

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Tesis de Grado

"Creatividad en niños concurrentes a escuelas con sistema educativo convencional y Waldorf: un estudio comparativo"

Tesista: Micaela Denisse Intrieri

Tutor: Lic. Maximiliano Preuss

Legajo: 11767

Fecha de entrega: 5/10/2020

Título por obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

Agradecimientos

Fundamentalmente *a mi familia*, por su confianza y apoyo incondicional en cada paso de mi carrera y de lo que me proponga en la vida.

A Nati y Cami, porque su amistad es lo más preciado que esta carrera me dio, sin su compañía, alegría y motivación esto no habría sido posible.

A Mica Cardelle, por su sostén y energía en cada ocasión en la que los retos de esta carrera pudieron sobrepasarme.

A mi pareja, Gonzalo, por su amor, paciencia y motivación en el último y más difícil tramo de este camino.

A mi tutor, Maximiliano Preuss, por su guía, su generosidad a la hora de compartir sus conocimientos y predisposición a lo largo de estos años para brindarme su tiempo.

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en comparar los niveles de creatividad en niños de 6 a 9 años que asisten a escuelas con sistema educativo convencional y Waldorf. Para ello se trabajó con una muestra conformada por 100 niños cuyas edades estaban comprendidas en el rango mencionado, de los cuales 56 asistían a escuelas con sistema educativo convencional y los 44 restantes a instituciones con pedagogía Waldorf.

El instrumento de medición empleado para recabar los datos fue la prueba CREA de generación de preguntas de Corbalán Berná et al. (2003), cuya finalidad es evaluar la inteligencia creativa a partir de la capacidad expresada por los diferentes sujetos para formular interrogantes ante estímulos visuales.

La investigación llevada a cabo fue de tipo no experimental, de alcance descriptivo-comparativo, enfoque cuantitativo y corte trasversal.

Los resultados arrojaron que los niños que asistían a escuelas con pedagogía Waldorf presentaron mayores niveles de creatividad que quienes asistían a escuelas con sistema educativo convencional.

En lo que al análisis de las variables sociodemográficas refiere, cabe mencionar que no se encontraron diferencias significativas en los niveles de creatividad entre hombres y mujeres, pero sí se hallaron puntuaciones más elevadas en el constructo evaluado entre quienes realizan actividades extraescolares (deportivas o artísticas) con respecto a quienes no. Finalmente, se encontró una relación directa entre edad y creatividad, es decir, a medida que aumenta la edad, va aumentando la capacidad creativa.

Palabras clave: creatividad – niños – escuela convencional – pedagogía Waldorf

Abstract

The aim of the present study was to compare the creativity levels in children from ages 6 to 9 who attended schools with conventional educational system and Waldorf pedagogy. In order to obtain this, a sample of children (n=100) between the aforementioned ages participated, from which (n=56) attended to schools with conventional education system and (n=44) attended to institutions with Waldorf pedagogy. The measuring instrument used to collect data was the 'CREA' test regarding question generation from Corbalán Berná et. al. (2003), which its final aim is to evaluate the creative intelligence from the capacity demonstrated by the different subjects to formulate interrogatives while facing visual stimuli.

The present research is characterized for being non-experimental, from a descriptive-comparative scope, a quantitative approach and a cross-sectional study.

The obtained results show that children that attended school with a Waldorf pedagogy presented more creativity levels than the ones attending a conventional schooling education system. Regarding the sociodemographic variables no significant differences in the creative levels between men and women were found, however children who performed extracurricular activities (such as sports or artistic activities) showed higher scores in the evaluated construct than the ones who didn't.

Finally, a direct correlation between age and creativity was found, that is, as age increases creativity levels will also increase.

Key words: creativity – children – conventional education – Waldorf pedagogy

Índice

Agradecimientos 1
Resumen 2
Abstract 3
Introducción 7
Estado del arte 9
Marco Teórico 18
Creatividad 18
Modelo pedagógico convencional 30
Modelo pedagógico Waldorf 36
Metodología 47
Tipo de diseño 47
Participantes 47
Criterios de inclusión 47
Criterios de exclusión 48
Justificación 48
Objetivos 49
Hipótesis 50
Instrumento 51
Resultados 55
Caracterización de la muestra 55
Descripción de las variables 57
Cruce de variables 57
Conclusión y discusión 63
Referencias bibliográficas 67
Anexos 75
Protocolo 75
Datos sociodemográficos 77
..... 77
Consentimiento informado 78

Capítulo I

Introducción

A pesar de que la definición de creatividad no posea unanimidad en la comunidad científica, la mayoría de los autores coinciden en que se trata de un constructo multifacético y complejo en el que intervienen dimensiones personales de naturaleza cognitiva y socioemocional, así como también variables contextuales que interfieren en su desarrollo y manifestación (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004; Amabile, 2001). Para Menchen (1999) la dimensión creativa es uno de los vectores más relevantes de la educación del preescolar ya que sintetiza todas las demás dimensiones y expresa mejor que ninguna la aspiración de formar personas íntegramente. Debido al gran cambio y transformación al que la sociedad actual está sometida, se hace urgente formar ciudadanos creativos que sean capaces de obtener, de forma rápida, provechosa y original, la información que se les ofrece desde distintos medios y ser capaces de transformarla en algo útil y valioso (Cenades, 2008).

El modelo pedagógico Waldorf, propuesto por Steiner, plantea como objetivos importantes en el proceso educativo trabajar y favorecer en el niño la creatividad, la voluntad, la imitación, la memoria, el juego, el interés por aprender, dominio del lenguaje, entre otros. Todos estos aspectos son considerados como habilidades básicas para el aprendizaje. Otro de los pilares fundamentales de este modelo pedagógico es la implicación de la familia en la educación del niño y por tanto en la vida del colegio. Este planteamiento ratifica la necesidad de establecer una buena comunicación con la familia y favorecer la colaboración y coherencia entre lo que se fomenta en la escuela y lo que se vive en el ámbito familiar (Marcos Martin, 2014).

Actualmente, el sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 13688, 2006). En el artículo 37 de la misma se define a la Educación Artística como la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones. Se debe garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas. En la actividad cotidiana de la Pedagogía Waldorf, en cambio, se puede observar como la expresión artístico-creativa es un continuo. Callejón Chinchilla y Granados Conejo (2003) enfatizan en la necesidad de la escuela de adaptarse a los cambios de la sociedad e ir dando respuesta a los retos que estos le plantean. Para ello propone que se tengan en cuenta las posibilidades de la terapia artística como elemento favorecedor del desarrollo integral del alumno y fomentar su uso en la escuela española.

Estado del arte

En una investigación propuesta por Torrance (1963) en Minnesota, el mismo se propuso elaborar un programa para la introducción de la dimensión creativa en la práctica docente de los educadores. De esta manera, identificó las capacidades y las cualidades de la creatividad y se propuso fomentar el pensamiento creativo de los niños para crear entornos de apoyo en un ámbito educativo. Por ello, destaca entre las condiciones para una enseñanza creativa: la relación creativa maestro - estudiante, lo cual implica una actitud constructiva, de confianza en las potencialidades del estudiante y el conocimiento de sus características y funcionamiento psicológico.

Por su parte, centrado en estudiar las características que deben reunir los pilares básicos de la creatividad como el educador o la pedagogía, López Martínez (2008) en Murcia, España, plantea una propuesta educativa que consta de cuatro variables: el educador, el alumno, los recursos y el clima. A través de ella, refiere que a la hora de enseñar creatividad tanto el educador, el alumno, el ambiente, los recursos o los métodos han de ser creativos por lo que se debe buscar un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo colocando al educador en una posición de incertidumbre ante lo que el alumno le propondrá. A su vez, concluye en que la creatividad debe encontrarse entre los objetivos de enseñanza de cualquier área curricular, ser de naturaleza flexible, tanto en materiales como en métodos y contenidos curriculares. El autor comenta que se debe buscar la motivación intrínseca más que la extrínseca, estimulando la curiosidad y confianza en sí mismo, fomentar la autoevaluación, para favorecer la reflexión y la autodirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y las interrelaciones entre personas, materiales y contenidos diversos.

Continuando con la relevancia de la Creatividad en la educación Calzadilla (2009) en Caracas, Venezuela, plantea la necesidad educativa de desarrollar las potencialidades perceptivas, expresivas y creativas del niño a través del uso del hemisferio derecho del cerebro en la práctica artística. Dicho artículo tiene como objetivo la toma de conciencia sobre la importancia de la práctica artística en la formación integral del niño, ya que ésta facilita el desarrollo de sus potencialidades expresivas y creativas, a la par que lo desinhibe, lo despoja de lo que llama conductas miméticas, lo integra individual y socialmente y le permite su desarrollo psico-motriz. El resultado de esta experiencia comprendida por una población aproximada de cuarenta cursantes dio como resultado que aquellos no iniciados en el dibujo artístico se percataron de que podían dibujar lo que veían, y a la par, se despojaron de ciertas inhibiciones. Por otro lado, aquellos ya ejercitados en la práctica del dibujo acentuaron sus destrezas, libres de la conceptualización académica, y de esta manera fortalecieron su potencialidad perceptiva y expresiva.

Coral (2012) realiza una revisión teórica partiendo del supuesto de que la educación debe tener como parte importante de sus objetivos la estimulación del pensamiento creativo y el desarrollo de habilidades cognitivas en todos los niveles de enseñanza. Por ello, el objetivo del artículo fue orientar la reflexión hacia el análisis de las diversas teorías relacionadas con el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la creatividad. Como resultado de la misma, se puede apreciar que las teorías cognitivas invitan correctamente a repensar un sistema educativo innovador, creativo, acorde a las nuevas demandas de la sociedad, que requiere la formación de estudiantes autónomos, autorregulados, con pensamiento crítico, preparados para vivir en constante cambio. De esta manera, los procesos de aprendizaje deben desarrollar estrategias cognitivas centradas en las funciones, no en los contenidos. Destaca la autora que se deben conocer nuevas metodologías y

estrategias de enseñanza, que favorezcan el desarrollo de habilidades de pensamiento, es posibilitar el desarrollo de personas flexibles, capaces de aprender y aplicar sus aprendizajes frente a nuevas situaciones.

A su vez, dentro de los múltiples estudios que evidencian la relevancia de la Creatividad como elemento de la educación temprana, se contempla una investigación cualitativa realizada en Las Matas, España por Rodrigo Martín & Rodrigo Martín (2012). Su objetivo fue comprobar que el desarrollo de la creatividad y su trabajo sistemático en las aulas tiene una transcendencia importante, no sólo en la construcción de la personalidad del alumnado, sino también para posibilitar el desarrollo integral de la personalidad y conseguir que la institución educativa cumpla su función transformadora de la realidad. A través de su estudio en niños de entre 5 y 9 años a los que se les plantearon actividades creativas, se comprobó que el desarrollo de ésta en el espacio áulico es relevante ya que la creatividad es susceptible de ser aprendida, por lo que también lo es de ser enseñada. Por ello, la implicación de atender al desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño y así conseguir que la institución educativa no se conforme con ser únicamente reproductora del sistema social.

De igual manera, en Perú, Medina Sánchez et al. (2017), realizaron un estudio cuantitativo que pretendió abordar el desarrollo de la creatividad en los niños de cinco años de la Educación Inicial. El mismo fue integrado por diez docentes, veintitrés niños y quince padres de familia, en el que se utilizaron como instrumentos: un cuestionario de prueba pedagógica con ejercicios diseñados con el propósito de constatar el nivel de conocimientos y habilidades creativas de los niños; un cuestionario de la entrevista semiestructurada a los docentes y una guía de observación. La estrategia didáctica aplicada demostró un cambio cualitativo superior en el desarrollo de la creatividad en los niños, y se evidenció la

necesidad de que la escuela ponga en práctica los enfoques didácticos de manera que pueda aplicar métodos de enseñanza que potencien la diversidad, ya que cada niño es diferente, lo que puede servir para uno, puede no hacerlo para otro y por medio de la creatividad pueden pensar libremente, realizar los trabajos con originalidad, motivación, fluidez y potenciarse las capacidades y el desarrollo integral.

Como antecedente en Argentina se destaca una investigación realizada en Entre Ríos por Krumm et al. (2015), enfocada en evaluar la percepción de la creatividad en niños, padres y pares y el efecto de estas percepciones sobre la producción creativa de los niños en actividades de papel y lápiz en la que participaron 359 alumnos de 9 a 13 años de diferentes escuelas y colegios de la provincia de Entre Ríos de la República Argentina. Para conocer la producción creativa, los niños completaron la prueba de figuras de la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance Forma B. De esta manera, no se encontró un efecto significativo en la producción creativa según la percepción que tiene el niño sobre su propia creatividad. Igualmente, los datos encontrados corroboran la importancia que tienen los factores contextuales familiares, en particular la parentalidad, en el desarrollo de habilidades y competencias infantiles.

A su vez, Chrobak (2008) en Neuquén, Argentina, con el objetivo de identificar las clases de enseñanza y aprendizajes que permiten adquirir habilidades creativas para la resolución de problemas en ciencias exactas y naturales, empleó una encuesta abierta y un protocolo de entrevista clínica para analizar las experiencias educacionales de profesores universitarios. En ella, concluye en que el proceso creativo puede ser afectado cuando los métodos de enseñanza y evaluación incentivan el aprendizaje memorístico o mecánico, lo cual históricamente fue ampliamente difundido en la mayoría de las instituciones escolares. Por tanto, el autor considera que los métodos de enseñanza tienen que ser modificados para

que los estudiantes puedan lograr aprendizajes significativos. Postula que las prácticas educativas tradicionales, no conducen al estudiante a captar el significado de la tarea a realizar. No consiguen crear en ellos confianza en sus habilidades, por lo que es necesario que los estudiantes comprendan por qué y cómo la información nueva se relaciona con la que ellos ya tienen.

En relación a la Pedagogía Waldorf, la revisión teórica realizada por Marcos Martín (2014) en Palencia, con el objeto de estudiar los principios y fundamentos que sustentan este modelo pedagógico, describe que el mismo plantea como objetivos importantes en el proceso educativo trabajar y favorecer en el niño la voluntad, la imitación, la memoria, la creatividad, el juego, el interés por aprender, dominio del lenguaje y todos ellos aspectos considerados como habilidades básicas para el aprendizaje. A su vez se intenta que el niño aprenda con la cabeza, el corazón y las manos de forma integrada.

Ogletree (1996) realizó un estudio a fines de determinar si hay diferencias significativas en el pensamiento creativo de estudiantes de escuelas públicas y escuelas Waldorf en Inglaterra, Escocia y Alemania, a partir de una muestra de 1165 estudiantes de tercero y sexto grado de primaria pertenecientes a los países seleccionados de características socioeconómicas y ubicación geográfica similar. Se evaluó la creatividad utilizando la prueba de pensamiento creativo de Torrance. Los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes de escuelas Waldorf son significativamente más creativos que los de escuelas públicas.

En cuanto a la comparación entre dos tipos de Pedagogías, otro precedente es el estudio comparativo entre la Pedagogía Waldorf y la Pedagogía Constructivista en Medellín llevado a cabo por Betancur et al. (2016), quienes realizaron una encuesta y ejecutaron una actividad diseñada en los saberes previos de los estudiantes y el aprendizaje significativo en el área de matemáticas, específicamente en el pensamiento geométrico,

métrico y numérico del conocimiento sobre el número Pi y su aplicación en la geometría plana. Primero realizaron un pretest de los saberes previos de los estudiantes del grado séptimo de ambas instituciones. En consecuencia, con esta investigación, después de revisar los análisis, se definió la propuesta de un currículo conjunto entre ambas instituciones educativas quienes tienen diferentes modelos pedagógicos. Entre los resultados se resalta que ambas pedagogías tienen interiorizado en su práctica la importancia de la experimentación, aspecto relevante a la hora de fomentar la creatividad.

Como antecedente de la implementación de dicho sistema pedagógico, en la ciudad de Quito, Guayasamín (2011) realizó una investigación con base en una recolección de información cualitativa de su sistematización. El mismo propone que es necesario replantear las formas de enseñanza y aprendizaje de los sistemas tradicionales de educación. Para ello, la educación Waldorf basa sus principios en el aprendizaje interdisciplinario y artístico, lo cual permite desarrollar el pensamiento, la creatividad y la imaginación en el niño. Sin embargo, concluyó en que la falta de posicionamiento de esta iniciativa en el medio escolar la hace una opción inestable. Considera que la creación de escuelas Waldorf es algo muy experimental todavía y que la falta de difusión de las iniciativas existentes hace que cuenten con pocos alumnos, lo cual dificulta su crecimiento.

No se encontraron por el momento investigaciones que evidencien empíricamente la aplicación de la Pedagogía Waldorf en la Argentina.

Finalmente, en cuanto a los antecedentes que estudian la creatividad en función de las variables sociodemográficas contempladas en esta investigación, cabe citar el trabajo de Elisondo y Donolo (2011) quienes realizaron una investigación exploratoria en la provincia de Córdoba (Argentina), utilizando la prueba CREA con el fin de evaluar las potencialidades creadoras de un grupo de personas de diferentes edades, sexo y niveles de

escolaridad. Como resultado evidenciaron que no se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de varones y mujeres. Asimismo, concluyeron en que el nivel educativo condiciona los resultados de los sujetos en el CREA. En cuanto a la influencia de la edad, encontraron que es un factor condicionante de los desempeños en el CREA y las puntuaciones ascienden en función de la edad de las personas hasta llegar a los 18-26 años y luego descienden progresivamente.

De igual manera, Espinosa Mendez (2005) en Bogota, Colombia, estudió la creatividad en 115 niños con edades entre los 7 y 10 años, observando la incidencia del género y de la edad sobre los resultados. En relación con la incidencia del género sobre la creatividad, la investigación arrojó evidencia sobre el escaso o nulo efecto que tiene el género en el potencial creativo. En cuanto a la incidencia de la edad, se encontró evidencia que indica un comportamiento significativamente más elevado del grupo de 10 años respecto a los grupos con edades de 7, 8 y 9 años.

Krumm y Lemos (2012) en Entre Ríos, Argentina, evaluaron si la realización de actividades artísticas influye en la creatividad en 301 niños de 8 a 14 años de edad. Como resultado, obtuvieron que los niños que realizaban actividades artísticas presentaron puntajes más elevados en creatividad gráfica y fueron considerados como niños creativos. También obtuvieron un estatus más elevado como "Compañero creativo" dentro del grupo de pares. Por lo tanto, los niños que realizan actividades artísticas presentaron mayor originalidad, elaboración, innovación, intereses, curiosidad por el mundo y el ambiente, capacidad para identificar problemas, gusto por lo desconocido, flexibilidad de pensamiento, apertura a lo nuevo e independencia.

A su vez, Tumbaco Castro et al. (2018) evaluaron en Guayaquil, Ecuador, la influencia que ejercen las actividades lúdicas en la inteligencia creativa de los estudiantes,

la cual concluyó en que efectivamente las actividades lúdicas inciden en la inteligencia creativa en términos positivos. Una vez finalizada la ejecución de actividades lúdicas, los estudiantes se presentaban motivados, en la expectativa de lo que se abordaría en clases, se veían más participativos y despiertos.

Capítulo II

Marco Teórico

Creatividad

Comprendiendo la creatividad como un proceso, Dewey (1910) propone una teoría en la cual se describe que la misma consta de cinco niveles: enfrentarse con una dificultad, localización y precisión de esta, planteamiento de una posible solución, desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto y observaciones y procedimientos experimentales que conducen a la aceptación o rechazo de la solución-hipótesis.

Posteriormente, Poincaré (1913) identifica cuatro fases o momentos del proceso creativo:

1. Preparación: se basa en el enfrentamiento del sujeto con un problema a resolver.

2. Incubación: entendida como un estado de tensión psíquica, en el que se dan actos involuntarios no conscientes, que giran alrededor de la solución del problema planteado.

3. Iluminación: la solución del problema se presenta de forma súbita y frecuentemente inesperada

4. Verificación: el sujeto verifica el producto de la iluminación con normas consideradas necesarias por el creativo en los campos en que se mueve (Corbalán Berná et al., 2006).

Wallas (1926; citado en Corbalán Berná et al., 2006), retoma la idea de Poincaré describiendo que estas fases no necesariamente se dan en forma sucesiva, ya que pueden sobreponerse.

Guilford (1950) fue pionero en la idea de separar la creatividad de la inteligencia y en proponer que la personalidad creativa se puede dar a través de la combinación de ciertos rasgos tales como la capacidad de inventar, organizar, planificar y elaborar.

Dicho autor intenta establecer la hipótesis que supone que las características relevantes del pensamiento creador son definidas en forma de rasgos (Romo Santos, 1987). Los mismos se definen como:

1. Sensibilidad a los problemas: según su teoría la gente creativa es particularmente sensible a la existencia de problemas

2. Fluidez: es la capacidad de dar muchas respuestas en determinado tiempo.

3. Originalidad: El autor define a la misma desde tres perspectivas: según el criterio estadístico, cuando un hecho es raro entre la población, es un hecho de probabilidad de ocurrencia mínima. Según una concepción operativa, en la que la persona más original puede hallar relaciones menos obvias entre las cosas y más conexiones sutiles y, finalmente, según la calidad de las respuestas.

4. Flexibilidad: es la habilidad de renunciar a antiguas formas de actuar frente a los problemas y conducir el pensamiento hacia nuevas direcciones.

Guilford (1967) postula dos tipos de habilidades para la creatividad: la producción divergente y la producción convergente. La primera se refiere a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada; su importancia reside en la variedad, cantidad y relevancia de la producción, que se suma a las cuatro habilidades antes mencionadas. La segunda hace referencia a la tendencia a la resolución de un problema en

forma convencional y supone la cohesión de información previa para seleccionar la respuesta apropiada.

Romo Santos (1987) propone que a nivel teórico la producción convergente es concebida como la operación intelectual clave para la creatividad, pero esta característica no excluye la presencia de otras operaciones mentales.

A diferencia de aquellas definiciones de creatividad como un rasgo simple, Runco y Sakamoto (1999) afirman que la creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas y se manifiesta de maneras diferentes en una amplia variedad de campos.

Entendiendo la creatividad entonces como un constructo multidimensional, Feldman (1999) describe que las dimensiones implicadas en la creatividad son: los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, los aspectos familiares evolutivos y actuales, la educación y preparación, los aspectos contextuales-socioculturales y las influencias históricas entendidas como sucesos y tendencias.

A su vez, Amabile (1983) elaboró un modelo de la creatividad formado por tres componentes: destrezas importantes para el campo tales como la pintura o las matemáticas, destrezas importantes para la creatividad y la motivación intrínseca.

Sternberg y Lubart (1993) comentan la confluencia de seis recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la motivación y el ambiente. De igual manera, definen que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad.

A pesar de que la definición de creatividad no posea unanimidad en la comunidad científica, la mayoría de los autores coinciden en que se trata de un constructo multifacético y complejo en el que intervienen dimensiones personales de naturaleza cognitiva y socioemocional, así como también variables contextuales que interfieren en su desarrollo y manifestación (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004).

En este sentido, para Prieto et al. (2003) la creatividad es el producto de los efectos combinados de muchos factores, incluyendo los rasgos y las características personales, así como factores sociales, culturales y ambientales. De igual manera, asumen que los rasgos de la personalidad y los factores situacionales determinan que la expresión creativa difiera de persona a persona.

Para Torrance (1974) la creatividad es un proceso mediante el cual una persona es sensible a los problemas, a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las desarmonías en general. El mismo explica que las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados. La definición propuesta por Torrance permite, por un lado, determinar operativamente los diversos tipos de actitudes, el funcionamiento psíquico y las características psicológicas que facilitan o inhiben el proceso creativo. Por otro lado, ayuda a entender los diferentes tipos de producciones resultantes del proceso creativo, así como la personalidad de los individuos comprometidos con la creatividad, con el éxito y con todas las condiciones que la favorecen. Su diseño de una prueba de pensamiento creativo [Test of Creative Thinking — TTCT] permite obtener unas puntuaciones cuantitativas y cualitativas referidas a las características de la creatividad: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. En 1984

dicho autor agregó las subescalas de Abstracción de títulos y Resistencia al cierre prematuro y una lista de 13 fortalezas creativas [FC].

1. La fluidez se define como la capacidad para dar muchas respuestas en un tiempo determinado.

2. La originalidad se relaciona con la infrecuencia estadística de la respuesta, con lo novedoso y lo único.

3. La elaboración se define como la capacidad para enriquecer con detalles e ideas secundarias la idea original.

4. La abstracción de títulos se relaciona con la capacidad de síntesis y exige al sujeto que vaya más allá del dibujo y lo transforme en palabras.

5. La resistencia al cierre prematuro se relaciona con la capacidad de las personas para mantener sus mentes abiertas el tiempo necesario como para que se produzcan la mayor capacidad de ensayos mentales antes de dar con la respuesta definitiva.

Fletscher (1963) comprende la creatividad a partir de los rasgos de personalidad y entiende al sujeto creativo como un individuo que se entretiene en su trabajo más que las demás personas, un ser humano que rechaza la autoridad, que tiende a ser egoísta, rebelde, perfeccionista y preocupado porque el tiempo sea fructífero.

De igual manera, Barron (1969) propone una concepción de la creatividad basada en los rasgos de personalidad. Dicho autor realizó un estudio con escritores, matemáticos, arquitectos y científicos, hallando diferencias relacionadas con las variables de personalidad. Los rasgos encontrados en estos sujetos fueron los siguientes: poseen alto grado de capacidad intelectual; otorgan gran valor a aquellas cosas que hacen referencia a

lo intelectual y cognoscitivo; valoran su independencia y autonomía; tienen fluidez verbal y son capaces de expresar bien sus ideas; les agradan las expresiones estéticas; suelen ser productivos; tienen interés en problemas filosóficos como la religión, los valores, el sentido de la vida; suelen tener grandes aspiraciones; piensan y asocian de forma poco usual; parecen honrados, francos y sinceros con el resto de las personas.

Asimismo, Rogers (1991) puso énfasis en la necesidad de desarrollar, dentro del sistema educativo, un clima que favorece el crecimiento personal en el que las capacidades creativas de todos los interesados fuesen expresadas en vez de ser sofocadas, ya que, de esta manera, el alumno podría tener la oportunidad de llegar al máximo esfuerzo experiencial en su búsqueda personal de perfeccionamiento, lo que suponía considerar la creatividad como un elemento fundamental en el desarrollo integral de la persona, ya que los resultados de ésta enriquecen la cultura, y de manera indirecta mejoran la calidad de nuestras vidas (Cerdá, 2002).

De igual manera, De la Torre (1997) menciona que las experiencias escolares deben contribuir a incorporar al niño activamente al proceso educativo, para lo que se debe encontrar la forma de ayudarlo a desarrollar y utilizar su potencial creativo. Destaca que el maestro debe enfrentarse al hecho de aceptar el impulso para la creatividad como algo universal.

Por otro lado, para Menchen (1999) la dimensión creativa es uno de los vectores más relevantes de la educación del preescolar, ya que sintetiza todas las demás dimensiones y expresa mejor que ninguna la aspiración de formar personas íntegramente.

Vecina (2006) destaca que la creatividad puede considerarse como una de las habilidades más trascendentales y determinantes con las que cuenta el ser humano, ya que

sus consecuencias en diversas facetas de la vida contribuyen a una mejor adaptación y desarrollo de la persona tanto a nivel personal como social. Debido a que es una habilidad personal, la existencia de variables intervinientes en el proceso creativo explica el hecho de que no todos los seres humanos desarrollen de igual forma dicha habilidad.

Centrándose en el contexto escolar, el fin último de la educación supondría el desarrollo integral de la persona, preparando al alumno para la vida en una sociedad cambiante, democrática y plural en la que se posibilite la convivencia entre diferentes culturas y creencias. Por tanto, el sistema educativo estimularía y desarrollaría el potencial creativo de todo sujeto a través de procesos formativos desde la etapa infantil, ya que es en ésta donde existe la máxima plasticidad cerebral. A pesar de esto, la escuela normalmente relega la creatividad a una actividad secundaria dándole mayor importancia a la adquisición de contenidos y conceptos que tienden a olvidarse debido a su falta de significatividad para el alumno en otros contextos o situaciones (Marugán et al., 2010).

Debido al gran cambio y transformación a la que la sociedad actual está sometida, se hace urgente formar ciudadanos creativos que sean capaces de obtener, de forma rápida, útil y original, la información que se les ofrece desde distintos medios y ser capaces de transformarla en algo útil y valioso (Cenades, 2008).

Abasali (2018) establece la definición de creatividad como la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas. Refiriéndose a cosa como un método, un estilo, una relación, una actitud, una idea y, en esta línea, explica que las creaciones no deben ser consideradas únicamente por su contenido, sino también por la forma que tienen. Propone que la creatividad es un hecho psicológico, por lo tanto, debe estudiarse desde la subjetividad del individuo implicado. De esta manera, resultan tres niveles de creación:

1. El nivel elemental o de interés personal y familiar.

2. El nivel medio o de resonancia laboral y profesional.

3. El nivel superior o de la creación trascendente y universal.

Abasali (2018) propone que toda persona puede aspirar a los niveles 1 y 2, pero quienes tienen un entrenamiento serio en creatividad, pueden llegar a la zona 3.

Weisberg (1989) plantea una perspectiva motivacional y cognitivista de la creatividad y se opone, rotundamente, a la idea de genio. Este autor explica que no existiría diferencia entre el genio creativo y el resto de los individuos ya que los procesos intelectuales que tienen lugar en las situaciones creativas intervienen también en las no creativas. Su definición de creatividad se refiere a la solución creativa de problemas, ser creativo tiene que ver con dar una solución o respuesta nueva que no conocía antes y que es tan eficaz que consigue resolver el problema. Denomina a su teoría como "Teoría incremental" suponiendo que la creatividad no se da por inspiración momentánea, sino que la misma es resultado de una serie de pequeños pasos en los que se modifican y elaboran trabajos anteriores del sujeto. Entiende que a la solución creativa se llega evolutivamente, partiendo de los intentos iniciales de solución de problemas. Según este autor los productos creativos evolucionan poco a poco y para conseguir alcanzar el proceso de la creación es sumamente necesario observar estos pasos intermedios. Por otro lado, la solución novedosa depende de los conocimientos y experiencias previas del individuo. Weisberg concluye que no existen características psicológicas particulares de la genialidad. Opina que algún tipo determinado de personalidad podría favorecer el logro creativo, pero únicamente en una situación ambiental determinada y con problemas determinados. Esto es justamente,

por lo que el creador de la teoría incremental establece que todos los humanos poseen capacidad creadora.

Amabile (1983), por su parte, plantea el modelo componencial, describiendo que el ambiente ejerce una influencia crucial sobre el producto creativo. Sostiene que la creatividad está conformada por tres elementos:

1. Destrezas propias del campo: en relación con el conocimiento, las destrezas técnicas y el talento especial relevante para el campo. Dependen de capacidades cognitivas innatas, perceptivas y motrices, educación formal e informal.

2. Destrezas propias de la creatividad: en referencia al estilo cognitivo, conocimiento implícito o explícito para generar ideas novedosas. Dependen del entrenamiento y la experiencia en la generación de ideas y características de la personalidad, entre otras.

3. Motivación por la tarea: incluye las actitudes hacia la tarea a realizar y percepciones de la propia motivación para realizarla. Depende del nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea, la presencia o ausencia de limitaciones externas en el ambiente social. Este es el componente más importante para Amabile (1983) ya que la motivación puede ser lo suficientemente influyente para sobrellevar las deficiencias de las otras dos destrezas. Si los niveles de motivación son altos, se pueden utilizar habilidades y conocimientos de otros campos, o bien, trabajar para conseguir incorporar las que se necesitan.

Csikszentmihalyi (1998), propone una mirada sistémica y sostiene que la creatividad tiene que ver con cualquier idea, acto o producto que produce un campo nuevo de uno ya existente, sólo cambiándolo o transformándolo. El autor plantea que la

creatividad no es un fenómeno individual, sino más bien un fenómeno sistémico ya que la interacción entre los pensamientos del sujeto y su contexto sociocultural es una condición excluyente para que exista la misma. Por ello define que la creatividad se encuentra en tres partes:

1. Campo: son las reglas y procedimientos simbólicos inmersos en una cultura; un campo puede ser por ejemplo las matemáticas o el álgebra

2. Ámbito: todos aquellos sujetos que ofician de guardianes de las puertas de acceso al campo.

3. Persona: la creatividad tiene lugar únicamente cuando un sujeto tiene una idea y ésta es aceptada por aquellos que componen el ámbito y posteriormente es incluida a un campo

El autor concluye describiendo que la creatividad no se podría manifestar nunca si no existiera un ámbito que reconozca y legitime las aportaciones novedosas de los individuos (Csikszentmihalyi, 1998).

Finalmente, en concordancia con la concepción de creatividad que se tomará para la presente investigación, Corbalán Berná (2008), el creador de la prueba "CREA. Una medida cognitiva de la creatividad" define a la creatividad a través de la relación con el «milagro» de que seamos capaces de generar nuevas e interesantes preguntas y la disposición para dar a ellas múltiples nuevas y eficientes respuestas. Según el mismo, cuando hablamos de creatividad hablamos de cuestionamiento y al hablar de cuestionamiento, también estamos hablando de todos los tópicos que desde siempre giran en torno a la definición de creatividad, es decir de iniciativa, de curiosidad, de originalidad, de novedad, de búsqueda, de respuesta, de flexibilidad, de fluidez y de producción

divergente, de eficiencia y de superación. A su vez, describe que no se puede dejar de hablar de la libertad en la que finalmente se hace posible.

Corbalán Berná et al. (2006), describen que la creatividad no es un asunto únicamente de artistas, diseñadores, publicistas o inventores, sino que es de todos en cualquier ámbito en el que pueda desarrollarse, ya que afirma que el poder contar con una persona creativa en un puesto de trabajo supone la posibilidad de poder subsistir a los aspectos cambiantes de nuestra sociedad, de crecer y optimizar recursos y alcanzar la excelencia. Si el potencial creativo se desarrolló, es muy probable que la persona poseedora de ese capital esté más cerca de la autorrealización que aquel que no pudo desarrollar dicha capacidad.

A su vez, plantean que su definición de creatividad también incluye una perspectiva operativa que empieza con interrogantes. Puntualmente Corbalán Berná et al. (2006), expresan:

> Generar múltiples soluciones a un problema... generar múltiples problemas a una solución. Es antes lo segundo. El mundo se nos da resuelto, después lo problematizamos, le hacemos preguntas; más tarde las intentamos responder. Crear es todo ello; pero lo básico, el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas. Si pretendemos hacer la máquina que piense, quizás deberíamos enseñarle antes a hacer preguntas. Si admiramos la disposición natural de nuestros niños para la creatividad, quizás deberíamos ver hasta qué punto se apoya en su espontánea curiosidad. (p.50)

Dichos autores plantean que, en la práctica educativa, existen dos grandes vertientes para la creatividad: la primera tiene que ver con la identificación de un niño creativo que muchas veces resulta conflictivo para los profesores, y la segunda expone la creatividad propia de la práctica docente ya sea como método de trabajo para el profesional o bien como parte del currículo formal. Cabe referir que la creatividad es un recurso obligado en la práctica organizacional y ha de ser tenida en cuenta en la elaboración de los modelos pedagógicos (Corbalán Berná et al., 2006).

Modelo pedagógico convencional

En la actualidad, el sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional, sancionada el 14 de diciembre del año 2006. En ella se asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad y la gratuidad de la enseñanza. A su vez, esta ley da lugar a que toda la población tenga acceso a una educación de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades y de los resultados, más allá de las diferencias de origen. Dicha ley busca consolidar un sistema educativo integrado en todo el país, lo que resulta de gran importancia ya que así se permite que todos los alumnos independientemente de su condición social, cultural, geográfica o de género, reciban propuestas formativas equivalentes, superando así el problema de la desigualdad educativa. A su vez, promueve la articulación entre los distintos niveles y modalidades, facilitando la movilidad de los estudiantes de una escuela a otra y asegura que los títulos y certificados emitidos por las instituciones del nivel inicial, primario, secundario, superior y universitario obtengan idéntica validez nacional.

El Estado Nacional tiene la obligación de fijar la política educativa en todo el territorio argentino y controlar su cumplimiento. De igual manera, las distintas jurisdicciones tienen la posibilidad de crear sus propuestas educativas de acuerdo con sus realidades y necesidades, pero deben hacerlo siempre dentro de los límites impuestos por las pautas y objetivos comunes establecidos para todo el país por la ley aquí citada.

El Estado también es responsable de asignar los recursos económicos que posibiliten la gratuidad, la equidad y la igualdad de la enseñanza. Para ello, se sancionó la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo (2005). Esta ley establece que el presupuesto del

Estado Nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado al financiamiento de la educación no debe ser inferior al seis por ciento (6 %) del producto bruto interno [PBI], meta que se viene cumpliendo desde el año 2010 (Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, 2016).

En el artículo 8 de la Ley 26.206 se detalla que la educación deberá brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, así como promover en cada sujeto la capacidad de definir su proyecto de vida, de acuerdo con los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Según el artículo 11 de la misma, dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional se encuentra el hecho de brindar herramientas a través de una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

En el capítulo I "Disposiciones Generales" artículo 17 de la Ley 26.206 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro (4) niveles y ocho (8) modalidades. Los mismos son:

- Educación inicial: incluye a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive, siendo su último año de carácter obligatorio.
- Educación primaria: es obligatoria en su totalidad y constituye una unidad pedagógica y organizativa que se centra en la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años.

- Educación secundaria: es obligatoria en su totalidad y su objetivo es la formación de adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria.
- Educación superior: comprende tanto universidades e institutos universitarios, como así también institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

En cuanto a las modalidades, se las entiende como aquellas opciones curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que buscan dar respuesta a necesidades específicas de formación y atención a particularidades ya sea permanentes o temporales como personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Dentro de la ley se las puede identificar como: la educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria.

En la ley mencionada en los párrafos anteriores también se establecen los objetivos correspondientes a cada nivel educativo, deslindándose en diferentes artículos según el nivel correspondiente, a saber:

En lo que respecta a la educación inicial, el artículo 20 detalla como objetivos la formación de niños/as como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. A su vez, se busca promover en ellos la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismos y a los/as otros/as así como desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en

las experiencias de aprendizaje. Puntualiza la vital importancia de promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social y de desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

En lo atinente a la educación primaria, dentro del artículo 27, se plantean como objetivos garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. Se define como relevante en la misma generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. De igual manera, se procura promover el desarrollo de una actitud de curiosidad e interés por el aprendizaje y fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. También se considera un fin otorgar oportunidades para una educación física que fomente la formación corporal y motriz y conforme el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as y promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

En lo que concierne a la educación secundaria, en los objetivos plasmados en el artículo 30 de la mencionada ley, se tiene como finalidad habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios, brindando una formación ética que facilite a los/as estudiantes desenvolverse en la sociedad como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan

todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía y la preservación del patrimonio natural y cultural. Es relevante según este artículo formar sujetos responsables, que sean capaces de usar el conocimiento como herramienta para entender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de posicionarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio, así como también desarrollar en cada uno de los estudiantes las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, entendiendo estas como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. A su vez, se destaca la importancia de promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y sus principales problemas, contenidos y métodos. Se resalta en el presente artículo el objetivo de estimular la creación artística, fomentar la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

En lo que respecta a la educación superior, se destaca la finalidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, fomentar la preservación de la cultura nacional, promover el desarrollo y la producción del conocimiento en cualquiera de sus formas y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con ética y solidaridad, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

En el artículo 41 se especifica que dentro del sistema educativo que encuadra la ley todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, deberán tener la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, dos (2)

disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística debe ofrecer una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones.

Modelo pedagógico Waldorf

El modelo pedagógico Waldorf fue fundado por Rudolf Steiner, nacido en 1861 en el imperio Austrohúngaro, en la actual Croacia. Luego de cursar sus estudios básicos y el bachillerato en el instituto de Wiener Neustadt, estudió Matemáticas y Ciencias Naturales en Viena. A su vez, concurría como oyente a las facultades de Filosofía, Literatura, Psicología y Medicina. En el año 1891 se publicó "La Verdad y la Ciencia", su tesis doctoral. Luego, en el año 1894 creó su obra filosófica principal "La Filosofía de la Libertad". Años más tarde, en 1913, Steiner fundó la Sociedad Antroposófica que, basada en una comprensión científica, espiritual y de carácter moderno del mundo y del ser humano, se enfoca en la orientación a la conciencia del verdadero ser del hombre. Steiner lideró este movimiento hasta su muerte (Carlgren, 2004).

> No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo en vez de hacer de la nueva generación lo que el orden social establecido quiere hacer de ella (citado en Carlgren, 1989, p.7).

Desde el año 1902 Steiner definió su camino de investigación, teniendo en cuenta que ésta conduce a la consciencia del verdadero ser del hombre, bajo la denominación "Antroposofía" proveniente del griego "*antropos*", hombre, y "*sofía*", sabiduría (Carlgren, 2004).

La antroposofía es una doctrina con una concepción del hombre plasmada en tres mundos: el espíritu, el alma y el cuerpo. Ésta surgió como una corriente de pensamiento derivada de la teosofía fundada por Rudolf Steiner, quien definió a la misma como una investigación científica del mundo espiritual y desarrolló la educación de naturaleza antroposófica. Según Steiner las cualidades espirituales cambian a medida que el niño crece y es la educación la que debe adaptarse a sus cambios (Uceda & Zaldivar, 2013). A pesar de que el punto de partida de la antroposofía es la visión material, anímica y espiritual del hombre, también es un camino de conocimiento en pos de conseguir elevados estados de conciencia potenciando las facultades de todo ser humano (Steiner, 1996).

Steiner (1991) define que la entidad humana está constituida por cuatro aspectos:

1. Un cuerpo físico, sujeto a las leyes de la vida como parte material al cual percibimos con los sentidos.

2. Un cuerpo etéreo, referido a la fuerza vital que todo ser vivo tiene en su interior y que es responsable de los fenómenos vitales.

3. Un cuerpo sensible, encargado de sobrellevar el dolor, el placer, el instinto y el deseo. El mismo es inaccesible completamente a través del conocimiento.

4. El "yo" o entidad individual, elemento verdaderamente espiritual de la formación del hombre.

La antroposofía se enfoca en facilitar la capacidad para que el hombre pueda percibir todos los mundos que lo rodean, es decir, que éste sea capaz de ver o percibir cosas que a simple vista no le resultan fácilmente perceptibles.

Según Steiner, en la vida de la sociedad y del individuo se pueden diferenciar tres "sectores" que poseen su propia legalidad especifica: la vida cultural- espiritual, la económica y la jurídico-política. La propuesta del autor de una "triformación" considera y trata los sectores de la vida económica, jurídica y cultural-espiritual como tres funciones sociales que coexisten y son gobernadas en recíproca independencia a diferencia de lo que acostumbramos en relación a un "estado centralizado" en el que el monarca o un grupo de políticos que llevan la responsabilidad, toma las decisiones con respecto a estas tres esferas (Carlgren, 2004).

Los objetivos sobre los que Steiner basó su teoría sobre la triformación social consisten en: libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica y fraternidad social en la vida económica. Según su concepción es necesario que el hombre crezca libre de exigencias del poder estatal y de la vida económica, hasta el momento en que él mismo pueda participar como ciudadano activo en la configuración de estas especificaciones de la sociedad. Así como el individuo necesita las instituciones de la vida espiritual libre para satisfacer ciertas necesidades puramente individuales, también necesita de los órganos del poder estatal para proteger aquellos derechos que deben ser iguales para todos los hombres (Carlgren, 2004).

La pedagogía Waldorf nació inmersa en el caos social y económico que siguió a la Primera Guerra Mundial. En dicho contexto Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart/Alemania, y colaborador de Steiner en la Sociedad Antroposófica, le pidió que participara en la construcción de una escuela para los hijos de los obreros de su fábrica. El 7 de septiembre de 1919 Steiner inauguró la primera escuela Waldorf con 12 profesores y 256 alumnos distribuidos en 8 clases. Para Steiner la educación debería llevarse a cabo en un ambiente creativo y libre. A su vez, el

funcionamiento de esta no podría darse de manera autoritaria, sino a partir de la confianza entre alumnos y maestros, padres y amigos. Sus programas no se apoyan en formas escolares convencionales sino más bien nacen de las exigencias de la vida moderna. La enseñanza que brindan los maestros incluye elementos práctico-manuales y artísticos. Bajo la misma línea, el objetivo de esta pedagogía es fomentar el desarrollo individual de los alumnos, enseñándoles de igual manera a adquirir conocimientos como a experimentar a través de su actividad creativa y vivencial (UNESCO, 1994).

Carlgren (2004) afirma: "Para una escuela así, solamente hay una única meta: formación del hombre. La primera condición para conseguir esta meta es una reforma radical de la formación del profesorado" (p 45).

En 1938 las Escuelas Waldorf fueron prohibidas en Alemania y Austria. A partir del año 1940, con la ocupación alemana, también fueron prohibidas en otros países europeos. Al finalizar la guerra en el año 1945 comenzó de nuevo el trabajo de estas escuelas, las escuelas "antiguas" resurgieron y se fundaron otras nuevas (Carlgren, 2004).

Para la pedagogía Waldorf, desde la concepción antroposófica, el yo es un núcleo espiritual imperecedero del ser humano. Tanto el organismo físico-corporal, el organismo de las fuerzas de vida que se encarga del mantenimiento de los procesos vitales hasta la muerte, como el organismo psíquico, sirven como motor para que el yo pueda existir en el mundo y de esta forma desempeñar los móviles individuales de su vida. Esto conlleva un proceso largo para el cual se necesita de padres y educadores para poder desarrollarse poco a poco, hasta que el yo haya incorporado los tres organismos anteriormente detallados. Para que los adultos puedan ayudar al niño, es de vital importancia que se instruyan para adquirir

conocimientos sobre las leyes evolutivas del ser humano y captar así las dificultades individuales de cada niño (Patzlaff & Sabmannshausen, 2007).

Bajo esta misma línea, Steiner describió cuatro tipos de temperamentos que todo maestro debe tener en cuenta al momento de educar y acompañar al niño en su proceso de desarrollo, ya que aseguraba que ningún niño podía ser educado correctamente si éste no tenía en cuenta sus tendencias innatas, los mismos son:

1. Melancólico, descripto por el autor como sensible, egocéntrico y silencioso. Comúnmente definido como un ser pensante.

2. Sanguíneo, normalmente emotivo, particularmente abierto al arte a pesar de que su interés se dispersa fácilmente.

3. Flemático, caracterizado generalmente por la calma y pasividad. Rutinario y caracterizado por el automatismo.

4. Colérico, el cual describe como cercano al peligro ya que tiende a la acción y posee mucha energía.

Según Steiner dentro de cada uno de nosotros se encuentran los cuatro temperamentos por igual. Por ello, si el maestro pudiera discernir qué tipo de temperamento predomina en el alumno, podría adaptar su forma de tratarlo y estrategia educativa. A su vez, Steiner opinaba que el temperamento del maestro también se veía reflejado en el desarrollo del niño y que los docentes debían dominar sus temperamentos mediante el autoconocimiento y la autoeducación (Artigas, 2014).

En cuanto al espacio físico, la disposición de éste se da en tres sectores diferenciados que responden a la teoría de los septenios desarrollada por Steiner. Para el

primer septenio, los espacios se destacan por el contacto con la naturaleza bien iluminados. Desde un punto de vista antroposófico, los espacios deben estimular el alma, con ayuda del color y la forma. A su vez, los elementos que se encuentren allí están adaptados a los niños, sus características y sus necesidades, evitando caer en la monotonía. En relación con el segundo septenio, se busca invitar a la acción, a explorar el entorno y favorecer a su vez, el movimiento, ritmo y respiración. Finalmente, para el tercer septenio, los espacios debían tener capacidad de adaptación a las clases magistrales que se imparten en este nivel educativo, así como la posibilidad de establecer espacios educativos fuera de estas aulas, para poder agruparse y formar debates (Patzlaff & Sabmannshausen, 2007).

Para la pedagogía de Steiner la escuela tiene que ser un lugar cómodo, donde el niño pueda desarrollarse y pueda descubrir el mundo que le rodea a través del contacto con éste. Por ello comúnmente se opta por crear los centros educativos en pisos o casas de zonas rurales que recuerden el hogar (Artigas, 2014).

En este tipo de pedagogía se hace referencia al plan cíclico, entendido como la enseñanza por periodos pedagógicos que, en contraposición de la metodología que designa una hora al día de varias asignaturas y todas avanzando al mismo tiempo, propone una enseñanza establecida en bloques que tratan el mismo tema o asignatura durante varias semanas, ya que consideran que esto permite sumergirse eficazmente en los contenidos que se están viendo y, según comenta Carlgren (1989), permite practicar de forma continua sobre el tema de la clase principal.

La práctica artística es de vital importancia en la pedagogía propuesta por Steiner ya que con ella se pretende que el niño exteriorice aquellas emociones que tiene dentro y dé rienda suelta a sus necesidades más profundas (Carlgren, 1989).

El juego libre dentro de la pedagogía Waldorf se considera sumamente importante: lo que se trata con este tipo de juego es que el niño siga su propio motivo, sin que haya sugerencias o indicaciones del mismo por parte de nadie y sin pretensiones intelectuales que quieran conseguir objetivos académicos concretos (Patzlaff & Sabmannshausen, 2007).

Los cuentos, según Steiner, son una pieza fundamental de la pedagogía ya que gracias a éstos el niño puede ir expresando sus vivencias con el mundo que le rodea y se estimula la fantasía (Badilla, 2016).

En relación con el maestro, el papel que este desempeña en dicha pedagogía es sumamente importante puesto que acompaña al niño a lo largo de los distintos cursos escolares, siendo siempre el mismo maestro quien imparte las clases, considerando que esto ayuda a que conozca en profundidad al niño y pueda ofrecerle verdaderamente una atención personalizada. A su vez es importante que los padres y los maestros tengan una relación estrecha y conjunta amparada en un principio de cooperación (Carlgren, 1989).

Por otra parte, la euritmia pedagógica es una asignatura característica de toda Escuela Waldorf, entendiendo que los sonidos y la tonalidad de las palabras poseen un valor propio que se sitúa más allá del contenido aprehensible intelectualmente por fuera del umbral de la conciencia. En los primeros años escolares, la euritmia viene a satisfacer la necesidad natural del niño por el movimiento. Luego, los alumnos pueden encontrar, con base en las energías conscientes, otras posibilidades de una creación artística independiente (Carlglen, 1989).

Para Steiner, el cuerpo humano, cada vez que cumple un septenio, se renueva completamente, por ello llevó a la pedagogía "el ritmo septenario", lo cual supuso una

distribución de las diferentes etapas escolares según septenios (Patzlaff & Sabmannshausen, 2007).

El primer septenio equivale al jardín de infantes. Desde los 3 hasta los 6 años, todos los niños están juntos en la misma aula, lo cual resulta positivo ya que aprenden los unos de los otros, mediante experiencias e intercambios. Se le ofrece la posibilidad al niño de escoger libremente diferentes actividades según su voluntad. El juego libre predomina en esta etapa, permitiendo que el niño pueda expresarse sin represión y poder así plasmar sus propias vivencias y necesidades (Artigas, 2014). Hasta la aparición de los nuevos dientes, alrededor de los siete años, el cuerpo humano tiene que llevar a término sobre sí mismo una tarea sustancialmente distinta de las de todas las demás épocas de su vida: los órganos físicos tienen que amoldarse a ciertas formas, sus condiciones estructurales han de recibir determinada orientación y tendencia (Steiner, 1907; citado en Uceda & Zaldívar, 2013). En esta primera etapa las principales fuentes de aprendizaje que recibe son a través de los estímulos. Esto se da gracias a la actividad física, ya que adquieren información a partir de la exploración, el juego y la imitación. Durante esta etapa los niños/as observan el comportamiento de los adultos y personas de referencia (como los maestro/as) para actuar como ellos/as (Morales Darias, 2015). La imitación es la clave para la pedagogía Waldorf en esta etapa. Se considera que al imitar todo lo que sucede a su alrededor, los órganos físicos del niño están estructurando sus propias formas. Tanto es así que en este septenio Steiner considera que "el niño es todo órgano sensorio" (Steiner, 1924).

El segundo septenio es donde entra en juego el poder del sentir. Desprendidos ahora de lo corpóreo, los niños actúan sobre el sistema respiratorio y circulatorio, hecho que se puede observar en el fenómeno de que a esa edad se fortalece el ritmo de la respiración y el pulso de la circulación (Steiner, 2004; citado en Uceda & Zaldívar, 2013). Durante este

septenio se produce un cambio fisiológico en los niños/as que hace que surjan nuevos sentimientos en ellos. Esto se consigue mediante la realización de actividades que impliquen una conexión de los niños/as con el trabajo que estén llevando a cabo (Uceda & Zaldívar, 2013). Para ello, se utilizan como recurso pedagógico imágenes, dibujos, narraciones, ejemplos, entre otros (Quiroga, 2014).

El tercer septenio, si bien no compete a la muestra de esta investigación, es considerado aquel en el que se dejan atrás las imágenes, ejemplos, narraciones que despiertan el alma, para pasar a emitir un juicio propio. Comienzan a trabajarse aspectos que incluyen conceptos abstractos, donde el alumno sea capaz de emitir su propio juicio, realizando una comprensión autónoma sobre el mismo. Pese a ello, lo artístico se sigue propiciando (Quiroga, 2014). En este periodo hay un cambio en la didáctica general que se lleva a cabo dentro del aula. Se intenta motivar a los alumnos en la búsqueda de conocimientos fomentando de esta forma pensamientos y juicios autónomos por parte de los adolescentes (García, 2011).

Lo expresado aquí tiene eco en las palabras de Rawson y Richter (2000) quienes sostienen:

> Los sentimientos eran la fuente de la vida interior del niño, pero a partir de ahora [del tercer septenio] adquieren un nuevo nivel de independencia. La vida interior de un individuo se coteja con el mundo exterior en una relación que aún ha de encontrar su forma. Entre otros aspectos esta relación es creada por la capacidad de formarse juicios. El contenido de todas las clases debería responder a esa necesidad, apelando a esa capacidad y ofreciendo un contexto donde el individuo pueda desarrollar

> sus facultades. Eso quiere decir que la tarea de la educación es proporcionar oportunidades de aprendizaje donde se pueda experimentar y hacer conscientes leyes objetivas que sean accesibles al pensamiento (p. 77).

Capítulo III

Metodología

Tipo de diseño

La investigación fue de tipo no experimental, de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-comparativo y corte transversal.

Participantes

La muestra (*n* =100) estuvo constituida por cien niños de educación primaria pertenecientes a escuelas Waldorf y Convencionales. El grupo A estuvo conformado por 56 sujetos (femeninos y masculinos) pertenecientes a escuelas con un sistema educativo convencional. El grupo B, por su parte, lo conformaron 44 sujetos (femeninos y masculinos) pertenecientes a escuelas con un sistema educativo Waldorf.

El muestreo adoptado para la selección de participantes fue un muestreo no probabilístico por cuotas.

Se tomaron en consideración los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

Dentro de los criterios de inclusión se tomó en cuenta que los participantes se encuentren dentro de los 6 y 9 años y también pertenezcan a los sistemas educativos establecidos (Waldorf y Convencional).

Criterios de exclusión

Se consideró excluyente que la edad del participante no se encuentre dentro de los 6 y 9 años, que no haya asistido siempre al mismo sistema educativo y que posea algún trastorno del desarrollo.

Justificación

Justificación teórica:

La relevancia en estudiar y profundizar en la Pedagogía Waldorf se encuentra en la forma de entender y educar al niño, lo cual enriquece los conocimientos sobre los procesos evolutivos y amplía el marco de referencia en cuanto a la metodología a seguir para favorecer el desarrollo del niño como ser humano.

Según Chrobak (2008) las prácticas educativas tradicionales no conducen al estudiante a captar el significado de la tarea a realizar, no consiguen crear en ellos confianza en sus habilidades, por lo que es necesario que los estudiantes comprendan por qué y cómo la información nueva se relaciona con la que ellos ya tienen, cuestiones profundizadas en los principios de dicha pedagogía. Por otro lado, se propone un cambio de enfoque, ya que la gran mayoría de los estudios de creatividad en relación con el sistema educativo se abordan desde un enfoque cualitativo, se observa una ausencia de estudios empíricos de enfoque cuantitativo sobre dicho tema. A su vez, las investigaciones sobre esta área poseen un sesgo positivo sobre las bondades de la pedagogía Waldorf con respecto a otros sistemas educativos.

Justificación práctica:

Considerando que los niños que asisten a escuelas Waldorf posean mayores niveles de creatividad por sobre los que concurren a escuelas convencionales sería interesante replantear el sistema educativo y adaptarlo a los principios de la metodología implementada por esta nueva manera de entender la educación. Por otro lado, entendiendo que la persona creativa se puede desenvolver acertadamente en los diversos escenarios de actuación porque tiene la agudeza mental para poner en práctica sus destrezas y competencias en la resolución de problemas de la vida y de su contexto (Medina Sanchez, et al., 2017) la creatividad en niños requiere de especial atención.

En la actualidad nos vemos afectados por constantes cambios tanto sociales, económicos y psicológicos, por lo tanto, la educación no debería mantenerse ajena a dichos cambios sino evolucionar junto a ellos. La educación Waldorf aporta una nueva manera de concebir la educación (Rodriguez Grajal, 2012).

Justificación social:

A nivel social dicha investigación nos aportaría una nueva visión a nuestra concepción de niño y sus necesidades evolutivas. A su vez, podría proporcionar herramientas útiles tanto para la educación como para su crianza.

Objetivos

General

Comparar los niveles de creatividad en niños de 6 a 9 años que asisten a escuelas con sistema educativo convencional y Waldorf

Específicos

Conocer los niveles de creatividad en niños que asisten a escuelas con sistema educativo convencional.

Conocer los niveles de creatividad en niños que asisten a escuelas con sistema educativo Waldorf

Caracterizar el constructo analizado de acuerdo con variables sociodemográficas tales como: Edad, Sexo, Sistema educativo al que asisten, Actividades extraescolares y recreativas que realicen.

Hipótesis

H1. Los niños que concurren a escuelas Waldorf tendrán mayor capacidad creativa en comparación a los que asisten a escuelas con un sistema educativo convencional.

H2. En la medida en que aumenta la edad de los sujetos, concomitantemente aumenta su capacidad creativa.

H3. Aquellos estudiantes que realizan actividades extracurriculares y actividades recreativas presentan puntuaciones más elevadas en Creatividad que quienes no.

H4. Tanto las mujeres como los hombres presentan niveles de creatividad similares.

Instrumento

Para la evaluación de la creatividad se empleó la prueba CREA de generación de preguntas, elaborada por Corbalán Berná et al. (2003). La misma en niños de 6 hasta 9 años (correspondientes al primer y segundo ciclo de primaria) posee una aplicación exclusivamente individual. Su objetivo es medir la inteligencia creativa a partir de la evaluación de la capacidad de las personas de formular interrogantes ante estímulos visuales. Tres láminas (A, B y C) conforman el instrumento, dos de ellas destinadas a adolescentes y adultos (A y B) y una para niños (C) que es la que se utilizó en el presente estudio. La consigna de la prueba es: "Se te va a presentar una ilustración. Tu tarea consiste en escribir brevemente todas las preguntas que puedas hacer sobre lo que representa la lámina. Trata de hacer el mayor número posible de preguntas en cuatro minutos." Para su interpretación, se contabilizan correctas todas las preguntas formuladas excepto aquellas preguntas repetidas, descontextualizadas, sin justificación y preguntas parecidas o muy lejanas. A su vez, cuando una pregunta hace alusión a más de un esquema cognitivo se considera como pregunta doble o triple dependiendo del caso y se contabilizan éstas como puntos extra. Para una pregunta doble se contabiliza un punto extra, para una triple dos puntos extra y así sucesivamente. La evaluación del constructo se realiza mediante 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 espacios vacíos u omisiones; An el número de respuestas anotadas; Ex el número de puntos extra por pregunta doble o triple.

Las propiedades psicométricas del instrumento han sido documentadas a partir de investigaciones en diferentes contextos geográficos (Clapham & King, 2010; Corbalán-

Berná et al., 2003; Martínez-Zaragoza, 2003). El test arrojó una buena consistencia interna, con un índice de confiabilidad de Alpha de Cronbach de 0,87. Considerando criterios externos, también se observan correlaciones moderadas entre el CREA y las puntuaciones de expertos en una tarea creativa (Corbalán-Berná et al., 2003).

Procedimiento

Para lograr los objetivos planteados en este estudio se utilizó un diseño no experimental de comparación de grupos.

Con el fin de medir la creatividad, se administró a ambos grupos la prueba CREA de manera individual. Se comenzó por la explicación de las instrucciones y luego se plantearon verbalmente las cuestiones ante la presentación de la lámina. Las anotaciones de las respuestas del niño las realizó el examinador. El tiempo de prueba fue de 4 minutos. El test se administró de manera presencial y virtual a través de Zoom.

Capítulo IV

Resultados

Caracterización de la muestra

Grafico I. Distribución de la variable Edad

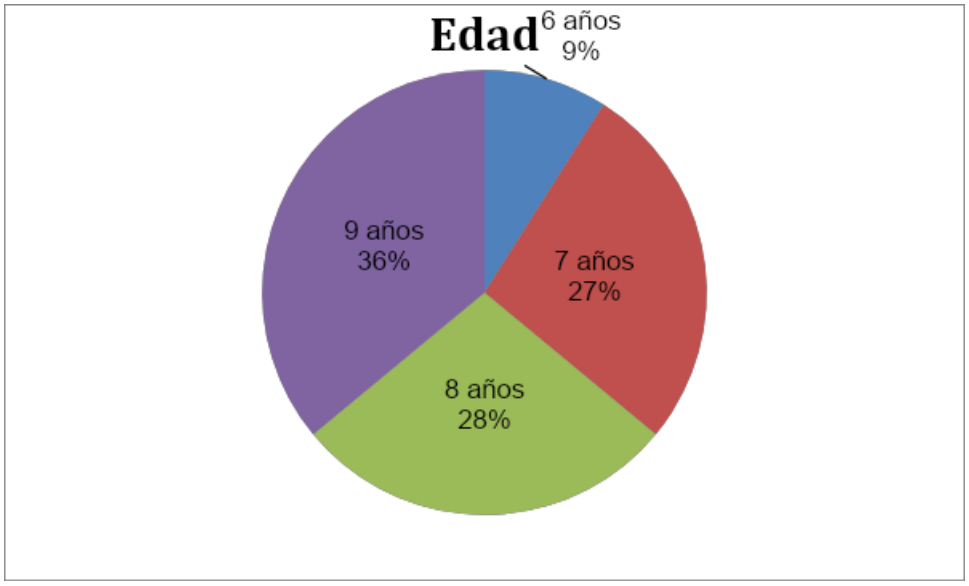


Grafico II. Distribución de la variable Sexo

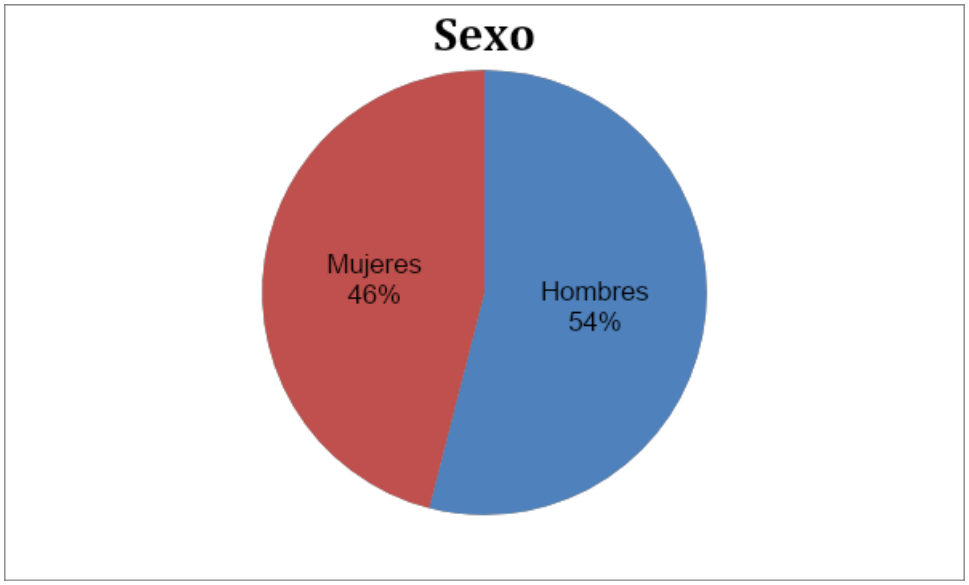


Grafico III. Distribución de la variable Sistema educativo.

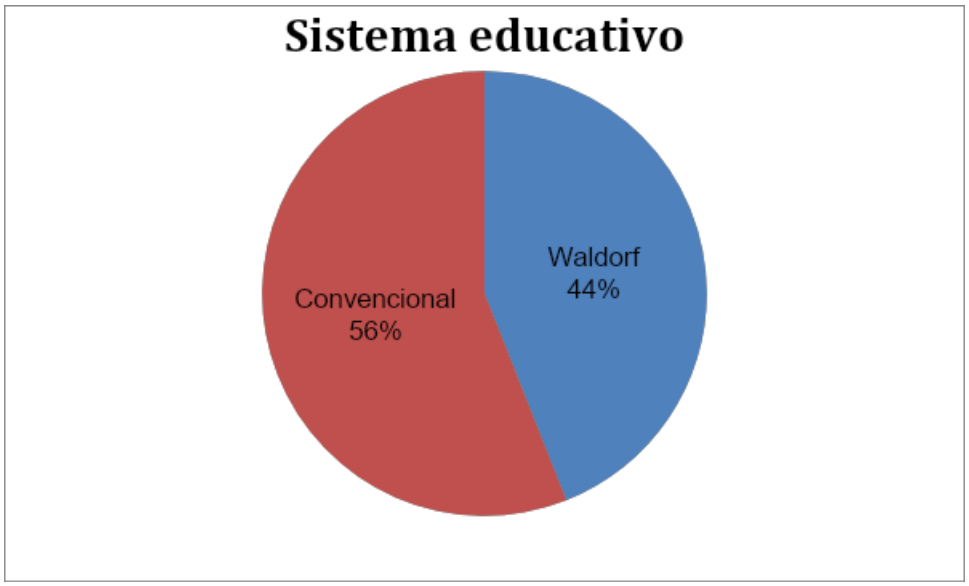
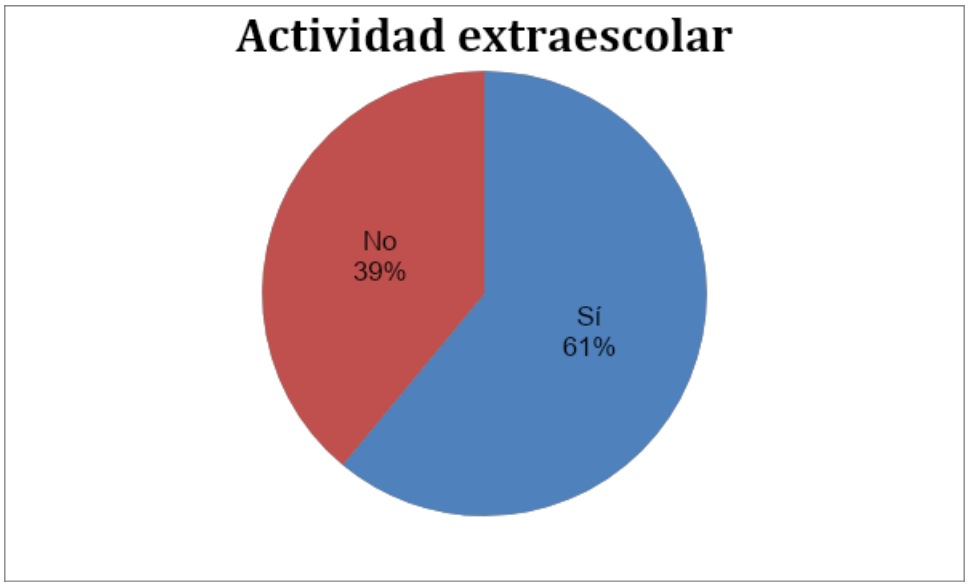


Gráfico IV. Distribución de la variable Actividad Extraescolar



Descripción de las variables

1.1.Descripción de los niveles de creatividad de la muestra

Tabla I. Descripción de los Niveles de Creatividad

Variable		Convencional		Waldorf	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de Creatividad	Bajo	-	-	-	-
	Medio	17	30,4%	5	11,4%
	Alto	39	69,6%	39	88,6%

Los alumnos encuestados presentaron mayormente altos niveles de creatividad; siendo casi un 70% de los estudiantes de escuelas convencionales y un 90% de los de Waldorf quienes alcanzaron estas puntuaciones. Ninguno de los participantes reflejó baja creatividad.

Cruce de variables

1.2. Análisis de normalidad

Tabla II. Prueba de normalidad

Variable	Significación
Creatividad	0,029

La variable creatividad no siguió un patrón de distribución normal.

1.3.Análisis de variables sociodemográficas

1.3.1. Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Sistema educativo.

Tabla III. Diferencia en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Sistema educativo

Variable	Sistema educativo	Rango promedio	Significación
Creatividad	Convencional	39,04	0,001
	Waldorf	65,09	

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney

Los niños que asisten a escuelas Waldorf puntuaron significativamente más alto en Creatividad que aquellos de escuelas Convencionales.

1.3.2. Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Sexo.

Tabla IV. Diferencia en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Sexo

Variable	Sexo	Rango promedio	Significación
Creatividad	Mujer	55,99	0,078
	Hombre	45,82	

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney

No se hallaron diferencias significativas en los niveles de Creatividad entre hombres y mujeres.

1.3.3. Análisis de la relación entre las puntuaciones de Creatividad y la variable Edad.

Tabla V. Relación entre las puntuaciones de Creatividad y la variable Edad

Variable	Edad	Significación
Creatividad	0,213	0,033

Prueba utilizada: Rho de Spearman

Se encontró una relación directa entre las variables Creatividad y Edad, es decir, a mayor edad mayor creatividad.

1.3.4. Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Actividad Extraescolar.

Tabla VI. Diferencia en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Actividad Extraescolar

Variable	Actividad Extraescolar	Rango promedio	Significación
Creatividad	Sí	56,33	0,011
	No	41,38	

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney

Los que realizaban Actividades Extraescolares puntuaron significativamente más alto en Creatividad que aquellos que no realizaban.

1.3.5. Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Especificación de la Actividad Extraescolar.

Tabla VII. Diferencia en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Especificación de la Actividad Extraescolar

Variable	Especificación de Actividad Extraescolar	Rango promedio	Significación
Creatividad	Deportes	26, 42	0,016
	Expresiones Artísticas	40,65	
	Ambas	32,50	

Prueba utilizada: H de Kruskal-Wallis

Aquellos que realizaban Actividades Extraescolares vinculadas a Expresiones Artísticas puntuaron significativamente más alto en Creatividad que el resto de los participantes.

1.3.6. Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Actividades Recreativas.

Tabla VIII. Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Creatividad en función de la variable Actividades Recreativas

Variable	Actividades Recreativas	Rango promedio	Significación
Creatividad	Leer	51,88 44,61	0,321
	Ver televisión	50,96 4,50	0,108
	Jugar Videojuegos	50,02 59,70	0,468
	Ver Películas o Series	50,68 32,50	0,529
	Escuchar Música	50,83 46,14	0,678
	Dibujar	50,83 17,50	0,249

Prueba utilizada: U de Mann-Whitney

No se encontraron diferencias significativas en los niveles de Creatividad en cuanto a las Actividades Recreativas.

Capítulo V

Conclusión y discusión

A partir de la información recabada se puede inferir que la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad en el niño, si la misma se potencia podrá desarrollar el pensamiento creativo que le servirá para resolver los pequeños y grandes problemas que la vida le presente.

Respecto a la variable Sistema educativo, partiendo desde la hipótesis 1 que sostenía que los niños que concurren a escuelas Waldorf tendrán mayor capacidad creativa en comparación a los que asisten a escuelas con un sistema educativo convencional, la misma fue confirmada. Al respecto los resultados arrojaron que los niños que asisten a escuelas Waldorf puntuaron significativamente más alto en Creatividad que aquellos que asisten a escuelas convencionales, en concordancia con investigaciones anteriores. En ellas se detalla que dicho sistema educativo, fundado por Rudolf Steiner, fomenta el desarrollo de la creatividad en los niños brindándoles la libertad de descubrir el mundo que los rodea a través de la conexión con este mismo, el juego libre y la imitación (Artigas, 2014).

En lo atinente a la variable Edad, partiendo desde la hipótesis 2 que sostenía que en la medida en que aumenta la edad de los sujetos, concomitantemente aumenta su capacidad creativa, dicha hipótesis se confirma ya que se han observado diferencias significativas entre las puntuaciones de los niños en relación a la misma, de esta manera se asume que la edad es una variable que incide de manera significativa en la creatividad y podría plantearse que las potencialidades creativas de los sujetos aumentan en función de la misma. En concordancia, Espinosa Mendez (2005) encontró evidencia que indica un comportamiento significativamente más elevado del grupo de 10 años respecto a los grupos con edades de 7, 8 y 9 años. A su vez, cabe citar el trabajo de Elisondo y Donolo (2011) quienes encontraron

que la edad es un factor condicionante de los desempeños en el CREA y las puntuaciones ascienden en función de la edad de las personas hasta llegar a los 18-26 años y luego descienden progresivamente.

A su vez, también es propicio señalar que tal vez factores externos no estrictamente vinculados con la creatividad incidan en los desempeños de los sujetos en el CREA, tal como el tipo de actividades extraescolares que realicen. Por ello, se dividieron las mismas en deportes, actividades artísticas y ambas. Siguiendo esta línea interpretativa, en relación a la hipótesis 3 que sostenía que aquellos estudiantes que realizan actividades extracurriculares y actividades recreativas presentan puntuaciones más elevadas en Creatividad que quienes no, fue confirmada ya que los resultados arrojaron en cuanto a esta distinción que aquellos niños que realizan actividades extraescolares y recreativas presentan mayores niveles de creatividad que el resto. Además, aquellos que realizan actividades artísticas presentan niveles de creatividad significativamente mayores a aquellos que realizan actividades deportivas. Esto se puede explicar según la investigación realizada por Krumm y Lemos (2012) que evidenció que los niños que realizan actividades artísticas presentaron mayor originalidad, elaboración, innovación, intereses, curiosidad por el mundo y el ambiente, capacidad para identificar problemas, gusto por lo desconocido, flexibilidad de pensamiento, apertura a lo nuevo e independencia. A su vez, Tumbaco Castro et al. (2018) sostuvieron que, una vez concluida la ejecución de actividades lúdicas, los estudiantes se presentaban motivados, en la expectativa de lo que se abordaría en clases, se veían más participativos y despiertos.

Respecto a la hipótesis 4 que sostenía que tanto las mujeres como los hombres presentan niveles de creatividad similares, la misma se confirma ya que en los resultados de la presente investigación no se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones

de hombres y mujeres, de igual manera que se observó en investigaciones anteriores, tales como la que realizó Espinosa Mendez (2005) en Bogota, Colombia, cuya investigación arrojó evidencia sobre el escaso o nulo efecto que tiene el género en el potencial creativo. A su vez Elisondo y Donolo (2011) no observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de varones y mujeres con relación a la creatividad.

Para concluir, en cuanto a las limitaciones de este trabajo cabe mencionar que, en relación a las actividades recreativas, los grupos se encontraron desbalanceados, lo cual podría ocasionar que su análisis se encuentre sesgado. También cabe aclarar que el número de participantes que conformó la muestra fue pequeño (n=100).

Para futuras investigaciones se sugiere trabajar con un número muestral más amplio. Asimismo, sería pertinente la realización de un estudio longitudinal que evalúe la capacidad creativa a medida que se atraviesan los años de escolaridad. A su vez, se recomienda trabajar con grupos homogéneos en relación a las actividades recreativas.

Capítulo VI

Referencias bibliográficas

Abasali, A. (2018) Manual de Creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. *Revista de Investigación, 42*(94), 2-3.

Abuhamdeh, S. y Csikszentmihalyi, M. (2004). The artistic personality: A systems perspective. En R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko y J.L. Singer (Eds.): *Creativity: from potential to realization* (pp. 31-42). Washington, DC: American Psychological Association.

Amabile, T. M. (1983). The Social Psycholoy of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), 357-376. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357.

Amabile, T. M. (2001). *Beyond talent:* John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist, 56*(4), 333-336. https://doi/10.1037/0003-066X.56.4.333

Artigas, P. (2014). *Escuelas Waldorf. Una pedagogía alternativa* [tesis de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional ZUGUAN. https://bit.ly/33S7vAb

Badilla, I. (2016). Los cuentos de hadas, una propuesta para la niñez desde la pedagogía Waldorf. *Innovaciones educativas, 18*(25), 55-64. https://doi.org/10.22458/ie.v18i25.1650

Barron, F. (1969). *Creative person and creative process.* Holt, Rinehart, & Winston.

Betancur Villegas, C. A., Agudelo Torres, L. M. y Díaz Perez, F. (2016). *Pedagogía Waldorf- Constructivista* [tesis de posgrado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM https://bit.ly/3coU2Dw.

Callejón Chinchilla, M. & Granados Conejo, I. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. *Revista de Investigación Educativa, (*6), 129-147.

Calzadilla, A. B., (2009). Arte, Educación y Creatividad. *Revista de Investigación, 33*(66), 65-84.

Carlgren, F. (2004). Una educación hacia la libertad. *La pedagogía de Rudolf Steiner*. Editorial Rudolf Steiner.

Carlgren, F. (1989). *Una educación hacia la libertad: la pedagogía de Rudolf Steiner: informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf.* Editorial Rudolf Steiner.

Cenades Ramírez, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad, (*12), 7-20.

Cerdá, M. (2002). *Estimular la creatividad: aplicación del programa de desarrollo creativo* «PDC/C-1999». *Bordón, Revista de Pedagogía, 54*(2-3), 375-382.

Chrobak, Ricardo. (2008). Una enseñanza creativa para obtener aprendizajes creativos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 35*, 115-129.

Congreso de la Nación Argentina (2006, 14 de diciembre). *Ley 26206 de* Educación *Nacional*. *Boletín Oficial* https://bit.ly/362yRWS

Congreso de la Nación Argentina (2007, 27 de junio). *Ley 13.688 de Educación Provincial.* Boletín oficial https://bit.ly/35Zl03t

Coral, A. L. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar, 59*, 85-96.

Corbalán-Berná, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 35*, 11-21.

Corbalán-Berná, J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D. S., Alonso-Monreal, C., Tejerina-Arreal, M. y Limiñana-Gras, M. (2006). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.* TEA Ediciones.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la innovación*. Paidós.

De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.

Dewey, J. (1910). How to think. *Boston: DC Heath & CO.*

Elisondo, R. y Donolo, D. (2011). Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de psicología*, (101), 51-65.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.

Fletscher, I. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology*, *56*(2), 251-268. https://doi.org/10.1080/00223980.1963.9916644

García, J, L. (2011). *Las Escuelas Waldorf* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio UIR.

Guayasamin, D. C. (2011). *Sistematización de la pedagogía waldorf como experiencia educativa en quito* [tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana de Quito]. Repositorio UPS https://bit.ly/2FWLzvj.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(9), 444-454. https://doi/10.1037/h0063487

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Mc Graw Hill.

Guilford, J. P. (1983). *Creatividad y educación*. Paidós.

Espinosa Méndez, J.C. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *1*(1), 22-30.

Krum, G. L. & Lemos, V. N. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research, 5* (2), 40-48.

Krum, G., Vargas Rubilar, J., Lemos, V. y Oros, L. (2017). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico,13*(2), 21-32.

López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad: el espacio creativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy,* (35), 61-75.

Marcos Martin, M. (2014). *Historia y actualidad de la Pedagogía Waldorf* [tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVa https://bit.ly/3mIMXm5.

Marugán, M., del Caño, M., Palazuelo, M.M., y Carbonero, M.A. (2010). Percepción creativa de la ciudad en niños y jóvenes. Estudio empírico y propuesta de actuación. *Aula Abierta, 38*(1), 37-46.

Medina Sanchez, N., Velazquez Tejeda, M., Alhuay Quispe, J. & Aguirre Chavez, F. (2017). La Creatividad en los Niños de Preescolar, un Reto de la Educación Contemporánea. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,15*(2), 153-181.

Menchen, F. (1999). Dimensión creativa. En M. Carretero (Ed.), *Pedagogía de la escuela infantil* (pp. 269-285). Santillana.

Morais, M.F. (2001). Definição e avaliação da criatividade: Uma abordagem cognitiva. En L.S. Almeida (Ed.). *Criatividade e pensamiento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (1° ed., pp. 45-73). CERPSI.

Morales Darias, L. (2015). *Pedagogía Waldorf: Importancia de las prácticas artísticas y sus beneficios en los alumnos* [tesis de grado, Universidad de Laguna]. Repositorio RIULL https://bit.ly/32VjddW

Ogletree, E. J. (1996) *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A survey.* U.S. Departament Of Education: Educational resources Information Center.

Patzlaff, R. y Sabmannshausen, W. (2007). *Indicaciones de la pedagogía Waldorf para niños de 3 a 9 años.* Editorial Rudolf Steiner.

Poincaré, H. (2001). *El valor de la ciencia: Escritos esenciales de Henri Poincaré* [1913]. Modern Library.

Prieto, M.D., López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla.* Ediciones Pirámide.

Quiroga Uceda, P. (2014). La pedagogía Wardolf: origen, consolidación internacional y principios educativos. En J.L. Hernández Huerta, J. Quintano Nieto y S. Ortega Gaite (Coords.), *Educación y utopía. Ensayos y estudio* (pp. 55-74). FarenHouse Ediciones.

Rawson, M. y Richter, T. (2000). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum.* Steiner Waldorf Schools Fellowship.

Rodrigo Martin, I., Rodrigo Martin, L. (2012). Creatividad y Educación: El desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, (9), 311-351.

Rogers, C. R. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Paidós.

Romo Santos, M. (1987). *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford*. *Estudios de Psicología, 27*, 175-192.

Runco, M. A. y Sakamoto, S. O. (1999). Experimental Studies of creativity. En R. Strenberg (Ed.), *Handbook of Creativit*y (pp. 62-92). Cambridge University Press.

Steiner, R. (1924). *Principios antroposóficos*. Rudolf Steiner

Steiner, R. *(1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía.* Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1996). *Cómo conocer los mundos superiores.* Rudolf Steiner

Steiner, R. (2004). *El segundo septenio. Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano*. Editorial Antroposófica

Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 34*(1), 1-31. https://doi/10.1159/000277029.

Torrance, E.P. & Ball, O. (1974). *Streamlined scoring and norms for figural forma A and B.* Scholastic Testing Service

Torrance, E.P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test.* Ginn

Torrance, EP (1963). *La educación y el potencial creativo*. Minnesota University Press.

Tumbaco Castro, A.M., Pavón Brito, C.A. y Acosta Chávez, T.G. (2018). Leisure activities for the development of creative intelligence in the resolution of mathematical problems. *Journal of Technology and Science Education, 8*(2), 126-142. https://doi. 10.3926/jotse.412

Uceda, P. Q. y Zaldívar, J. I. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón, Revista de pedagogía, 65*(1), 79-92.

UNESCO (1994). *Catálogo para la exposición con ocasión de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra.* Pedagogía Waldorf

Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo, 27*(1), 31-39.

Weisberg, R. W. (1989). Creatividad: El genio y otros mitos. Labor.

Capítulo VII

Anexos

Protocolo

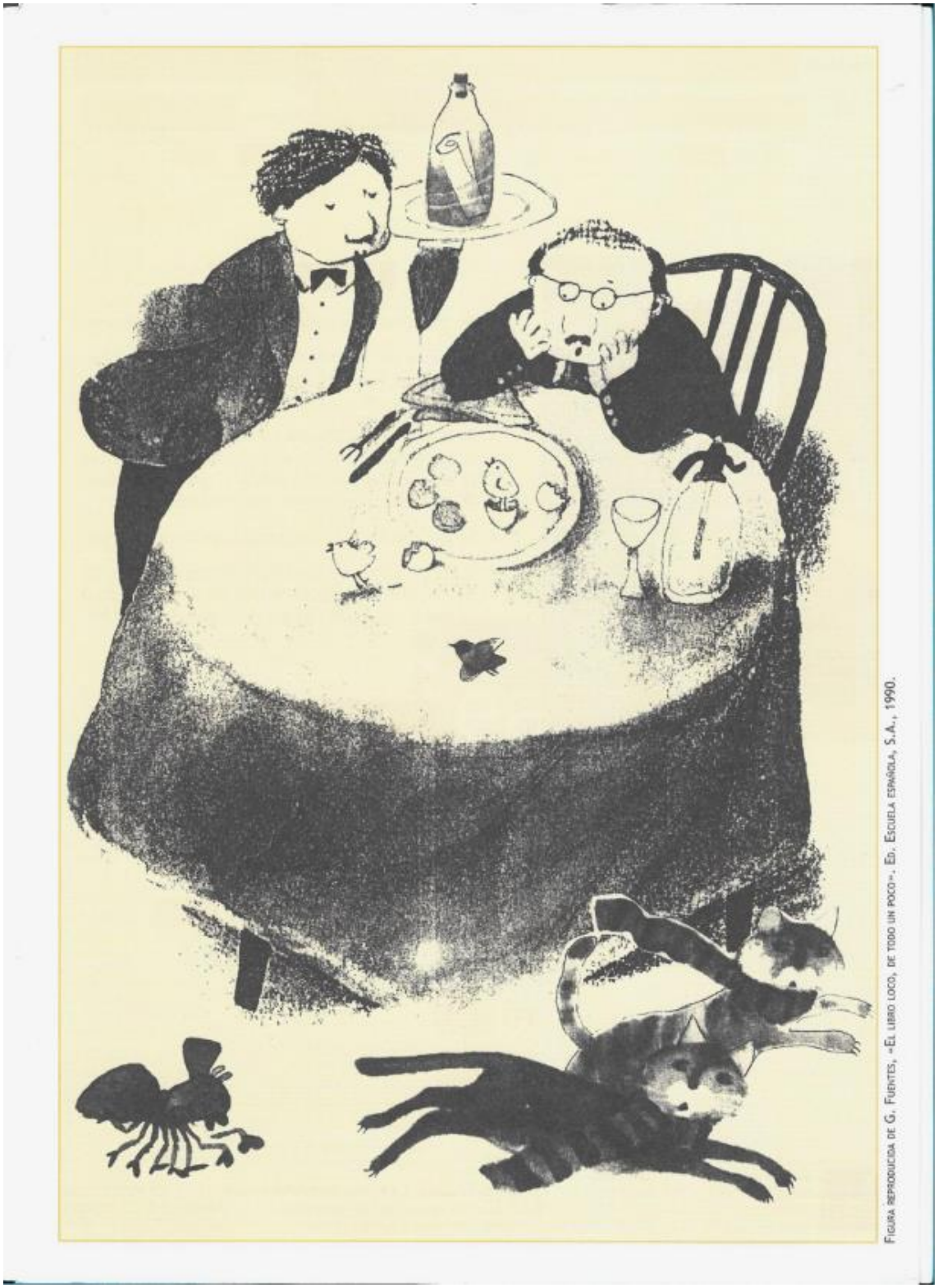


FIGURA REPRODUCIDA DE G. FUENTES, «EL LIBRO LOCO, DE TODO UN POCO». ED. ESCUELA ESPAÑOLA, S.A., 1990.


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20

Datos sociodemográficos

Estoy realizando mi tesis de grado para finalizar mis estudios en la carrera de Lic. en Psicología, para ello necesito su colaboración completando los datos solicitados a continuación. La encuesta es anónima y los datos obtenidos solo serán utilizados a los fines de la presente investigación. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo me interesa su opinión.

Muchas gracias por su participación.

a) Edad: _____ años

b) Sexo: 1. Mujer 2. Hombre

c) Sistema educativo al que concurres:

1. Sistema educativo convencional 2. Sistema educativo Waldorf

d) ¿Siempre concurriste al mismo sistema educativo?: 1. Sí 2. No

e) ¿Practicas alguna actividad extraescolar?: 1. Sí 2. No

f) En caso afirmativo: ¿Cuál? _____

g) Realizas otras actividades como:

1. Lee: 1. Sí 2. No
2. Ver televisión: 1. Sí 2. No
3. Jugar videojuegos: 1. Sí 2. No
4. Ver películas o series: 1. Sí 2. No
5. Escuchar música: 1. Sí 2. No
6. Dibujar o pintar: 1. Sí 2. No
7. Otras: _____

Consentimiento informado

Yo _____, responsable directo del (la) niño(a) _____, de _____ años de edad, manifiesto mi consentimiento para que se le incluya como sujeto de estudio de la investigación sobre *"Creatividad en niños que concurran a escuelas con sistema educativo convencional y Waldorf",* siendo informado y comprendido en su totalidad los fines de la misma. Asimismo, conozco que la información derivada del presente estudio será confidencial y usada solo con objetivos académicos.

Fecha:

Firma y aclaración del adulto responsable: