probar y buscar placer en lo nuevo, en los demás y en sí mismo. Porque jugar es una cosa muy seria para un niño pequeño, es su fuente más clara y sencilla de placer, de creación, de aprendizaje, de relación, un bien preciado a cuidar y alentar.

Cuando un niño puede jugar con su cuerpo, con materias varias, en la naturaleza, solo, con otros, con y sin juguetes, con orden o desorden, dirigiendo o dejándose llevar, según su etapa evolutiva, es que puede ser él mismo, elegir, disfrutar, inventar, sentir. Y si tiene espacios, tiempos y ánimos para jugar, tendrá el camino preparado para crear cosas nuevas y podrá gozar de la satisfacción que supone hacer aparecer “de la nada” algo que antes no existía.

Si se alientan los juegos de los niños, se logrará que la satisfacción y la confianza en las propias capacidades impregnen sus personalidades en formación y así estará abierta la posibilidad de que cualquier parcela de la vida sea vivida creativamente. Desde un escrito hasta un baile, desde la decoración de la casa, hasta la elaboración de una comida, desde el plan para un viaje hasta la elección de un amigo, desde un dibujo, hasta una poesía.

Y es que el juego y la creación tienen un origen común. Porque para que un niño tenga oportunidades de atreverse a inventar cosas nuevas, hará falta que haya estado criado incluyendo tanto la ilusión por vivir que le transmiten la madre y el padre, como la desilusión de no tenerlo ni poderlo todo. Y será precisamente la aceptación de la falta lo que le permitirá encajar la frustración, la espera, la ausencia. Sin esta sensación de no estar completo, no se podría generar la actitud de ensoñación del desear y la posición activa de búsqueda que llevarán a la imaginación y la recreación placentera de lo deseado mediante el juego, las palabras o las producciones de cualquier tipo.

Lo que conviene es no tapar todas las faltas, sino permitir que haya vacíos, huecos para pensar, para imaginar, para aburrirse, para experimentar, para soñar... Que se pueda tolerar no tenerlo todo. Es decir, acompañar al niño para que pueda aprender a estar consigo mismo, pensar autónomamente y sentir que de él pueden salir cosas bellas y respetables. El caso es lograr un continuo que empiece en el juego y lleve a la posibilidad de una actitud creativa que podrá, o bien crear arte, o bien llenar de novedades el trabajo o la vida.

En la medida en que cada cual sepa que es diferente a los demás y que eso no es nada malo, sino una riqueza y un signo de identidad, sabrá qué se siente al sentirse incluido (o no serlo). Este proceso ha de empezarse muy temprano. Reconociendo nuestra propia valía, pero sabiendo que hay otros que también valen, dando paso a los mundos de los demás, dejándoles jugar a su manera, escuchándolos cuando hablan, mirando con agrado y respeto sus producciones, buscando el saber en compañía, disfrutando de los inventos de todos, aceptando lo nuevo, los cambios, las improvisaciones, las sorpresas... Así, paso a paso, palabra a palabra, creación a creación se construirá una sociedad cada vez más inclusiva y flexible. Una sociedad de puertas abiertas.

**2. *Querida Maricarmen, en tu respuesta has convertido una teoría de psicología del desarrollo, una sesión de psicoanálisis y un tratado de sociología en pura poesía. Tus palabras sencillas y poéticas juegan a jun-***

**tarse en tus textos dando una profundidad reflexiva inmensa. Ya sabes por qué te admiro. Me gusta tu respuesta nada simple ni absoluta, sino compleja y paradójica: dar a la infancia seguridad, pero también incertidumbre, crear autoestima, pero con huequitos de necesidad, crear hacia fuera desarrollando hacia dentro la identidad, jugar como una cosa muy seria, la necesidad de estar solo y con más personas, con orden y con desorden, controlados y dejándose llevar, la ilusión por vivir a la vez de cierta desilusión por no tenerlo todo. Es la aceptación de la falta lo que posibilita la frustración y la posibilidad de la búsqueda que generará la diferencia como riqueza. Genial conclusión: en nuestros huequitos podemos meter a las demás personas. Así nos socializamos, así desarrollamos una sociedad más tolerante con la diversidad. Deduzco de tu respuesta que la realidad es compleja y, por tanto, no podemos aprender solo desde la teoría, sino que deberíamos estar atentos a las contradicciones que nos va planteando la vida. Siempre predicaste la educación a partir de tu práctica. En tus escritos resuenan los diálogos de las criaturas en el aula, las situaciones cotidianas, las conversaciones con las familias, los conflictos y placeres... que supiste elevar a categoría pedagógica. Quizás estemos saturados de discursos bien armados pero faltos de la compleja realidad cotidiana. De ti aprendí que un discurso es certero cuando se fundamenta en la práctica real y bebe de la teoría. ¿Es posible que las enseñanzas en las universidades adolezcan de buenas experiencias educativas que generen prácticas vivenciales y construyan teorías certeras?**

Efectivamente, la realidad es muy compleja y además, suele revolverse, mezclarse, enredarse y salpicar novedades sin parar. Así que no se puede beber tan solo de la teoría, como si fuera un selecto manantial de aguas puras, y alejarnos de las realidades, ya que son quienes más necesitan de nuestra creatividad, reflexión, experiencia, sensibilidad y ternura.

Por eso, tanto tú, como yo, siempre hemos contado, a modo de crónica, lo que pasaba en nuestras clases, en nuestras escuelas, en nuestros alumnos, en nosotros mismos. Y desde esa práctica diaria implicada y real, hemos buscado en las fuentes teóricas cómo comprender lo que ocurría en las aulas para poder intervenir de la mejor manera posible.

La dinámica práctica-teoría, vista de abajo a arriba, es rica y productiva. A mí me ha hecho entender y aprender, analizar y profundizar, corregir errores y generar alternativas, contemplar mis intervenciones y mejorarlas, comprobar si las teorías eran tan certeras como anunciaban, o necesitarían alguna que otra puesta al día...

Pero en la Universidad aún se está lejos de incorporar la realidad de nuestras escuelas y sus problemáticas, aún cuesta generar en los alumnos el deseo de curiosidad, de bucear en las posibilidades, de indagar en cómo ser maestro hoy, de acercarse a los niños, a los maestros, al oficio. También se está lejos de ofrecer a los alumnos un buen baño de cultura que les despierte de esta sociedad líquida y consumista y les convoque a otros lugares, a otras simbologías, a otros quehaceres más matizados, complejos y bellos.

A lo mejor a la Universidad le ha pasado como a mí, que, durante mucho tiempo, he creído que la cultura y el pensamiento eran disciplinas de lujo, creadas para ser saboreadas después de haber asimilado lo imprescindible. Algo así como un postre, que va después de la comida para redondear y saciar la suerte de haberse alimentado. Seguramente llegué a esta conclusión a partir de las consideraciones que siempre se me han presentado como ciertas y en las que la sublimidad del arte, lo elevado de la filosofía, lo exquisito de la poe-

sía o lo enigmático del pensamiento solo estaban destinados a ser manejados por unos pocos. Quizás esos que comen postre todos los días.

Por eso les he tenido bastante respeto a las cuestiones culturales y por eso también me he mantenido lejos de ellas, como si no pudiera o no debiera acercarme a esos manjares de los dioses a los que pareciera que la gente corriente no debemos acceder. (Vendieron tan bien la lección que muchos nos la creímos). Sin embargo, ahora lo que pienso es que la cultura ha de ser de todos y que es tan rabiosamente potente que nos puede abrir el apetito a cosas nuevas, aún ni soñadas, así que no podemos conformarnos con dejar que solo unos pocos disfruten de ese privilegio.

Resumiendo, que tenemos que acudir a la realidad de a pie y desde ella escalar a las cumbres de la teoría para poder entenderla, comprobarla, usarla y amarla. Y que también tenemos que gustar del mundo de la cultura, donde la música, las palabras, el arte, el teatro, etc. nos abrirán a nuevos espacios de placer, belleza, pensamiento y relación.

Si los maestros nuevos estuvieran suficientemente impregnados de curiosidad, de deseo de saber y de amor por la belleza, en nuestras escuelas correría el aire de otra manera.

- 3. El prestigioso e imprescindible psicólogo constructivista Jerome Bruner, argumenta en su última publicación, *La educación puerta de la cultura, la importancia de trasladar sus investigaciones psicológicas al ámbito educativo. En este magnífico texto dice: La cultura da forma a la mente de los individuos y los significados de la mente tienen sus orígenes en la cultura en la que se ha creado (Bruner, 12). Por tanto, no se aprende con programas de instrucción individualizados sino por inmersión en ambientes culturales. Es por eso que debemos crear, en el aula, situaciones culturales. Se hace necesario recrear la cultura en las escuelas dando paso, como bien dices, a los cuentos, al teatro, a la música, a las canciones, los juegos y las poesías. Después de muchos años como maestro en Educación Infantil, aprendí algo que es necesario comunicar a las nuevas generaciones de enseñantes: la función educadora debe intervenir lo menos posible de forma directa. Debemos de estar ahí presentes, organizando, sosteniendo y vislumbrando acontecimientos, pero no hablando tanto, ni explicando siempre, ni dirigiendo, ni diciendo excesivas palabras. Creo que aprende quien piensa y dice, porque mientras se habla se organiza la mente y el corazón se acompasa. Es necesario dar tiempo a que el alumnado se exprese, para que pueda construir pensamientos y poner orden en las emociones, a menudo, derramadas. Por eso, debemos dedicarnos más a organizar espacios educativos, a sugerir actividades, a promover participación, a alentar a quienes no se atreven... y dejar hablar, comunicar, hacer e imaginar al alumnado que se está construyendo como persona. ¿Cómo crees que debemos cambiar la función docente tradicional para que genere una infancia más creativa?***

Te contestaré con las palabras de una buena amiga: M.<sup>a</sup> Emilia López, que es psicóloga y directora de una escuela infantil en Buenos Aires. Ella, en su libro “Un mundo abierto”, nos aporta unas pistas de pensamiento muy útiles acerca de la tarea cultural de los maestros de niños pequeños.

“La primera infancia es la etapa de la vida en que se aprende a simbolizar, y simbolizar es la base de la experiencia de pensamiento. Sin jugar, sin cantar, sin leer o escuchar historias ficticias es difícil enriquecer la capacidad de pensar.” (López, 2016, p. 13)

El arte, como el juego, es la ruptura con lo habitual, con lo sabido. La percepción estética modifica a quien percibe. El hecho de que el arte sea un lugar de experiencia significa que los niños y adultos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, y que del encuentro con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia emocional, estética, subjetiva y también cognoscitiva.

Apostar por un desarrollo cultural más rico para la primera infancia implica también un aprovisionamiento de recursos sociales, afectivos y culturales en los mediadores.

Me llama la atención ¡y me encanta!, que M.<sup>a</sup> Emilia no se detenga a comentar (como solemos hacer casi siempre los maestros), “lo que hay que aprender”: las letras, los números, los hábitos de autonomía, la coordinación visomanual y demás retahílas del currículum. Ella habla de simbolizar, de pensar, de arte, de juego, de historias ficcionales, de cultura. Y nos sitúa a los maestros en el magnífico lugar de ser mediadores culturales. Es decir, nos propone hacer nuestra tarea de tal modo que los niños conozcan y amen los bienes culturales con los que crecerán, se enriquecerán, disfrutarán y harán florecer su creatividad. Llevar a los niños de nuestra mano hasta el arte, la música, los cuentos, la poesía, la danza, la belleza... ése sería el centro de nuestro hermoso cometido.

Nuestro papel como maestros estará, pues, teñido de cercanía, de vínculo, de afecto, de escucha, de placer, de palabras, de músicas, de poemas, de sueños. Así que no pondremos el acento en enseñar a los niños a comer, o a vestirse y desvestirse solos, sino en hacerlo cantando y jugando con ellos. No insistiremos en que recorten o pinten, más bien nos pondremos a su lado y probaremos a crear juntos. No nos obsesionaremos con que lean y escriban en Infantil, sino que les daremos a degustar las historias, las palabras, las expresiones y la emoción de asomarse a las vidas de otros. Y lo que ellos vayan sintiendo les dará seguridad, les acompañará y les generará deseos de saber.

Probando a sintetizar un poco, yo diría que para mí un maestro:

- a) Ha de establecer un vínculo particular con cada uno de los niños.
- b) Ha de ser un acompañante, en los momentos de búsqueda y en los de detenimiento.
- c) Ha de escuchar a los niños. (Y no solo hablar y dirigir, como tú comentas)
- d) Ha de aprender con los niños y de ellos.
- e) Ha de invitarles al asombro, al descubrimiento y a la belleza.
- f) Ha de buscar sus recursos personales y ponerlos al servicio de la tarea.
- g) Ha de poner ley.
- h) Ha de intentar entenderse con las familias.
- i) Ha de disfrutar en su día a día en la escuela.
- j) Ha de contagiar pasiones.

**4. Invito a todos los docentes de primera enseñanza a no quedarse solo con la escueta redacción del decálogo que enumeras, porque para cada función educativa has escrito multitud de textos en los que profundizas de forma magistral: para la creación de vínculos y el acompañamiento, destacaría tu libro *Coleccionando momentos y Emociones*. Para la escucha, como bien dice el título, *La oreja verde de la escuela*; para aprender de la infancia, recuerdo un precioso artículo en *Cuadernos de Pedagogía* titulado**

***El oficio del maestro es aprender. (Díez, M.C. 1998. Cuadernos de Pedagogía nº 266. Pg. 58-61) Lo de invitarles al asombro, el descubrimiento y la belleza está en todos tus textos, especialmente en Mi escuela sabe a naranja; lo de contagiar pasiones inunda tus escritos, pero destaco Los pendientes de la maestra; y lo esencial para la Educación Infantil lo sintetizaste, de forma magistral, a instancia de la editorial Graó, en 10 ideas claves. La educación infantil. El tema de entenderse con las familias aparece en tus libros de una u otra manera: siempre, los abuelos, los hermanitos recién nacidos o las mamás y los papás visitan tu aula. Las familias siempre estuvieron dentro de nuestras escuelas. Creo que las personitas que nos llegan a Educación Infantil traen a sus familias a cuesta, en sus mochilas y en sus corazones. Es necesario, por tanto, invitarlas a entrar en el aula, para sacarlas fuera. Lo aprendí de ti, en tus libros y en tantos artículos de Cuadernos de Pedagogía, Infancia y demás publicaciones, tanto en España como en Iberoamérica, que leí buscando lo esencial de la educación de estas edades. Que si el día de los abuelos, que si las puertas abiertas para las familias, que si las fiestas musicales, que si los oficios, que si la mamá de alguien nos narra un cuento... Siempre compartiste la responsabilidad y las posibilidades educativas con las familias. Yo también lo hice y creo que es un buen legado que podemos dejar a quienes empiezan a educar. Porque, como dice un proverbio africano, educa toda la tribu. ¿Qué crees que es lo esencial de la participación de las familias en las escuelas?***

Pareces un guía de mis escritos, sabes dónde está cada cosa y las recomiendas con cariño y calor. ¡Gracias, Cristóbal!

Fíjate si eres convincente, que te he hecho caso y he buscado en mis archivos. De manera que voy a contestarte a esta pregunta con trocitos de cosas ya escritas por mí.

Parece que alguien nos ha adjudicado a los maestros las cuestiones del saber, y a los padres, las más tiernas y familiares cuestiones del querer. Y esta división nos ha situado en dos zonas un tanto alejadas. Quizás fuera más sencillo reconocer que los padres también saben, y que los maestros también quieren. Quizás fuera mejor ponernos a hacer cosas juntos, padres y maestros, intentando construir un espacio en el que se puedan intercambiar informaciones, experiencias, actividades y reflexión. Quizás fuera posible intervenir a favor del entendimiento, el sentido común, y las ganas de disfrutar de una relación de acompañamiento a los niños en su importante momento de crecer, de aprender y de empezar a “hacer camino” por la vida. (Díez, 2008, p.17).

Uno de los objetivos básicos de la escuela infantil es el logro de un auténtico encuentro con los padres de los alumnos. Encuentro para conseguir una confianza mutua, para intercambiar información, para buscar coherencia entre los dos mundos que envuelven al niño y para hacer posible una cotidianidad en la escuela que incluya a los agentes principales de la educación, que son los padres.

La buena relación con las familias incluye comunicación, claridad y respeto, y ha de procurarse en cualquier caso o circunstancia por el bien de los niños, porque, como ya decíamos al principio, los niños han de pasar del apego primario al apego a la maestra y a la escuela.

Hemos de partir de la consideración de que nuestro papel es el de colaborar con los padres en la educación de los niños, pero sin olvidar que los niños son hijos suyos. La búsqueda de coherencia será imprescindible

para que el resultado sea bueno y no se generen desencuentros, que serían vividos por los niños como elementos de confusión e inseguridad y que dificultarían sus procesos de crecimiento, autonomía y aprendizaje. (Díez, 2008, p.115).

En este momento social tan complejo, encontramos en nuestras aulas niños que provienen de familias de diversas culturas y niños que viven diversas modalidades familiares. Y estas realidades tan diversas nos sitúan a los maestros en una posición nueva, que precisará acomodaciones, comprensión, flexibilidad, formación y creatividad para abordar las relaciones con cada uno de los grupos familiares con sus diversas características. Pero ante todo habrá de prevalecer el intercambio, el sentido común y el respeto.

En nuestra escuela los padres suelen venir a regalarnos con su presencia y su colaboración. De hecho, es habitual recibir las visitas de padres, abuelos, familiares o amigos que acuden en calidad de expertos a explicarnos lo que saben de los temas que nos interesan, para mostrarnos algo que quieren compartir con nosotros, a ofrecernos sus músicas, sus bailes, sus habilidades, sus oficios, a contar cuentos, a hacer teatro, a freír rollitos, o a ayudarnos en algún taller. Lo cierto es que vienen a unas cosas o a otras, pero sobre todo vienen porque quieren estar con nosotros. Y eso se nota.

Recuerdo la visita de los padres de Ivo con sus ocho perros labradores en una gran cesta, a los papás de Rebeca, que vinieron a enseñarnos a Gabriela, su bebé de dos semanas, a la abuela de Pablo, que se acercó a explicarnos cómo se hace un centro de flores naturales, al padre de Héctor deleitándonos con su guitarra en el proyecto de música “Mayo musical”, al abuelo de Miguel haciendo magia el “Día de los abuelos”, al papá de Sara, que vino a responder nuestras preguntas sobre “lo que tiene dentro el cuerpo”, a la abuela de Andrea, que vino con sus amigas a bailarnos unas jotas, a la mamá de Javi con los 68 niños del coro que dirige, a cantarnos preciosas canciones, a Fumiko, la tía de Carolina a hablarnos de su país, Japón, al padre de Aixa, que es bombero, apagando la hoguera de San Juan...

Pero tanto si vienen cargados de la sabiduría de los libros, de los trabajos o de las experiencias, como si vienen a enseñarnos su gato, o a contarnos un cuento, siempre traen consigo dos elementos esenciales. El primero es una buena sonrisa, símbolo de su actitud abierta, acogedora, disponible, de su cariño. Y el otro es un poco de temblor y de nerviosismo, que, al principio a mí, me parecía inexplicable, y ahora ya voy entendiendo más. Presentarse delante de un grupo con altas expectativas, al cual se conoce relativamente poco como colectivo organizado..., altera a cualquiera. (Díez, 2008, p.97-98)

Implicar a las familias en la actividad de la clase es algo tan interesante para todos que bien vale la pena proponerlo como proyecto paralelo y comentarlo en las asambleas de padres, en las entrevistas y en los contactos cotidianos en el aula. Pero para ello lo primero es que nosotros mismos “nos lo creamos”. Si estamos convencidos de que la presencia de los padres no es algo inquietante, sino rico y cargado de ventajas de relación, afecto, recursos y conocimientos, podremos sugerir trabajar en una dinámica abierta, en la que se aprende y se disfruta.

Eso sí, tendremos que tener a los padres formalmente “avisados” de lo que se pretende hacer, para que cuando los niños vayan a casa con una carta que demanda su presencia, no se extrañen, o se queden indiferentes. Hará falta dedicar una reunión con explicaciones, ejemplos, experiencias, en la que se den segu-

ridades sobre el aprendizaje y los objetivos a cumplir. Hay que dar tiempo y esperar a que sean los propios niños los que empujen a los padres a buscar materiales, a contestar sus dudas, a escuchar sus comentarios e hipótesis. Los niños han de ir siendo sujetos de su aprendizaje, pero poquito a poco. Ellos implicarán a sus familias, pero a su ritmo. (Díez, 2010, p.163-164).

5. ***Es evidente que las familias condicionan el crecimiento de sus vástagos, con su nivel cultural, las experiencias compartidas y los vínculos afectivos que generan. Pero, además, el contexto social y cultural en el que viven también son determinantes en el desarrollo. En consecuencia, es necesario crear en las escuelas ambientes culturales que compensen las carencias de muchas familias. Siempre vi en tus escritos la poesía, la música, el teatro, los juegos, la ciencia, los cuentos... como elementos culturales compensadores de desigualdades. Y aprendí contigo que debemos recrear en el aula actividades culturales para enriquecer a todo el alumnado y, especialmente, a quienes vienen con menos posibilidades. Recuerdo, en un proyecto que hicimos sobre Mozart, que puse en la biblioteca del aula una silla con un reproductor de música y unos cascos para escuchar música de este compositor. Esta actividad fue muy demandada y provocó largas colas para disfrutar de un momento tan especial. Recuerdo la imagen de una chica disfrutando de esta audición, sabiendo que nunca tendría esta posibilidad en el ámbito familiar. Es por eso que debemos ser creativos en la escuela para contrarrestar tantos desajustes sociales. ¿Podrías comentar la responsabilidad y las posibilidades que tenemos en la escuela de contrarrestar las carencias sociales y culturales del alumnado?***

Cristóbal, con este planteamiento de las compensaciones me has hecho pensar en Graciela Montes, autora de *La frontera indómita*, un libro que me emocionó y que te recomiendo. Ella habla de las ocasiones que van surgiendo espontáneamente en el día a día de la escuela y de las ocasiones que podemos hacer surgir nosotros, los maestros, en nuestra práctica educativa. Las valora mucho y cree que en la escuela tenemos que poner al alcance de los niños muchas ocasiones de riqueza para que no pierdan oportunidades de crecer y de aprender. Riqueza afectiva, literaria, relacional, lúdica, comunicativa, cultural, artística...

También en el arte hay espacios y ocasiones. Ocasiones propicias: los lugares concretos, los materiales y los tiempos apropiados: ocios, serenidades, hasta aburrimientos. Si no hay un dónde, un cuándo y un con qué hacer arte, la ocasión se achica. No desaparece del todo si la necesidad de hacerlo es vigorosa, porque siempre hay márgenes estrechos donde instalarse. Pero se achica, y si la persona no está entrenada en eso de la ilusión, tal vez se debilite de manera irreparable. (Montes,1999, p.13).

Y es cierto, no podemos consentir que se achique nada cuando hablamos de ofrecer a los niños la alegría de descubrir la vida que se les presenta por delante. Toda meta se nos quedará corta, habrá que improvisar, inventar nuevas ocasiones, (como tu silla de Mozart), incluir en la marcha de la clase los acontecimientos afectivos, relacionales, la escucha, el cuidado, la intuición. Pero también echar mano de todo aquello que se nos ocurra: libros, músicas, teatro, paseos por la naturaleza, arte, conversación, juego, experimentación, baile, poesía, explicaciones a sus preguntas, sensibilidad, alfabetización emocional, buen ambiente, alegría.

Creo que cualquier niño necesita de estas riquezas, tanto los desfavorecidos, como los “favorecidos”, que a lo mejor tienen una gran casa y muchas televisiones, pero no hablan apenas con sus padres, no tienen tiempo para jugar, no escuchan cuentos antes de dormir, no se les ha acompañado a descubrir la belleza, etc.

A mí me gusta ofrecer a los niños ocasiones de hacer bromas, crear pareados, construir, inventar cuentos solos o con los amigos, hacer teatro, cantar, bailar, pintar, jugar. Si un niño se da cuenta de que con estas actividades lo pasa bien, puede quedarse con esos recursos en su haber y utilizarlos cuando le hagan falta. Recuerdo unos hermanos de etnia gitana que invitaron a su tío a venir a la escuela a tocar la caja en el proyecto del Mayo Musical. El tío vino con su grupo de música flamenca y la actuación tuvo tal magnetismo, que después tuve que poner unas cintas de flamenco a mano y algunas cajas de buena sonoridad, que usaron los niños el resto del curso. Disfrutar en grupo es una vivencia que hay que “ocasionar” cada vez que se pueda.

Curiosamente la dimensión colectiva del hecho cultural tiene sus bases en algo muy sencillo, y con apariencia de fragilidad. Algo tan cercano como es la subjetividad de cada uno de los artistas, de los creadores, de los que aportan su parcela de belleza genuina para placer de todos. Y es este aterrizaje en lo particular, en el uno a uno, en las diferencias, lo que alimenta la búsqueda de nuestros propios lenguajes y lo que puede despertar en los niños, por identificación, el deseo de decir y de decirse, de expresar su sentir, de plasmar sus juegos creadores y de formar parte, con sus aportaciones, de la sociedad a la que pertenecen. Acompañarlos en su recorrido de acercamiento a las narrativas culturales, será darles el regalo de la posibilidad de tener un lugar diferenciado para ser, para derramarse, para explicarse y para inventar. Será ofrecerles el ejemplo de tantos otros que han buscado y encontrado formas propias de estar, de producir, de disfrutar y de decir de sí. Será confiar en ellos y hacerles sentir que pueden contarse bellamente. (Díez, 2007, p. 292)

6. ***Es evidente que, hoy día, es difícil dilucidar las causas de las carencias de la infancia. Porque, como bien dices, se puede vivir en una buena casa, y con posibles, y tener necesidades imprescindibles para una buena educación. Quizás estemos ante la primera generación en donde el medio social y económico no sea la única variable determinante para un buen desarrollo de la infancia. Porque en estos tiempos, el mercado y cierto simbolismo cultural se nos ha metido en casa, y educa más que las familias y la escuela. Quizás en los ambientes más favorecidos existan carencias que antes solo existían en familias empobrecidas. Porque con las prisas, los trabajos sin horarios, los dispositivos móviles que nos enganchan, la basura informativa que nos invade, la publicidad abusiva, las relaciones virtuales y la falta de tiempos compartidos, estamos más desconectados que nunca; cuando es la conexión emocional, la mirada profunda, la escucha atenta, la conversación pausada y el tacto sensible lo que nos construye como personas. Querida Mari Carmen, siempre estuvimos con los pies en el aula. Supimos navegar a contracorriente, contrarrestando el lastre de ciertas políticas educativas para que no impidieran el desarrollo saludable de la infancia. Ya sabes que la política, a veces, se olvida de la infancia y mira a corto plazo, cuando deberían saber que la educación es una apuesta de futuro. Mientras nos cambian multitud de leyes educativas, debemos seguir atendiendo la cotidianidad del aula. Es difícil nuestra labor educadora, siempre pendiente de nuestro alumnado, mientras miramos de reojo las políticas educativas que, muchas veces, limitan nuestra labor docente. Hoy día, se ha multiplicado la demanda de burocracia por internet, por la administración educativa, a costa de nuestra labor educadora. Creo que todo el tiempo que miramos la pantalla del ordenador lo restamos de las miradas imprescindibles a la infancia. Yo lo llevo regular. ¿Cómo llevas tú los excesivos cambios de políticas educativas y la demanda continua de burocracia informatizada? ¿No sería necesaria más confianza en el profesorado, más orientación y ayuda, en vez de tanto control informático al profesorado?***

Estoy muy de acuerdo en todo lo que comentas, Cristóbal. Vivimos un momento social difícil y muchas veces las leyes de educación nos limitan en lugar de ensanchar nuestros horizontes.

La política educativa tendría que ser como una casa grande que cobijara y diera aliento a los que se refugiaran en ella. Una casa alimenticia, un lugar seguro, un refugio, una guía, un faro lúcido que orientara los caminos de las escuelas, de los maestros y de los aprendizajes para lograr una buena educación para nuestros niños. Pero el cúmulo de intereses y la pobreza de miras están provocando que la política educativa quede en ser apenas un procedimiento, una simple manera de hacer, y además tan frágil que ha de controlarse a base de esa burocracia que amarga las tardes de tantos maestros.

Se quiere controlar la capa externa del sistema: número de niños, metodologías, programaciones, agrupamientos, materiales, temporalización, espacios... Pero no se profundiza en el sentido principal del aprendizaje: en los objetivos, en las líneas básicas a cuidar para que haya coherencia y continuidad en los diferentes tramos del itinerario, en el tratamiento de la formación del profesorado, en la resolución de los temas a tratar en las clases (gobierne el que gobierne), en la atención a los niños con necesidades especiales...

¿Para cuándo sentarse a acordar un tronco educativo común que evite saltos y sobresaltos a los maestros y a los niños, y que permita avanzar con la hondura necesaria hacia la escuela que necesitamos hoy?

¿No sería mejor que en lugar de burocracias controladoras hubiera unos asesoramientos a la carta que atenuaran la soledad y las dudas de los maestros, que completaran su recorrido formativo, que sugirieran los cambios necesarios orientándolos hacia el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la formación, el análisis contrastado, la humanización?

¿No tendría que mirarse al presente para solucionar los problemas que tenemos y, como tú bien dices, al futuro, para preparar a los niños para vivir los tiempos que vienen?

Sin embargo, parece que más bien nos estamos entreteniendo. Nosotros en coleccionar metodologías innovadoras, en aprender informática y en complejizar la cotidianidad del aula, ya de por sí tan ocupadora. Y los políticos jugando a mover fichas que son importantes para los niños, pero que no se analizan suficientemente por parte del conjunto de la sociedad. Tendrían que ser objeto de un debate social, de un estudio riguroso y de la búsqueda de un consenso que pusiera las bases de una política educativa coherente, común, seria y cuidadosa con las infancias.

Desde luego, estoy de acuerdo contigo en que los maestros necesitamos sentir que se confía en nosotros y tener más orientación y ayuda que control informático. Si se nos pidiera a los maestros pensar y escribir en el diario de clase en vez de rellenar cuestionarios por Internet, otro gallo nos cantara. Si se trabajara sobre los casos difíciles en grupo para acertar mejor en nuestras intervenciones y ajustar mejor los apoyos, los niños que están en dificultades lo agradecerían. Si se escucharan las dudas de cada maestro en grupos de trabajo y análisis, muchos problemas quedarían resueltos. Si se reflexionara a fondo sobre la educación que se requiere hoy, ya estaríamos avanzando. Si la inspección asesorara en lugar de solo controlar, habría una ayuda segura, establecida, continuada y útil.

En mi caso, al trabajar en una cooperativa privada, la demanda oficial no me pesó tanto como a los compañeros de las escuelas públicas. De hecho, recuerdo solo tres visitas de la Inspección a lo largo de los años y, por suerte, la burocracia digital arreció cuando ya me había jubilado. Así que pude escuchar más a mi pensamiento, a mi corazón y a mi equipo que a las leyes de los políticos de turno.

Habrá que conseguir cambiar esta dinámica de no-reflexión que nos está llevando a ir dando palos de ciego, a contradecirnos y a abandonar la coherencia que requiere nuestra hermosa tarea.

- 7. *Confianza y ayuda al profesorado desde las administraciones educativas. Dos conceptos que pueden mejorar la escuela, no hay duda. Pero, a veces, la educación va dando bandazos según las modas. Y, hoy día, está de moda el tema emocional en educación. Parece que se nos han derramado las emociones, de pronto, mientras mirábamos para otro lado durante tantos años en la escuela. Y ahora, queremos solucionar, de golpe, tanto desvarío emocional de nuestro alumnado. Y se realizan miles de cursos sobre inteligencia emocional, sobre control de las emociones, y talleres de relajación, yoga, mindfulness o pilates. Que no digo que no sean necesarios, pero, quizás, el tratamiento específico de las emociones en el aula no sea la manera. Porque podemos hacer talleres de estos menesteres, una hora a la semana, y seguir ignorando los sentimientos y emociones que se generan en cada momento del aula durante el resto del tiempo. Quizás, deberíamos diseñar actividades en donde las emociones fluyan de forma natural, en donde conectarnos con los sentimientos de nuestro alumnado de manera cotidiana. Quizás, deberíamos tener en cuenta las emociones en todos los momentos del aula: cuando surjan conflictos, desajustes, llantos o alegrías. Qué bien lo explicas en tu libro *El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela*. Creo que este texto da con la clave del aprendizaje, de todo lo que enseñamos y de lo que el alumnado aprende. Siempre hay un sótano escondido en nuestra alma, donde arden las calderas que calientan nuestras necesidades y nuestros deseos y orientan nuestras vidas. He podido comprobar que, en cada tema de estudio, en cada contenido, en cada proyecto, en cada taller, en cada juego en el aula, surgía en el alumnado el piso de abajo de nuestros corazones, en donde emergen los sentimientos y emociones que toda persona llevamos dentro. Esos fueguitos con los que nuestro querido Eduardo Galeano nos calentó y nos sirvió de faro. ¿Siendo una maestra experta en las emociones de la infancia, qué puedes comentar al respecto?***

Con alguna frecuencia me piden que me pronuncie: sobre “el tratamiento de las emociones en la escuela”, “la educación de los sentimientos”, “el mundo afectivo”... Cosas a las que yo llamo, por abreviar, y por lo simbólico de la expresión: “El piso de abajo”. Que vendría a ser nuestro mundo interior, nuestros afectos reunidos en forma de esa energía vital, que nos mueve y nos nutre de fuerza, de deseo, de empuje hacia la vida.

Seguramente esta demanda viene provocada por mi propio atrevimiento al acercarme a estos temas sentimentales con el desparpajo de quien bien los conoce. Tú también lo dices, poniéndome en el lugar de experta en estas lides. Pero en realidad no es tan así. Lo que pasa es que a base de estar con los niños y conmigo misma en una posición de escucha, les he perdido el miedo a los aconteceres sentimentales.

Sabemos que, en la escuela, el eje es el trabajo, pero lo que hace mover ese eje son los vínculos relacionales entre las personas implicadas. Así que ¿cómo olvidar todo lo que nos conmueve, todo lo que sentimos maestros, alumnos y padres? ¿Cómo dejarnos en la puerta los deseos, los miedos y todos los demás sentimien-

tos, buenos o malos? Yo lo que propongo es vivir la cotidianidad en la escuela amarrando con un mismo hilo lo del pensar y lo del sentir, lo de aprender y lo de estar juntos.

Las personas estamos hechas de material muy primitivo. Un material que obedece a unas leyes que van de adentro a afuera, y no al contrario. Cuando se acepta, por ejemplo, que un niño, desde que nace, pugna por lograr el placer, en todo momento y lugar, a costa de lo que sea, se entienden mejor sus llantos incesantes, su rabia cuando no obtiene lo que quiere, o cualquier reacción violenta ante los displaceres que le trae la realidad. También se entienden sus amores desmesurados por su madre, por su cuerpo, por sus juegos, por “lo suyo”, sus dificultades para entablar relaciones con los otros, que son vividos como competidores o rivales... Y las formas variopintas de irlos aceptando, soportando o queriendo, que estarán presididas por esos impulsos internos fuertes y apasionados, que tanto nos preocupan y a los que intentamos sujetar y tapar, aunque en realidad sean justo la esencia de cada uno de nosotros.

Quizás lo hagamos porque sabemos que, en estas cosas del sentir, hay amores y hay desamores. O, dicho de otra manera, que no es oro todo lo que reluce, así que no se puede hablar de sentimientos buscando sólo que aflore el acuerdo, el compartir, la concordia. O sea, los sentimientos positivos, “los buenos”. Abrir la vía de los sentimientos, y dejar que discurren, supone aceptar los “otros” sentimientos: la envidia, la rabia, la inseguridad, el miedo, la pena...Y eso nos cuesta un poco.

Para acercarse a los sentimientos, hará falta conseguir un previo desmontaje, una especie de libertad interior, porque más bien habrá de ser un dejarlos salir a ver que nos dicen, por qué nos inquietan. Habremos de dejarnos afectar por los afectos, por muy conmovidos que nos deje a veces su intensidad.

Los sentimientos pueden ser ambivalentes y eso nos desconcierta bastante. Pero así es, ellos viven en el magma de los calores de adentro, y no saben de diplomacias, ni de disimulos. Ellos son nosotros mismos, están en nuestro entramado más profundo. Negarlos nos hace sufrir, se nos vuelve en contra. Aceptarlos, reconocerlos y “sacarlos a pasear” será haber encontrado un modo de vivir más acorde a nuestros deseos, que ellos representan y manifiestan de una u otra manera.

Esto, con suerte, nos puede llevar a estar más tranquilos, pero para llegar a este punto, para habernos acercado al “fuego sentimental” sin echar a correr, para ponernos a la escucha de los propios sentimientos, hará falta que hagamos un poco más de caso al pre-sentimiento de que es preciso intentar estar en paz con uno mismo, que tan bien expresaba nuestro amigo Eduardo Galeano: “¿Para qué escribe uno si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o a la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad”.

Presentimos que hay que aceptar los sentimientos, que son producto nuestro, que no se puede prescindir de ellos para ser nosotros mismos. Y sólo entonces al perder el miedo, consentimos en sentir, en dar paso a las palabras que vierten lo que se siente, y en ofrecer escucha, acuerdo o pelea al mundo de adentro, que es quien realmente nos identifica. Los niños, sin embargo, están aún lo bastante cerca de su propio “piso de abajo” como para tener bien aireados sus sentimientos, así que son capaces, si los dejamos, de hablar con esas verdades hechas a un tiempo de razón y de corazón.

En la escuela estas cosas se traducirían en dar paso al mundo de los sentimientos, en no prohibirlo, en permitir su afloramiento, en contemplar, juntos, sus ricas manifestaciones. Así, cuando un niño diga que tiene miedo a lo oscuro, que tiene envidia a un amigo, que está contento porque va a ir al circo, o que está nervioso porque su hermana “se le puede caer a la mamá de los brazos”, bastará con escucharlo y que él se sienta entendido, aceptado y contenido. Bastará con darle la palabra a los demás compañeros para que compartan con él su momento de dificultad o de alegría. No mucho más. Y para eso no hacen falta cuadernillos de educación emocional, o celebraciones del Día de la amistad. Sólo estarles cerca, escuchar, ser claros y vivir la relación con ellos en “amor y buena compañía”, como siempre se ha dicho.

- 8. *Para acabar esta entrevista dialógica solo quisiera remarcar la importancia del arte y la creatividad en el desarrollo de la infancia en los primeros años de escuela. Creo que la actividad artística se ha considerado tradicionalmente como un aprendizaje de segundo orden, como un adorno de los contenidos importantes. Quizás en Educación Infantil se ha tolerado porque aún no es una etapa de aprendizaje reglado y obligatorio. Pero el desdén por el desarrollo de la creatividad en la escuela puede tener graves consecuencias.***

***Ante un mundo tan complejo como se nos presenta este siglo XXI, necesitamos de mentes divergentes, creativas, imaginativas, sugerentes. Ya no vale la escuela del siglo pasado, que reproducía lo aprendido hasta el momento y podía servir para los años venideros. Los cambios son tan vertiginosos en estos tiempos que es imprescindible educar para un futuro inesperado. Es por eso que necesitamos mentes creativas y despiertas, capaces de lidiar con cualquier circunstancia inesperada de este siglo tan inestable e incierto.***

***Tú siempre trabajaste la creatividad en tu escuela, y proponías a tu alumnado crear arte con telas, cables, pinturas, tierras o trozos de madera, para desarrollar mentes despiertas. ¿No crees que, hoy día, es necesario, más que nunca, el desarrollo de la creatividad? ¿Qué habilidades y conocimientos serían necesarios trabajar en las escuelas para salir airosos en esta sociedad de la incertidumbre que nos ha tocado vivir?***

Para salir airosos en este mundo que se nos viene encima lo más necesario no será estar “bien preparados”, sino estar abiertos a sentir, a soñar, a cambiar, a escuchar, a querer. Y el arte puede ayudarnos, a niños y mayores, porque contiene en sí mismo el cambio, la dimensión colectiva, el mirar desde varios puntos de vista, el desear cosas nuevas, el inventar.

Hace años que se nos viene diciendo que la creatividad es para unos pocos dotados, que artista “se nace”, que inventar es algo difícil, complejo y restringido, que sólo hay una minoría de privilegiados creadores. Sin embargo, no hay que creérselo, porque vemos y comprobamos cada día que todos tenemos capacidades creativas y que el mejor modo de aprender a crear es empezar desde bien temprano a recorrer caminos nuevos. No hay más que ver a nuestros alumnos en sus mil y una probaturas, tejemanejes, mezclas e inventos. En sus producciones de todo tipo: sus ciudades hechas con maderitas, sus casas para hormigas en el arenero, sus máquinas del tiempo, su “cemento puro” hecho con el barro del patio, sus tesoros, sus pinturas, sus secretos...

En 1972 el artista y arquitecto Simón Nicholson publicó un interesante artículo llamado: “La teoría de las piezas sueltas. Un importante principio para la metodología del diseño”. Nicholson llamaba piezas sueltas a los objetos sin finalidad lúdica que, en un contexto determinado, permiten a una persona explorar y gozar

de su creatividad, y defendía que “en cualquier entorno, tanto el grado de inventiva y creatividad, como la posibilidad de descubrir, son directamente proporcionales al número y al tipo de variables que hay al alcance”. A su entender habría, pues, que crear entornos ricos con materiales poco específicos que dieran lugar a procesos de juego abiertos, así las ideas se combinarían, se multiplicarían y generarían nuevos aprendizajes.

El artista reitera la importancia de ofrecer a los niños, desde bien pequeños, materiales estimulantes, tiempo para explorarlos y posibilidades de implicarse, probar, hacer y deshacer sin miedo. Porque en un entorno altamente interactivo, los niños actúan sin cohibirse, exploran, experimentan sin prejuicios ni hacia el proceso, ni hacia la imagen que proyectan de sí mismos, muestran su curiosidad, su naturalidad, su manera de relacionarse con el exterior, se sienten libres y disfrutan de las posibilidades de crear.

Leyendo la teoría de Nicholson, he llegado a la conclusión de que estas ideas campaban por mi escuela hace bastante tiempo, aunque de incógnito. De hecho, aquí optamos convencidamente, por dejar a los niños tiempo, ánimo y permiso para sus creaciones, ¡y así les salen de bonitas! Además, no hay más que ver nuestros armarios, ¡están llenos a rebosar de las susodichas piezas sueltas de Nicholson! Desde las telas a los botones, desde las conchas a los espejos, desde las cajas a los rodillos, desde las maderas a los disfraces, desde las semillas a los restos de serie de cualquier clase de cosa que nos parece utilizable para que nuestros alumnos puedan mezclar, inventar, jugar, componer, disfrutar... y ejercer de niños creativos, curiosos y felices.

Y es que cuando el trabajo se vuelve juego, es cuando los niños se implican verdaderamente, aprenden, se llenan de satisfacción y amplían su red de conocimientos. Porque el juego es el medio natural de un niño pequeño, su entorno preferido, el elemento “madre” para crecer y aprender con placer y salud.

Hace unos años tuve ocasión de ver en la Fundación Joan Miró una exposición temporal de obras de Joan Brossa, que respondían al título de Poesía visual. Desde el primer momento me inundó la sorpresa, el placer y la risa. Desde la primera mirada el asombro prevalecía a otras sensaciones. Desde ese baño de novedades, sentí que lo que se jugaba era el juego, el humor, la divergencia, el atrevimiento y una libertad interior con deseo de comunicar. Ver esas chispas de pequeño formato, pero de gran fuerza fue un descubrimiento para mí, y una conmoción. Algunas se me han quedado en el recuerdo, como dos llaves que parece que te miran, un sillón con cola de zorro, relojes con más agujas de la cuenta, o menos. Objetos deformados, rotos, ensamblados con lógicas impertinentes y distintas. Palabras que sirven de hilo conductor para enlazar utensilios, materiales o elementos de la cotidianidad. Y la forma de entender estas mezclas inusuales y estrambóticas queda para cada uno, en una lectura individual, que hace que todo nuestro mundo particular se movilice y reaccione con agrado o repulsa, con acuerdo o desacuerdo, con admiración o rechazo. Es un arte llamativamente extraño, un arte juego, un arte cargado de simbolismo, de ideas, de belleza. Condensado como la poesía, asombroso como el invento, creativo como lo que acaba de venirse a la vida.

Intentando transmitir a los niños estas impresiones personales para compartir con ellos el gusto por la belleza, les muestro láminas, imágenes, libros ilustrados..., les explico cómo conocí a algunos artistas y les digo por qué me gustan. Es decir, me expongo a mí misma como sujeto sensible al arte, pretendiendo el efecto contagio, no ya para que les gusten las obras que son de mi agrado, pero sí al menos para abrirles la curiosidad y el deseo de conocer el hecho artístico.

Me pregunto qué pasaría si la escuela abriera realmente sus puertas a la cultura, al entorno, a la vida... ¿Qué sensibilidades nuevas se criarían en los niños y en los maestros si el arte, la música, la literatura, etc. tuvieran un espacio en nuestros centros escolares?

¿Cómo enfocaríamos los maestros las tareas plásticas si le perdiéramos el miedo al arte auténtico y le cogiéramos miedo a las fichas aburridas, pobres y estereotipadas que reducen la imaginación de nuestros niños?

¿Qué ocurriría si los artistas pudieran entrar a mostrar sus obras, a tocar sus músicas, a hacer sus teatros, y a contagiarnos a niños y los maestros las ganas de crear? ¿O si fueran los niños los que salieran a mirar los museos, las fuentes, las esculturas o los edificios de las ciudades y los pueblos para familiarizarse con las cosas bellas?

En nuestra experiencia lo que podemos decir es que, de manera creciente, los niños proponen, prueban y sugieren temas, modos de hacer, materiales o composiciones. Que disfrutan con las tareas plásticas, que no se asustan “de que no les salga”, que se atreven a idear, plasmar, mezclar e incluir en sus producciones cualquier cosa que se les ocurre, y que valoran lo hermoso allí donde lo encuentran. Y cuando van creciendo, siguen probando y disfrutando. Escriben cuentos y poesías, dibujan, pintan, bailan, modelan, tocan instrumentos, diseñan, hacen teatro...

Quizás, permitirse mirar y admirar lo que hacen otros suponga permitirse tolerar el vacío, y nos permita movernos hacia el logro de la satisfacción de nuestros deseos, en un proceso que no es otro que el de crear, aprender, estar activos y vivir en busca de lo que queremos. Justo lo que nos hace falta para encarar los tiempos que vienen.

- 9. *Mil gracias, Mari Carmen, por tu poesía, tu tiempo y tus sabias reflexiones: tres regalos en un mundo prosaico, de prisas y sinrazones. La luz de tus sabias palabras siempre nos ilumina en la labor educativa. Y gracias por permitirme tejer contigo mis torpes palabras para generar pensamiento a quienes quieran participar con sus reflexiones en la construcción de un bello tejido que vista la educación de un futuro esperanzador. Un abrazo, maestra, amiga.***

Cristóbal, para mí también ha sido un gusto charlar contigo, recibir tu cariño, tus pensamientos y tus preguntas. Tú y yo siempre nos escuchamos, nos comprendemos y aprendemos el uno del otro. Y esta conexión es, como sabemos, un potente motor de cambio personal, profesional, social.

Si te parece lo aconsejaremos para terminar. Ante un problema: hablemos, ante un agobio: hablemos, ante una alegría: hablemos, ante una duda: hablemos. Este mundo que tenemos ha de ser sensible a las palabras, al cambio, a la amistad.

Gracias por este intercambio. Un cálido abrazo, mi querido amigo. Y hasta la próxima.

## 10. Bibliografía

- Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Díez, M.C. (1993). *Llaços*. Diputación provincial de Alacant.
- Díez, M.C. (1993). *Versos recién nacidos*. Diputación provincial de Alacant.
- Díez, M.C. (1995). *La oreja verde de la escuela*. Ediciones de la Torre.
- Díez, M.C. (1996). *Proyectando otra escuela*. Ediciones de la Torre.
- Díez, M.C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Rosa Sensat.
- Díez, M.C. (1999). *Caperucita Roja y los 40 ladrones*. Ediciones Hiperión.
- Díez, M.C. (2000). *Coleccionando momentos*. Rosa Sensat.
- Díez, M.C. (2002). *Emociones*. Rosa Sensat.
- Díez, M.C. (2002). *Pitiflores*. Hiperión.
- Díez, M.C. (2002). *El piso de abajo de la escuela*. Graó.
- Díez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Graó.
- Díez, M.C. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Graó.
- Díez, M.C. (2013). *10 ideas claves. La educación Infantil*. Graó.
- Díez, M.C. (2013). *La hormiguita colorá y otros versos*. Diputación Provincial de Alicante, Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Díez, M.C. (2016). *Arte en la escuela infantil*. Graó.
- Díez, M.C. (2021). *Abus*. Iglú Editorial.
- Díez, M.C. (1998). El oficio del maestro es aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 58-61.
- Gómez Mayorga, C. (2014). *Atando sentimientos con palabras*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Gómez Mayorga, C. (2022). *Pensando en la infancia*. Universidad de Málaga.
- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Cerlalc.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica de España.

## Recensión de Un viaje lleno de aventuras

### *Recension of A journey full of adventure*

María del Mar Quírell Jose

Maestra de Educación Infantil en El Faro de Algeciras

---

Recibido: 28/10/2023

Aceptado: 02/12/2023

Para citar este artículo: Quírell, M. M. (2023). Recensión de Un viaje lleno de aventuras. *Revista Creatividad y Sociedad*, 38(10), pp. 136-141 .

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/12/cys-38-10.pdf>

## Resumen

"Un viaje lleno de aventuras" de Alberto Padilla López es una guía apasionante para docentes y familias que buscan transformar la Educación Infantil. El autor, conocido como el maestro Alberto, propone un enfoque valiente e innovador donde los niños son protagonistas de su aprendizaje. El libro explora Situaciones de Aprendizaje, detallando su diseño, características y desarrollo, con propuestas específicas para la educación infantil. Padilla destaca la importancia de conectar la educación con los intereses y necesidades del alumnado a través de actividades significativas, juego y movimiento. La obra refleja la esencia del autor: magia, creatividad, risas y aventuras. Recomendado para maestras y maestros comprometidos que desean globalizar enseñanzas de manera atractiva. En resumen, es un tesoro educativo que ilumina el camino hacia una educación vibrante y significativa.

## Palabras clave

Educación Infantil; Situaciones de aprendizaje; Familia; Creatividad; Docentes.

## Abstract

*"A Journey Full of Adventures" by Maestro Alberto Padilla López is an exciting guide for teachers and families seeking to transform early childhood education. The author, known as Maestro Alberto, proposes a brave and innovative approach where children are the protagonists of their learning. The book explores Learning Situations, detailing their design, characteristics and development, with specific proposals for early childhood education. Padilla highlights the importance of connecting education to students' interests and needs through meaningful activities, play, and movement. The work reflects the essence of the author: magic, creativity, laughter and adventure. Recommended for committed teachers who want to globalize teaching in an engaging way. In short, it is an educational treasure that lights the way to a vibrant and meaningful education.*

## Keywords

*Early Childhood Education; Learning situations; Family; Creativity; Teachers.*

Las escuelas necesitan, más que nunca, docentes valientes que apuesten por metodologías innovadoras, donde el niño y la niña sean protagonistas de su propio aprendizaje. Maestros y maestras que no impartan conocimientos, sino que fomenten una educación que conecte de manera profunda con los intereses y necesidades individuales de su alumnado. Este enfoque se logra mediante el desarrollo de actividades significativas, llevadas a cabo a través del juego y el movimiento, herramientas poderosas que despiertan la curiosidad y el entusiasmo por aprender.

La LOMLOE 3/2020 de 29 de diciembre, en sus artículos 12.2 y 12.3, nos indica que “la Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad” (p. 122884) siendo su finalidad “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la Educación en valores cívicos para la convivencia” (p. 122885).

Esta etapa educativa supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente, que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. Así, en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, se establecen, por primera vez en 0-6, las siguientes competencias clave: comunicación lingüística; Competencia plurilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresión culturales. Estas competencias se caracterizan por su carácter transversal, las cuales se desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en las distintas áreas. Este carácter transversal de las competencias favorece el enfoque globalizado propio de la etapa de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, p. 14569).

Se espera que la adquisición de estas competencias, a lo largo de su escolarización, permita al alumnado prepararse para afrontar con éxito los principales retos del siglo XXI. Para ello, se hace necesario enfocar los principios metodológicos de la etapa hacia la configuración de estrategias de aprendizaje que incluyan la gestión emocional, el movimiento y los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven, así como la Educación en valores, la Educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y Educación para la salud (LOMLOE 3/2020 de 29 de diciembre, p. 122885).

En su anexo III, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, lo dedica a las situaciones de aprendizaje las cuales son fruto de una metodología que reconoce al menor como agente de su propio aprendizaje. Para ello, se propone “diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas e integradoras, bien contextualizadas y respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa (pp. 14594-14595).

Las situaciones de aprendizaje deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del niño o la niña, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de lo aprendido, a partir de la realización de distintas tareas y actividades. Asimismo, deben partir del planteamiento claro y preciso de los objetivos que se esperan conseguir y cuyo logro suponga la integración de un conjunto de saberes básicos. “Además, deben proporcionarse escenarios en los que se favorezcan distintos tipos de agrupa-

miento, desde el individual al trabajo en grupos, para que el alumnado pueda asumir responsabilidades individuales, así como trabajar de manera cooperativa para afrontar la resolución del reto planteado” (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, p. 14595).

Estas situaciones favorecerán la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del niño o la niña, en función de su progreso madurativo. En su diseño, se debe favorecer el desarrollo progresivo de un enfoque crítico y reflexivo, así como el abordaje de aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, el respeto a la diferencia o la convivencia, iniciándose en la gestión de las posibles situaciones de conflicto mediante el diálogo y el consenso. De igual modo, se deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales de niños y niñas, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero).

En este contexto, Alberto Padilla López, conocido como el maestro Alberto, emerge como un referente educativo que encarna la valentía y el compromiso. Su obra, “Un viaje lleno de aventuras,” no es simplemente un libro, sino una odisea emocionante a través del mundo de la educación. Padilla invita a docentes y familias a embarcarse en un viaje apasionante hacia una escuela innovadora, mágica y real. Para él, la educación es una aventura en sí misma, y este libro actúa como la brújula perfecta para explorarla en profundidad.

Además, es relevante destacar las numerosas nominaciones y premios que ha recibido, sumados a su extensa trayectoria profesional, lo que lo define claramente como un extraordinario docente. Todos estos aspectos lo han llevado a crear esta obra imprescindible para el gremio docente.

El autor propone una apuesta segura para conocer métodos atractivos como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, los Minimundos, las Matemáticas ABN (Aprendizaje Basado en el Número), las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento), y muchos otros que pueden aplicarse con éxito en las aulas de la etapa Infantil. A través de este libro, nos invita a explorar las grandezas de trabajar por Situaciones de Aprendizaje, donde los alumnos y las alumnas de 3, 4 y 5 años, en colaboración con las familias, nos enseñan sus vivencias como piratas, flamencos, astronautas, artistas o romanos. Es una andanza increíble en el que aprender, disfrutar y divertirse se dan de la mano bajo la guía del maestro Alberto, merecedor del premio ABANCA en Educación Infantil.

El maestro Alberto, a lo largo de la obra, se presenta como un guía excepcional, conduciendo a los lectores a través de diferentes Situaciones de Aprendizaje. Detalla minuciosamente qué son, sus características fundamentales, cómo diseñarlas y contribuir a su desarrollo. Desde el día a día en el aula hasta propuestas específicas para Educación Infantil, el libro ofrece imágenes, actividades, ejemplos y documentos descargables. Se erige como una herramienta valiosa que provee ideas concretas para involucrar a las familias en el proceso educativo.

El mensaje central del libro destaca la importancia de aprovechar la oportunidad de educar a los niños y niñas de hoy, quienes serán los hombres y mujeres del mañana. La vida es equiparada con una trayectoria repleta de situaciones de aprendizaje donde nuestras experiencias encuentran aplicación. Este enfoque pedagógico se presenta de manera clara y accesible, haciendo que el aprendizaje sea no solo instructivo, sino también divertido, placentero y valioso.

La obra, impregnada con la esencia del autor, transmite magia, infancia, creatividad, risas, aventuras, viajes, locuras, anécdotas, brillo, luz y arte. Es una lectura imprescindible para las maestras y los maestros de Educación Infantil, ofreciendo claridad y abriendo la ventana a un aprendizaje que no solo sea efectivo, sino también ameno y relevante.

Las recomendaciones y elogios hacia el autor resaltan su generosidad al compartir conocimientos, su maestría al definir la etapa infantil y su habilidad para unir a familia y docentes en pos de la educación. La facilidad de lectura, la ausencia de tecnicismos innecesarios y la abundancia de ideas prácticas hacen que este libro se posiciona como una guía valiosa y accesible para cualquier docente.

Desde esta perspectiva, no es solo es un tesoro educativo, sino también un faro que ilumina el camino hacia una educación vibrante y significativa. La fusión de la valentía pedagógica con la pasión por la enseñanza, evidenciada en este libro, ofrece una visión clara y concreta de cómo transformar la educación, convirtiéndola en una experiencia apasionante y llena de descubrimientos tanto para docentes como para el resto de la comunidad educativa. Este periplo, guiado por el maestro Alberto, es un testimonio inspirador de cómo la innovación, la creatividad y el compromiso pueden dar forma a un futuro educativo más brillante y enriquecedor.

En este sentido, las Situaciones de Aprendizaje emergen como la piedra angular de este viaje educativo, al proporcionar un marco pedagógico que no solo enseña conocimientos, sino que también cultiva la curiosidad, la colaboración y la reflexión en los niños y niñas, preparándolos de manera integral para afrontar los desafíos de nuestro tiempo. Estas situaciones sugerentes y significativas, diseñadas con cuidado y adaptadas a las necesidades y potencialidades individuales de cada estudiante, se presentan como el vehículo que impulsa el aprendizaje en todas sus dimensiones. Desde la resolución creativa de problemas hasta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, las Situaciones de Aprendizaje ofrecen un enfoque integrado que abarca tanto el conocimiento académico como el desarrollo personal.

El libro, a través de la guía del maestro Alberto, despliega un abanico de estrategias prácticas y ejemplos concretos que ilustran cómo implementar estas situaciones en el entorno educativo. Desde el diseño de la actividad hasta la forma de involucrar a las familias en el proceso, el autor ofrece una visión completa que inspira y guía a los educadores en su búsqueda de una enseñanza con sentido. Así, esta travesía educativa, no solo aborda la importancia de las Situaciones de Aprendizaje, sino que también sirve como un recurso valioso para aquellos que desean transformar su práctica docente.

El maestro Alberto se convierte en un aliado, compartiendo no solo su conocimiento, sino también su pasión por una educación que va más allá de la transmisión de información, buscando nutrir el espíritu aventurero y creativo de cada estudiante.

En última instancia, se posiciona como una contribución valiosa y necesaria en la búsqueda de un modelo educativo que forme a individuos capaces de enfrentar los retos futuros con resiliencia, ingenio y un amor duradero por el aprendizaje.

## Bibliografía

- Consejo Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, pp. 122868 -122953.
- Padilla, A. (2023). *Un viaje lleno de aventuras*. Sar Alejandría Ediciones.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* del 2 de febrero de 2022, núm. 28, pp.14561-14595.

