

Natalia HUGHES CUETO

---

LA CREATIVIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN  
INFANTIL. UNA BREVE COMPARATIVA ENTRE  
NORUEGA Y ESPAÑA

Trabajo Fin de Grado dirigido por  
Maite SIGNES SIGNES

Universitat Abat Oliba CEU  
Facultad de Ciencias Sociales  
Grado en Educación Infantil

---

2017

**DECLARACIÓN**

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

Firma: .....

Nombre y APELLIDOS (del alumno/a)

*“Creativo no es el que imagina, sino el que hace imaginar”, Antoni Gaudí.*

*A mi tutora Maite Signes por creer en mí cuando yo apenas lo hacía, por la paciencia  
y la dedicación de los últimos 5 años.*

*Gracias a Alberto, por embarcarme en mis sueños.  
A velas partidas, tú me has salvado.*

*Especial agradecimiento al Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la  
Universidad de Murcia.*



## **Resumen**

El presente estudio aborda la temática de la creatividad en Educación Infantil en España y comparativamente en Noruega. El objeto de este es el de cultivarse en cuanto a lo que acontece la creatividad, tanto en el país español como en el noruego, y se trabaja empleando fuentes secundarias para crear un marco teórico desde el que parte la investigación. Se ha expuesto la evolución de la creatividad desde un punto de vista histórico y conceptual, basado en profesionales del campo; así como analizado los sistemas educativos español y noruego, sus distintas metodologías de trabajo empleadas en las aulas de Educación Infantil y los sistemas de identificación y valoración de la creatividad.

Por otra parte, se pretende la mejora del sistema educativo mediante la propuesta de un nuevo programa diseñado para trabajar la creatividad en las aulas de preescolar: Creati-Be. Este programa ha sido puesto en marcha en una escuela española donde ya se han iniciado las pre-evaluaciones y las primeras actividades. Este también podría ser llevado a cabo en Noruega próximamente.

Finalmente, se aportan ideas de trabajo metodológico para fomentar y desarrollar la creatividad desde las aulas. Se realizan entrevistas a los profesionales de la Educación y la Psicología en Noruega y España, así como una encuesta en el país español para resaltar el conocimiento de la creatividad en diversos estratos de la población y proporcionar así fuentes primarias. También en España se realiza una evaluación en diversos cursos de Educación Infantil empleando distintos test de medición creativa para así poder experimentar en primera persona la utilidad y la objetividad de estas, con el objetivo de proponer mejoras y poder detectar a algún posible talento creativo. De esta forma, el trabajo contribuye ofreciendo una desarrollada muestra de resultados que dan lugar a conclusiones trascendentales para la educación actual.

## **Palabras clave**

Creatividad – Educación Infantil – España – Noruega – Inteligencia – TCI – TTCT – Talento creativo – Programa Creati-Be – Divergente
--

## **Resum**

*El present estudi aborda la temàtica de la creativitat en Educació Infantil a Espanya i comparativament a Noruega. L'objecte d'aquest és el de cultivar-se en quant al que esdevé la creativitat, tant al país espanyol com al noruec, i es treballa emprant fonts secundàries per crear un marc teòric des del qual parteix la investigació. S'ha exposat l'evolució de la creativitat des d'un punt de vista històric i conceptual, basat en professionals del camp; així com analitzat els sistemes educatius espanyol i noruec, les seves diferents metodologies de treball emprades en les aules d'Educació Infantil i els sistemes d'identificació i valoració de la creativitat.*

*D'altra banda, es pretén la millora del sistema educatiu mitjançant la proposta d'un nou programa dissenyat per treballar la creativitat a les aules de pre-escolar: Creati-Be. Aquest programa ha estat posat en marxa en una escola espanyola on ja s'han iniciat les pre-avaluacions i les primeres activitats. Aquest també podria ser portat a terme a Noruega pròximament.*

*Finalment, s'aporten idees de treball metodològic per fomentar i desenvolupar la creativitat des de les aules. Es realitzen entrevistes als professionals de l'Educació i la Psicologia a Noruega i Espanya, així com una enquesta al país espanyol per ressaltar el coneixement de la creativitat en diversos estrats de la població i proporcionar així fonts primàries. També a Espanya es realitza una avaluació en diversos cursos d'Educació Infantil emprant diferents test d'avaluació creativa per així poder experimentar en primera persona la utilitat i l'objectivitat d'aquestes, amb la finalitat de proposar millores i poder detectar a algun possible talent creatiu. D'aquesta manera, el treball contribueix oferint una desenvolupada mostra de resultats que donen lloc a conclusions transcendentals per a l'educació actual.*

## **Paraules clau**

Creativitat – Educació Infantil – Espanya – Noruega – Intel·ligència – TCI – TTCT – Talent creatiu – Programa Creati-Be – Divergent
---

## **Abstract**

*The present study addresses the theme of creativity in childhood education in Spain and comparatively in Norway. The main object of this research is to learn more about creativity, especially in the countries of Spain and Norway. Secondary sources had been used to create a theoretical framework from which the research starts. The study exposes the evolution of creativity from a historical and conceptual point of view, based on professionals in the field; as well as analyzed the Spanish and Norwegian educational systems, their different methodologies of work used in the classrooms of childhood education and the systems of identification and assessment of the creativity.*

*On the other hand, it aims to improve the educational system by proposing a new program designed to work creativity in preschool classrooms: Creati-Be. This program has been launched in a Spanish school where the pre-assessments and the first activities have already begun. This could also be carried out in Norway soon.*

*Finally, ideas of methodological work are provided to encourage and develop creativity from the classroom. Interviews are conducted with professionals from Education and Psychology in Norway and Spain, as well as a survey in the Spanish country to highlight the knowledge of creativity in various strata of the population and provide primary sources. Also in Spain, an evaluation is carried out in various courses of early childhood education using different tests of creative measurement in order to be able to experience the usefulness and objectivity of these, with the object of proposing improvements and detect some possible creative talents. In this way, the work contributes by offering a developed sample of results that give rise to momentous conclusions for the current education.*

## **Keywords**

Creativity – Childhood Education – Spain – Norway – Intelligence – TCI – TTCT – Creative Talent – Creati-Be Program – Divergent
---



## Sumario

Introducción .....	1
1. Identificar y trabajar la creatividad en primera persona .....	2
2. Marco teórico .....	5
2.1. Concepto de creatividad.....	5
2.2. La Educación Infantil en España y Noruega.....	11
2.3. La creatividad en Educación Infantil en España y Noruega .....	13
2.4. La creatividad en el aula: medición y trabajo.....	19
3. Marco Empírico.....	24
3.1. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega? .....	24
3.2. Aplicación de test TCI .....	33
3.2.1. Resultados de los test TCI.....	35
3.2.2. Observaciones sobre el Test de Creatividad Infantil .....	39
3.3. Programa CREATI-BE .....	42
3.3.1. Actividades Creati-Be.....	44
3.3.2. Evaluación del programa .....	52
3.3.3. Resultados del programa .....	55
Conclusiones .....	59
Bibliografía.....	64
Anexos.....	70
Anexo I- Ilustraciones teóricas .....	71
Anexo II- ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?.....	72
Anexo III- Muestras de TCI (Test de Creatividad Infantil).....	86
Anexo IV – Ejemplos de actividades Creati-Be.....	92
Anexo V– Resultados del programa Creati-be.....	94
Anexo VI– Ejemplares de evaluación Creati-Be .....	100



## Introducción

La creatividad es un requisito indispensable para poder determinar si una persona podría ser superdotada o no, tal como sostienen la teoría de los tres anillos de Renzulli y la aportación posterior de Mönks. Pero para esto, antes se debería saber qué es la creatividad, cómo puede medirse esta y si se pueden identificar talentos creativos. Ahora bien, un talento creativo no asegura que una persona sea superdotada, aunque sí es un buen indicador. ¿Puede el talento creativo ser detectado en las aulas a edades tempranas? Este es uno de los elementos a valorar durante el estudio.

En el presente estudio se analiza la creatividad de los infantes y su metodología de trabajo en las aulas de Educación Infantil en los países de España y Noruega. Por tanto, el estudio aporta no solamente unos resultados dentro de un marco comparativo en lo que refiere a creatividad, sino también una recogida de datos empíricos que muestran la evaluación creativa de distintos niños y niñas de edades que comprenden los tres y los seis años. Dicho acopio se ha realizado mediante distintos test, cuestionarios y entrevistas. Es por ello que el diseño, la aplicación y evaluación de un programa para trabajar la creatividad en el aula es uno de los objetos finales del estudio: Creati-Be.

Por su parte, el país escandinavo ha cautivado la atención de esta pequeña investigación puesto que en la actualidad es uno de los países que puede presumir de aplicar nuevas y efectivas pedagogías, así como de la inclusión de los niños y niñas. De este modo, se muestra cómo los noruegos se implican en las aulas con los alumnos de habilidades especiales y se puede comprobar mediante una comparativa de opiniones, metodologías y resultados, que en el fondo Noruega y España no son países tan dispares. Serán los profesionales de la Educación y la Psicología de ambos países los que contrastarán la información y permitirán un contacto más directo con la realidad.

Por último, cabe añadir que dada la falta de consenso entre autores y la mala información que llega a la población sobre creatividad, se procura demostrar la definición más acertada y que el programa propuesto sea efectivo y útil para quien desee aplicarlo en las aulas.

## **1. Identificar y trabajar la creatividad en primera persona**

Este trabajo se propone dada la falta de estudios originales de creatividad en infantil en Noruega y por ello, la inexistencia de comparativas entre este país y España. Aunque sea de manera breve, se persigue así trazar ciertas líneas en las que sea posible contrastar información de ambos países que ayude a fomentar el desarrollo de la creatividad en niños durante su primera escolarización.

Bien es cierto que existen multitud de propuestas para trabajar esta en España, pero la mayoría de ellas están enfocadas a otras edades. Es por ello que tras el trabajo de documentación y con fuentes primarias de ambos países, se propone un programa para fomentar la creatividad infantil: Creati-Be.

Enmarcado en esta propuesta, se emplea y comprueba el uso del TTCT o Thinking Test of Creativity Torrance (Torrance, E. P., 1974), y junto a él, se critica de manera constructiva una de las pruebas de evaluación de la creatividad más extendidas: el Test de Creatividad Infantil o TCI (Romo, M., Alfonso-Benlliure, V. y Sánchez-Ruiz, M. J., 2008).

El interés por realizar este estudio surge de la motivación personal de conocer en profundidad el campo de las Altas Habilidades y, concretamente, el de la Creatividad; requisito indispensable para poder determinar si una persona podría ser superdotada (Villarraga., Martínez y Benavides, 2004, pp. 28-29). Se considera una temática complicada de estudiar dado el auge de estudios sobre la creatividad en la actualidad, el poco consenso que hay en cuanto a teorías y resultados, y la mala información que recibe la población, en términos generales. Este último punto puede comprobarse gracias a las fuentes primarias recogidas en este trabajo, tomando como referencia la encuesta y entrevistas realizadas.

Se efectúa además una breve comparativa de metodologías y resultados entre los países de España y Noruega. Este último país cobra importancia en el estudio dado que se realiza una larga estancia que permite la observación sistemática del trabajo de la creatividad en el aula. Noruega ha cautivado la atención de esta pequeña investigación puesto que en la actualidad es uno de los países que puede presumir de aplicar nuevas y efectivas pedagogías (Greve, 2013, p.2), así como de la inclusión de los niños y niñas (Arnesen y Lundahl, 2006, p. 291). Los profesionales de la Educación del país escandinavo también opinan sobre la materia y permiten la elaboración de un marco comparativo más realista.

Así, se realiza un análisis de las distintas metodologías empleadas en la actualidad para identificar, medir y trabajar la creatividad de los infantes en las aulas de Educación Infantil. Gracias a este trabajo, como se ha mencionado, se diseña un nuevo programa Creati-Be, basado en las propuestas de Garaigodobil (2011), Vallés, Vallés y Vallés (2012) y Carrión y Carretero (1998). Este se aplica a las aulas de 3º de infantil de una escuela de Murcia (España) que se presta voluntaria y, por lo tanto, permite una recogida de datos interesante sobre la creatividad de estos niños/as.

Para evaluar el efecto que el programa puede producir en los infantes se emplean los test de creatividad de Torrance (Torrance, E. P., 1974), así como unas entrevistas que se realiza a los maestros de ambas líneas y encuestas individuales que se llevan a cabo entre los maestros y la investigadora. La observación y la comparativa de la evaluación final ayudan a determinar resultados y a detectar algún posible talento creativo. Se esperan cambios positivos en cuanto al desarrollo creativo, al reconocimiento y la gestión emocional, y a nivel social (cooperar, compartir, empatizar), aunque sean mínimos. Está prevista la traducción del programa al inglés para poder ser llevado a cabo en el país noruego, a pesar de que algunas limitaciones hagan complicada su evaluación. También se evalúa la creatividad de los alumnos de 1º de Infantil de la misma escuela murciana, pero en este caso se emplean los test TCI (Test de Creatividad Infantil) de Manuela Romo (Romo et al., 2008).

Se comprueba si mediante los objetivos anteriores es posible identificar talentos creativos y se cotejan los resultados de los objetivos con las opiniones de profesionales de la Educación y la Psicología en España y Noruega. Para llevar a cabo todo ello de manera correcta y obtener resultados óptimos se han tenido que buscar fuentes. Algunas de ellas son primarias, como las entrevistas y cuestionarios realizados, mientras que otras se basan en artículos, libros, manuales, audiovisuales o test psicométricos. Dichas fuentes se han tratado tanto de manera física como mediante el uso de gestores bibliográficos como *Zotero* o *Mendeley*.

De este modo, después de conocer profundamente la temática, se investiga sobre los distintos test que podían medir la creatividad de un modo objetivo, eficiente y justo. Posteriormente, se han formulado hipótesis sobre posibles mejoras y aplicaciones para los más pequeños, para lo que se aplican y corrigen algunos test en grupos de niños y niñas de Educación Infantil; pues se pretendía comprobar *motu proprio* la objetividad de los mismos.

Además, estos se aplicarían para contrastar opiniones subjetivas de profesionales de la Educación y/o la Psicología, para poder detectar posibles talentos creativos, y cobrarían valor al permitir la evaluación de un programa que se ha diseñado *ex profeso* para trabajar la creatividad en el aula; así como aspectos socio-emocionales que inciden directamente en ella. Para evaluar el programa Creati-Be, como ya se ha expuesto anteriormente, se emplean entrevistas, cuestionarios, actividades y juegos, al igual que los test antes nombrados.

Todo ello ha dado lugar a la obtención de resultados y a la creación de una base de datos en Excel, lo que conlleva el poder elaborar cuadros, tablas, jerarquías y gráficos sobre los resultados obtenidos. No solamente se rescatan cifras, también se compilan, mediante un procesador de textos, múltiples conclusiones y propuestas de mejora para el sistema educativo, que han sido facilitadas también por la comparativa de fuentes bibliográficas, de sistemas educativos entre los países de Noruega y España, y de datos acopiados. Durante todo este proceso de investigación se han encontrado una serie de limitaciones y dificultades que han imposibilitado llevar a cabo todas las tareas de estudio como estaba previsto.

En primer lugar, se ha confirmado que no hay consenso sobre la definición de creatividad entre autores, tal como se comprueba en el apartado 2.1. *Concepto de creatividad*. Junto a ello, también se han experimentado dificultades de acceso: por un lado, a datos todavía no publicados como baremos y criterios de corrección del modelo B del TTCT (Jiménez, 2017, marzo 22); por otro, acceso limitado o previo pago a artículos privados. Asimismo, la limitación de recursos que no permite acceder a estos artículos, manuales o adquisición de test.

El idioma también ha supuesto una dificultad frente al estudio, pues muchos artículos y libros consultados se encuentran en noruego, por lo que no todos han podido ser tratados. También se debe considerar que el ritmo de trabajo se ha visto entorpecido dada la ardua tarea de traducir la mayoría de la información consultada del inglés al español, pues es el idioma predominante de estudio en la actualidad.

Por otro lado, se han dado problemas logísticos como la limitación del tiempo de estancia en la escuela para implementar el programa (tanto en Noruega como en España) y la limitación geográfica para aplicar el programa en Noruega y recoger resultados; así como para compararlos. De esta forma, el período de observación en primera persona durante el estudio ha sido corto por necesidad.

Finalmente, destacar la escasa información hallada sobre la práctica de la creatividad en Noruega, concretamente en la edad temprana, que también dificulta el aprendizaje sobre el campo y la extracción de datos concretos.

## **2. Marco teórico**

Si crear es un acto, creatividad es una capacidad, una competencia (Marina, J. A., Marina, E., 2013, p.12). En estas breves palabras se encuentra resumido uno de los principales conceptos que se desarrollan en este trabajo, pues la creatividad se ha asociado tradicionalmente con las artes plásticas. Este enfoque ha conllevado que se trabaje parcialmente y de manera subjetiva.

Así, siguiendo la idea expresada por Marina, como capacidad y competencia, la creatividad ha de ser entendida de diversas formas. Esto implica diferencias metodológicas de estudio y por supuesto, de aplicación. Por ello, no es extraño que en la actualidad existan muchos conceptos distintos de creatividad, algunos de los cuales se recogen en este punto.

A raíz de lo expuesto, se cree que la creatividad no ha sido suficientemente trabajada en las aulas, perdiéndose así los beneficios que esta puede aportar a la sociedad, pues se ha calculado que hasta un 60% de las personas más inventivas de la historia fracasaron en la escuela (Marina, J. A., Marina, E., 2013, p.24). Se necesita innovación en este campo, una reinterpretación del término para un buen trabajo de la creatividad.

### **2.1. Concepto de creatividad**

La creatividad no es otra cosa que el acto de emplear el conocimiento para proponer varias salidas originales ante un problema. (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 6). Ahora bien, si se pretende estudiar la creatividad en su amplitud esta escueta definición no basta para comprender cuán profunda es la investigación de este campo. Para ello se plantean cuestiones como: ¿se relacionan de algún modo creatividad e inteligencia?, ¿es la creatividad un tipo de inteligencia?, ¿qué dice la historia sobre la creatividad?, ¿cómo la definen los expertos?, ¿qué caracteriza a los niños creativos?

En un primer intento por relacionar inteligencia y creatividad, Lombroso (Lombroso, C., 1896), comparó entre genio (inteligente, excéntrico y enfermo mental) y creatividad (idiocia, psicóticos, neuróticos, seres divinos...). En realidad, se estaba hablando de personalidad, hasta que se deja de asociar la creatividad a una personalidad concreta y aparecen autores como Galton (Galton, F., 1869), que consideraba la creatividad un tipo distinto de inteligencia y que suponía una forma alternativa de elaborar la información. También Guilford (Guilford, J. P., 1959) la acaba incluyendo en su modelo de estructura del intelecto, empezando a llamarla inteligencia divergente. Se entendía como una forma de procesamiento de la información distinta, caracterizada por relacionar ideas inconexas.

A pesar de conocer cuantiosas y dispares definiciones acerca de la creatividad, llevando a cabo un pequeño análisis, se ha observado un consenso entre autores en cuanto a que la inteligencia se apoya en aptitudes o capacidades para desarrollar sus funciones debidamente. Entre estas capacidades destaca la creatividad. Podría aseverarse que esta, junto con la inteligencia, configura la característica primordial de las facultades intelectuales. Renzulli y Mönks afirman que además de ser muy inteligente, el superdotado/a debe poseer un alto nivel creativo. Sin embargo, la relación entre ellas no es bidireccional, de modo que a mayor inteligencia divergente, le corresponde indisolublemente una alta inteligencia convergente. Por el contrario, se puede ser muy inteligente y no ser creativo (ni superdotado). Ambas capacidades se relacionan de modo que no dejan de ser un tipo de inteligencia y, por tanto, una forma o varias de solventar problemas (Renzulli, J. S., 1994; Mönks, F. J., 1998). La diferencia principal radica en que la divergente ofrece múltiples respuestas, más originales, novedosas y válidas, en comparación a la inteligencia convergente.

Entrando en detalle, la inteligencia divergente se podría definir como la habilidad para dar en este caso múltiples respuestas a las situaciones que la vida cotidiana plantea. Es lo que se entiende comúnmente como creatividad, factor indispensable para la superdotación, dicho sea de paso (Baer, J., 2014; Renzulli, J.S., 1977). Este tipo de inteligencia se evidencia principalmente en la resolución de problemas, en la proporción de distintos resultados o productos diferentes a lo común, en la exploración de distintas posibilidades y en la habilidad para establecer relaciones entre ideas inconexas (Marina, J. A. y Marina, E., 2013, pp. 183-184).

De este modo, la creatividad se caracteriza por las respuestas alternativas, originales, novedosas y de calidad. Sin calidad, todo se queda en excentricidad cuando debería ser útil. Así la inteligencia divergente se torna realmente importante y debería ser trabajada en el ámbito educativo buscando innovar, creando, dando pie a la libre expresión y propiciando la formación de un juicio propio, de un criterio.

Otra terminología que continuamente se oye es la de talento creativo. Aunque a diario se haga uso de ella a la ligera y sin fundamento se asocie al dibujo, esta se atribuye formalmente tras la obtención de un percentil 95 en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. El niño o niña que muestra talento creativo presenta un gran pensamiento divergente, no necesariamente ligado a la producción artística, y una gran capacidad *innovativa* con poca sistematización en la organización mental (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 6).

Volviendo a la falta de consenso entre autores expertos sobre la naturaleza de la creatividad, su concepción y los procesos que intervienen en ella, se considera necesario añadir un breve análisis bibliográfico que permite comprender la evolución continua del concepto y la complejidad del conocimiento objetivo de este.

La inclusión de la condición de creatividad en la definición de superdotación que elaboró Renzulli (Renzulli, J. S., 1977) supuso una contribución, pues hoy día se tiene tan presente que se procura medir mediante distintos test (Acereda, A. y Sastre, S., 1998), como los que creó Torrance: *Torrance Test of Creative Thinking* (Torrance, E.P., 1996), que proponen materiales gráficos y verbales como parámetros. No obstante, los test han generado controversia entre autores como Sternberg, pues los tachan de restringidos.

Como declaran algunos autores (Terman, L. M., 1959; Taylor, R. L. y Sternberg, L., 1989), los individuos creativos proceden de familias creativas y es que, es cierto que la creatividad se hereda, pero eso únicamente supone un 40% de lo que podrá ser la creatividad, puesto que el 60% restante lo determina el ambiente. La creatividad es el resultado de la interacción entre herencia y ambiente. El ambiente entonces debe propiciar al infante la oportunidad de soñar despierto y tener fantasías, así como de ocuparse en actividades aparentemente no directivas, como medio esencial para desplegar así todo su potencial especial y sus recursos mentales.

Según Torrance (Torrance, E. P., 1983), el interés por la creatividad nace en el Siglo XX. Desde entonces la investigación de la temática ha causado impacto en objetivos de Educación, en estrategias de enseñanza, en la práctica administrativa y en el ambiente escolar.

Los conceptos de creatividad pueden ser divididos en cuatro factores: persona, producto, proceso y ambiente.

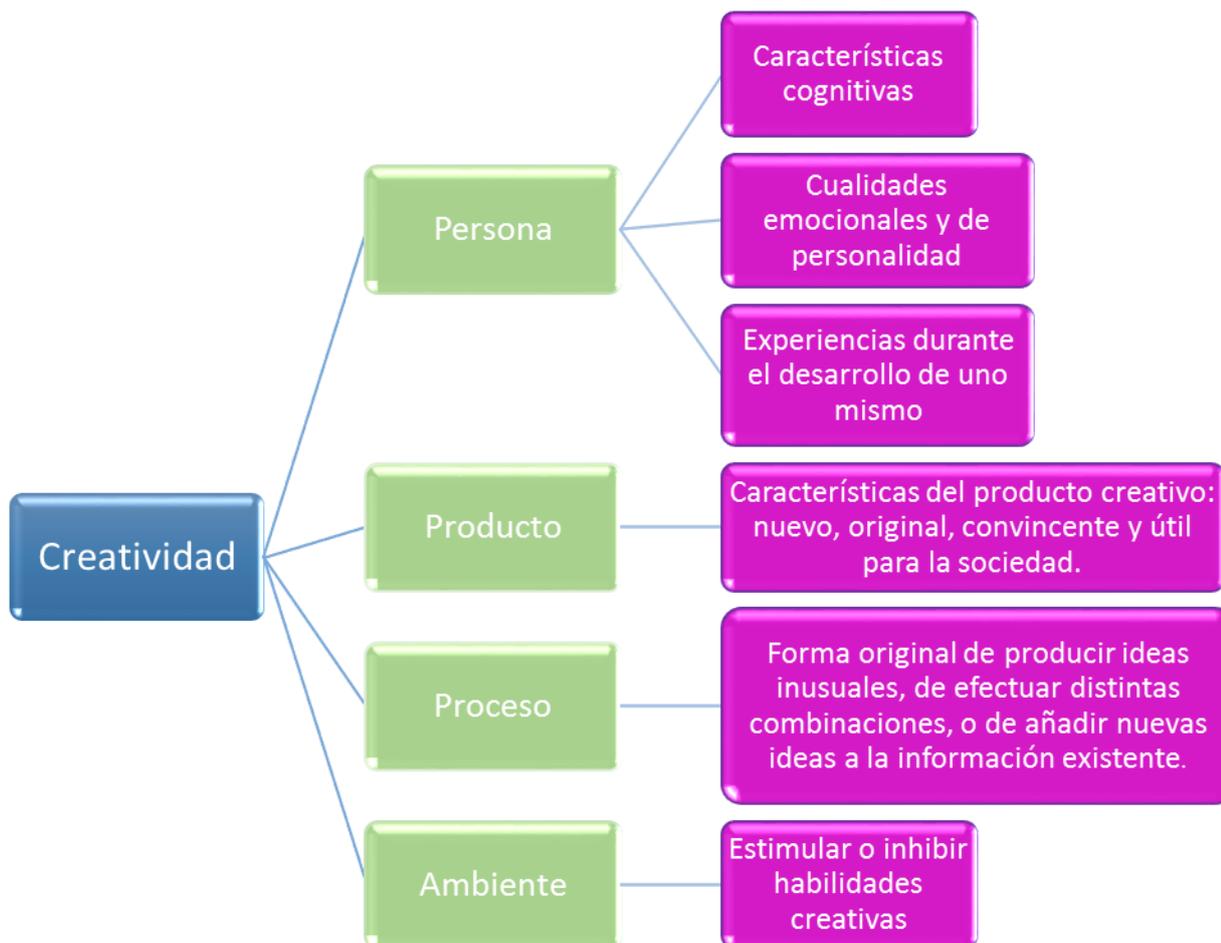


Gráfico 1. Jerarquía horizontal de elaboración propia sobre las categorías en las que pueden dividirse los conceptos de creatividad. Basado en las teorías de Feldhusen & Goh, Tardiff & Sternberg y de Souza Fleith. (de Souza Fleith, 2000).

En primer lugar, el factor persona se ve afectado por sus propias características cognitivas, así como por sus cualidades emocionales y experiencias vividas que influyen también en el proceso creativo.

Por su parte, la creatividad se ve definida por tres factores más: el proceso creativo, el producto en sí mismo y el ambiente. El proceso debe ser necesariamente original y ofrecer nuevas ideas, combinables o aditivas a las anteriores.

El producto para ser considerado creativo debe ofrecer a la sociedad calidad, novedad, utilidad y originalidad. En cuanto al ambiente, este influye en todas las variables anteriores y puede ser, del mismo modo, inhibida o fomentada por las otras. Resultados apuntan a que ambos, profesores y estudiantes creen que un ambiente de clase que mejora o intensifica la creatividad, basándose en los intereses y esfuerzos de los estudiantes, proporciona que estos formen su propio criterio, una autoconfianza sólida y tolerancia frente a otras ideas. Por otro lado, un entorno que inhibe la creatividad estará propiciando la ignorancia de ideas de los alumnos, siendo los maestros quienes las controlan e imponen una estructura inamovible (de Souza Fleith, D., 2000).

Se han establecido estándares para considerar los productos creativos. Esta estandarización puede dirigir el potencial de un individuo o inhibir un intento creativo. Desde esa perspectiva, la creatividad no puede ser entendida aislando a los individuos y sus obras de su contexto, pues "la creatividad no sucede dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Se trata de una sistemática en lugar de un fenómeno individual" (Csikszentmihalyi, M., 1996, p.23). Entonces, la creación de un entorno de mejora, armonioso y significativo puede contribuir al desarrollo del potencial creativo.

Una de las definiciones clásicas y sin embargo actuales, pertenece a Guilford (Guilford. J. P., 1967), quien postuló que el ser creativo posee tres dimensiones específicas: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Dichas variables permiten reconocer la habilidad para producir nuevas ideas relevantes y de calidad que rompen con lo establecido y que son diferentes entre sí.

Torrance, en cambio, (Torrance, E. P., 1969) acomoda más detalle y afirma que la creatividad es un proceso por el que un sujeto manifiesta sensibilidad para advertir las lagunas de un problema, plantea una o más posibles soluciones, realiza hipótesis y las comprueba, evalúa resultados y los comparte con los demás. El autor especifica cuatro componentes básicos, añadiendo uno a las que Guilford propone: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de ideas, y añade que la creatividad implica la producción de ideas originales, novedosas o con distintos puntos de vista; combinando varias ideas y/o intuyendo nuevas relaciones entre ellas.

Taylor, coincidiendo con los autores, apunta la importancia de la calidad creativa para valorar a los talentos (verbal, matemático, científico, artístico o social) e insiste en que el objeto último de la escuela debería ser el fomento y desarrollo de habilidades alusivas a la amplitud mental, constancia en la solución de problemas inusuales y/o la motivación como componentes necesarios para el logro de los productos creativos (Taylor, C. W. y Sacks, D., 1981).

Por otro lado, Sternberg y Lubart (Sternberg, R. J. y Lubart, T. I., 1993) proponen el concepto de superdotación creativa, como una tipología distinta de la superdotación. Ellos destacan la importancia que tienen los procesos mentales, el conocimiento, los estilos intelectuales, la personalidad, la motivación y el contexto en el desarrollo de la creatividad. Ambos estudiosos de la temática subrayan que la creatividad trasciende las barreras de la cultura, las diferencias de género o socioeconómicas, porque es un término que, a pesar de haber sido estudiado e investigado durante mucho tiempo, todavía incluye muchas cuestiones sin resolver y suscita desafíos.

En cuanto a estudios sobre la creatividad infantil en España, Ferrando Prieto, recoge en su tesis (Ferrando Prieto, M., 2006) las diferentes definiciones que han otorgado los estudiosos de la materia, muchos de los cuales han sido referenciados aquí. Destaca la complejidad de otorgar una única definición (Ferrando Prieto, M., 2006, p.69), por lo que propone ciertas características imprescindibles para su estudio: intereses personales, persistencia y esfuerzos para lograr soluciones ingeniosas; control de los procesos cognitivos empleados en la resolución de tareas; contexto donde se manifiesta la creatividad; y nivel y calidad de esta (Ferrando Prieto, M., 2006, p. 73).

Por último, se han querido recoger ciertas características basadas en Marina y Marina (Marina, J. A. y Marina, E., 2013, p. 39), atribuibles a la creatividad y comunes a los infantes que muestran creatividad o un talento creativo. A falta de una definición única, estas características rigen el entendimiento de la creatividad en este trabajo: actividad, expresividad, innovación, flexibilidad en la búsqueda de soluciones, independencia crítica, autonomía, curiosidad y originalidad.

## **2.2. La Educación Infantil en España y Noruega**

Tanto en España como en Noruega, la Educación Infantil es voluntaria y comprende a los infantes de hasta 6 años. El objetivo de esta educación en España es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños mientras que en Noruega, las escuelas infantiles se basan en una aproximación holística al cuidado y a la enseñanza y el respeto del valor de la infancia en sí misma (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a; Royal Norwegian Ministry of Education and Research, 2012).

En España se diferencia este nivel educativo en dos periodos: de uno a tres años y de tres a seis. Si bien en Noruega no existe tal especificación, en la práctica se ordenan los recursos de forma similar, con la salvedad de que en España se garantiza el acceso a la escuela a los niños de tres a seis años mientras que en Noruega, únicamente a los de seis. Así aún teniendo carácter voluntario, la asistencia al segundo ciclo se ha consolidado en España, de modo que en la actualidad prácticamente todos los infantes de entre tres y seis años acuden a la escuela. En esta línea, la tendencia a la escolarización temprana se considera un gran logro, por lo que se han creado programas que tratan de escolarizar a niños y niñas aún menores, como el Programa Educa 3 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a; Royal Norwegian Ministry of Education and Research, 2012).

Esto contrasta con el caso noruego, donde no solamente la escolarización infantil es menor, sino más dispersa. De acuerdo con el Gobierno, las subvenciones públicas a los jardines de infancia se financian a través de los municipios, por lo que corresponde a cada municipalidad decidir qué cantidad de fondos se destinará a los jardines de infancia a través del presupuesto municipal. De este modo, el sistema de escuelas infantiles del país depende de los municipios. En el caso español, el Estado tiene una mayor presencia, si bien la normativa de admisión de alumnos es competencia de la administración educativa de cada comunidad autónoma (Norwegian Government, 2016b; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017d).

En términos económicos, es necesario destacar que la partida de Educación supuso hasta un 17'45% del PIB de Noruega en 2012. Es un valor considerablemente alto, más aún teniendo en cuenta que no es excepcional, ya que el más bajo de los últimos años fue un 14'85%, correspondiente a 1999. Así se puede asegurar que el Gobierno de Noruega viene invirtiendo aproximadamente una de cada seis coronas en Educación.

Se debe ser consciente de que bajo la partida *Educación* se incluye desde la escuela infantil hasta la universidad, por lo que sería sustancial averiguar específicamente qué parte de este presupuesto se destina a la Educación Infantil y si una porción se emplea en creatividad (UNESCO, 2017).

Lo cierto es que en el país noruego la etapa preescolar no es obligatoria, por lo que en este caso sí hay escuelas infantiles privadas y no es hasta los siete años que empieza la Educación Primaria obligatoria propiamente (Kammerman, S. B., 2000). De este modo, los municipios noruegos conceden subvenciones a los *kindergarten* aprobados y no municipales, que pueden ser de propiedad privada, pertenecientes a la región o de propiedad estatal; recibiendo todos ellos el mismo trato en la distribución de fondos. El objetivo de esta medida es que las escuelas estén disponibles para todos los niños sin importar la situación financiera de sus padres. De esta forma, se quiere garantizar un acceso universal y teóricamente igualitario a la educación infantil, si bien esto puede no ser del todo cierto a la hora de hablar de las escuelas privadas, que pueden complementar la asignación municipal con fondos propios (Norwegian Government, 2016b).

Esto trató de ser corregido en 2015, cuando se aprobó la nueva reglamentación sobre la financiación de los jardines de infancia no municipales, que continúa empleando como principio fundamental que las subvenciones se calculen sobre la base de los gastos de las escuelas municipales. Este nuevo reglamento, que entró en vigor en 2016, está diseñado para proporcionar a todos los niños en el mismo municipio acceso a un programa satisfactorio, sin importar si asisten a un jardín de infancia municipal o no municipal, tal como se comentaba previamente. Aún así y pese a los cambios introducidos, los jardines infantiles no municipales tienen derecho a una subvención que equivale al 100% de la financiación pública asignada a los municipales, por lo que se mantiene la posible diferenciación si los jardines no municipales invierten más de ese dinero (Norwegian Government, 2016b).

Dado que esta escolarización no se contempla como obligatoria, tampoco es gratuita, por lo que Noruega fija un máximo que para el año 2016 era de aproximadamente 250€ por mes y 2900€ por año. Existen ayudas para las familias con pocos ingresos, que contemplan que el coste por niño no sea superior al 6% de los ingresos familiares; mientras que el segundo y tercer hijo se pueden beneficiar de descuentos del 50 y el 70%, respectivamente (Norwegian Government, 2016b).

El proceso en España como se ha referido anteriormente es más sencillo, pues desde los tres años los infantes tienen plaza asegurada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a).

A pesar de dichos costes, en 2015 se introdujo un plan en Noruega que contempla 20 horas de *kidergarten* gratuito a la semana para los niños de tres, cuatro y cinco años procedentes de familias de bajos ingresos. Estas 20 horas se consideran el tiempo básico de escolarización, por lo que en caso de necesitar o desear un horario más amplio, las familias deben acogerse a los supuestos previamente explicados (Norwegian Government, 2016b).

### **2.3. La creatividad en Educación Infantil en España y Noruega**

Según un informe encargado por el propio estado noruego en 2015 para la renovación de las competencias escolares, la creatividad se entiende como ser inquisitivo, perseverante y dispuesto a ser imaginativo en la resolución de problemas, tanto en soledad como en cooperación con otros. Este informe incide constantemente en la palabra *innovación*, entendida como incluyente de aspectos clave de la creatividad, pero también como poder de tomar la iniciativa y transformar ideas en hechos (Norwegian Government, 2015).

De esta forma, el comité encargado de la elaboración del informe subraya que para contribuir a las nuevas ideas, la innovación y la reestructuración en la vida laboral y para hacer frente a los retos sociales futuros, la escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de explorar, ver nuevas posibilidades y desarrollar nuevas soluciones. Según dicho comité, tener la competencia que permite ser creativo, solo o con otros, es importante para cada persona, en la escuela, en la vida laboral y en otros ámbitos. La creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas son competencias clave en el informe, aunque siempre entendidas como habilidades a desarrollar para el bien de la sociedad o el adulto, no *per se*, por y para el crecimiento personal del infante (Norwegian Government, 2015).

De esta forma, la creatividad como competencia desarrollable se enmarca también como parte de la responsabilidad social de la escuela, incidiéndose en el informe que se debe permitir a los alumnos experimentar y mostrar la alegría de la creatividad y el deseo de explorar por el bien de la sociedad (Norwegian Government, 2015).

El comité noruego recomienda que la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas sean competencias que la escuela ayude a los alumnos a desarrollar. Citando textualmente, previa traducción al castellano, parte del informe expone que:

Las sociedades noruegas e internacionales dependen de individuos creativos que puedan contribuir en la vida laboral y en la sociedad, crear nuevas empresas y encontrar soluciones a exigentes desafíos sociales. Una sociedad basada en el conocimiento y la vida laboral requieren métodos científicos y formas de pensar, pensamiento crítico y un enfoque exploratorio del conocimiento. La creación de expresiones estéticas y culturales tiene un gran valor para la sociedad. Para los individuos es significativo poder contribuir a crear cosas a través del trabajo y otras actividades. La capacidad de llevar a cabo la evaluación crítica, la resolución de problemas y la creatividad puede ayudar a los individuos a hacer frente a diversos eventos en la vida (Norwegian Government, 2015).

En esta cita se puede apreciar lo referido previamente, un positivo interés en fomentar la creatividad desde las escuelas provocado por una parcial visión de esta. Los beneficios que pueda aportar a la sociedad cuando los infantes devienen adultos son un buen motivo para potenciar su inclusión en los currículos escolares, pero no deberían ser el único. Al contrario, dichos beneficios deberían ser considerados como un bien colateral obtenido gracias a permitir un mejor desarrollo de los niños y niñas en la escuela.

En esta línea, conviene recordar que lo expresado en el informe es la visión del país escandinavo para con su sistema educativo, por lo que resulta necesario destacar que considera que la creatividad y la innovación en forma de expresiones estéticas y artísticas tienen gran valor para la sociedad y será importante en el futuro que las expresiones culturales reflejen el aumento de la diversidad en la sociedad. La mayoría de la gente, se expresa en el informe, tendrá que ser creativa en el desempeño de sus trabajos, y la capacidad de ser innovador y tomar iniciativas puede crear oportunidades y asegurar la calidad de vida para el individuo y para otros. No resulta extraño que se vincule creatividad con innovación a la luz del enfoque que la primera obtiene, por lo que es lógico que se incluyan como competencias comunes en los currículos (Norwegian Government, 2015).

La creatividad y la innovación como competencias comparten elementos comunes, pero los conceptos son distintos. En Noruega se explica dicha distinción como provenientes los términos de diferentes tradiciones, respectivamente temas estéticos y artes escénicas, vida laboral y de negocios (Norwegian Government, 2015). De nuevo, se observa como dichas competencias son analizadas únicamente desde una perspectiva adulta.

Más interesante a nivel del trabajo a desarrollar en las aulas, es la definición de creatividad otorgada por el informe, pues puede establecer las bases de lo que los maestros desarrollen en el aula. Se define como ser curioso, perseverante, imaginativo y tener la capacidad de cooperar y trabajar de manera disciplinada (Norwegian Government, 2015). Estos elementos se describen como sigue:

- Inquisitivo: Tener la capacidad de preguntarse y hacer preguntas, la capacidad de explorar e investigar y desafiar suposiciones.
- Persistente: Pegarse con dificultad, atreverse a ser diferente y tolerar la incertidumbre.
- Imaginativo: Ser capaz de desarrollar soluciones imaginativas y oportunidades, jugando con diferentes posibilidades, haciendo conexiones y utilizando la intuición.
- Colaborativo: Compartir un producto, dar y recibir comentarios y cooperar apropiadamente.
- Disciplinado: Desarrollar técnicas, ser capaces de reflexionar críticamente y de crear y mejorar. De forma gráfica, esta definición se plasma en la Ilustración 1. Definición noruega de creatividad, ubicada en el *Anexo I. Ilustraciones teóricas*.

Asimismo, la creatividad se considera una competencia importante en la mayoría de los temas y disciplinas, por lo que se relaciona con el contenido específico de la materia impartida y se desarrolla a través del trabajo con los sujetos. La diferenciación que se realiza en el país escandinavo entre el trabajo de la creatividad y el de la innovación reside en que si bien la creatividad se refiere al desarrollo de ideas, la competencia innovadora también incluye poder transformar ideas en acción y tomar iniciativas. De nuevo, el concepto de creatividad aparece indisolublemente asociado al de innovación y emprendimiento (Norwegian Government, 2015).

Pero esta última no es la única fuente que mezcla creatividad e innovación, siendo algo común también en el acervo de nuestro país. Como ejemplo, Marina, citando a Ken Robinson, aporta en su obra los principios de la creatividad y la innovación: el potencial creativo de todas las personas, su asociación con la imaginación, la capacidad de aprender a ser más creativos mediante la diversidad y la colaboración, la influencia de la cultura en la creatividad, etc. (Marina, J.A. y Marina, E., 2013, pp. 53-54).

Salvando el carácter divulgativo de la obra, se repite la unión entre creatividad e innovación, si bien en este caso se puede destacar que se incluye el potencial desarrollable de la creatividad mediante el trabajo y el esfuerzo, punto imprescindible que tanto el gobierno noruego como el español obvian en reiteradas ocasiones. Quizás en este punto sería conveniente rescatar la primera acepción que otorga la Real Academia Española a los verbos crear e innovar. Crear: producir algo de la nada. Innovar: mudar o alterar algo, introduciendo novedades. Si a estas definiciones asépticas les añadimos las imprescindibles connotaciones propias de la Educación y el cariz que se observa en la palabra innovación en los informes oficiales noruegos, encontramos que se tiende a asociar una habilidad desarrollable en los infantes que permite el crecimiento personal con una característica propia de los adultos muy relacionada con el mundo laboral (Norwegian Government, 2015; RAE, 2017).

Así, descendiendo al nivel de los objetivos educativos planteados por Noruega, está establecido tanto que los alumnos deben aprender a pensar críticamente como que la educación en sí debe promover una forma científica de pensar. Esto se vincula con la creatividad y la innovación, también incluidas en los objetivos básicos de la educación, dado que es necesario fortalecer el pensamiento crítico y la resolución de problemas en todas las materias. En los currículos se incluye el trabajo en la aplicación de diferentes estrategias de resolución de problemas, evaluando argumentos y pruebas de diversas fuentes, y empleando procedimientos y estrategias diferentes para la resolución de un mismo problema siempre adaptados a la edad de los infantes. Además, se enfatiza la importancia que tiene trabajar la creatividad en todas las materias de manera sistemática (Norwegian Government, 2015; Mevarech, Z. & B. Kramarski, 2014).

Por su parte, en España se pretende para la Educación Infantil un progresivo desarrollo afectivo, del movimiento y el control corporal, de la comunicación y el lenguaje, la convivencia y relación social, y el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se trabaja para que niños y niñas logren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal. La metodología empleada para ello se basa en las experiencias, las actividades y el juego aplicados en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima y la integración social; estructurando las áreas de conocimiento en torno a tres ejes: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno y lenguajes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a; 2017b; 2017c).

Resulta relevante que entre la sección de contenidos de Educación Infantil de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte no se mencione nada relacionado con la creatividad, pues estos se pueden resumir en: una aproximación a la lectura y a la escritura, garantizar experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical. Tampoco en el desarrollo de los Presupuestos Generales del Estado de 2017, donde se establece que los objetivos principales para la Educación Infantil son los previamente mencionados, el desarrollo de los hábitos de control corporal, de las pautas de convivencia, el descubrimiento de las características del medio en el que viven y la adquisición de autonomía personal... incluso se menciona la iniciación en una lengua extranjera. Sin embargo, no hay lugar para el desarrollo de la creatividad. Esta, actualmente, parte de iniciativas académicas, de las escuelas o del propio profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017c; Presupuestos Generales del Estado, 2017, p.215; Selfa Sastre, M. y Llamazares Prieto, M.T., 2016; Martínez, G. S. et al., 2014, abril).

En cuanto al currículo, sucede algo similar en ambos países, pues son los propios centros los que desarrollan los contenidos educativos en base a las directrices otorgadas por las administraciones educativas. Al problema de la tendencia a la superespecialización en los currículos hay que sumar las definiciones algo erráticas de la creatividad en Noruega y la falta de conciencia por parte de la Administración española de su importancia, lo que ofrece un panorama ciertamente preocupante. Queda claro que hay mucho camino por recorrer en ambos países. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017c; Norwegian Government, 2015, Marina, J.A. y Marina, E., 2013, p. 192).

Por otro lado, para los nórdicos resulta muy importante la organización de las aulas en edades tempranas, pues consideran que pueden hacer sentir a los alumnos mucho más motivados y cómodos en el lugar donde tantas horas invierten. Si para conseguir desarrollar la creatividad y un mejor rendimiento se requiere estar motivado, un ambiente organizado y con actividades que permitan a todos los niños desarrollarse, Noruega ayudará a promoverlo. De esta manera los infantes también empezarán a ser más autónomos y no requerir tanta atención de la maestra, así como aprender otros valores como el de compartir y respetar, en este caso, el turno de los demás y las normas de la actividad en concreto.

A pesar de tener tan clara su importancia, no resulta sencillo de llevar a cabo dado que una serie de factores dificultan dicha organización. Las diferencias de edad entre los alumnos del mismo aula –algo común en los países nórdicos-, el aumento de ratio de los últimos años, el apoyo de los padres, el tamaño del aula, las prioridades de cada colegio e incluso el tipo de colegio afectarán a las decisiones sobre la dirección y organización de las aulas.

Cabe destacar que la mayoría de los noruegos reconocen con orgullo ser ricos en materiales y recursos destinados a la Educación, ya que cuentan con mucho apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Las aulas cuentan con más de un maestro (normalmente de dos a tres) y el niño/a que presente dificultades o trastornos seguirá una evolución diseñada a medida. La creatividad, sin embargo, se considera por igual para el grupo-clase, ya que viene implícita en el currículo escolar.

Según Wagner (Wagner, T.J. & Einardottir, J., 2006), la cultura, investigación y práctica nórdica ha aportado grandes conocimientos en el campo de la Educación contemporánea, a su política pública, a su defensa legal y a los conceptos generales de Educación y niño/a. Los nórdicos se sienten orgullosos de poseer ese distintivo ideológico sobre niños e infancia que pretenden compartir, basándose en pilares preciados para ellos tales como: emancipación, igualitarismo, democracia, compromiso, solidaridad y el concepto de “buena infancia”. De esta forma, la ideología noruega recoge la creatividad de los niños en un ambiente democrático donde diversidad e igualdad son pilares fundamentales.

A nivel de aula, los maestros de Educación Infantil y Primaria cuentan con algún libro que puede servirles de guía para dar las clases, pero si consideran que hay un método mejor son libres de emplearlo. Tienen a mano un *Rommeplan* o *Romme-frame*, lo que podría traducirse en un plan de estudios donde aparecen contenidos para enseñar, aunque no es propiamente un currículo escolar. Quizás esto dé lugar a un margen mayor para estimular y trabajar creativamente. Realmente, cada alumno presenta unas necesidades específicas de aprendizaje, unos ritmos determinados y unas circunstancias concretas, por lo que se considera que el sistema es el que debería adaptarse a los alumnos un poco más y así propiciar un mayor desarrollo del potencial individual, tal y como se plantea en Noruega (Norwegian Government, 2016).

En conclusión, ambos países apuestan por trabajar la creatividad y hacerlo mediante metodologías similares, a pesar de que las casuísticas socioeconómicas sean distintas, sin que se pueda establecer cuál de ellos aporta mejores resultados. Del español se podría destacar la existencia de múltiples programas para trabajar la creatividad, así como pruebas de medición y sus baremos poblacionales correspondientes.

Por su parte, el noruego apuesta por el concepto de Educación global y de atender las diferencias en el aula a base de más personal propiciado entre otros motivos, por la gran disponibilidad de recursos que el país posee. De este modo, el currículo incluye el trabajo creativo en el aula, pero no desde una metodología concreta. Se entiende que la opción de incluir el trabajo de la creatividad en el currículo es la más acertada y quizás sería recomendable aplicarlo a nivel internacional, pero siempre partiendo de unas pautas o de la inclusión de determinados programas (Norwegian Government, 2016).

#### **2.4. La creatividad en el aula: medición y trabajo**

Según Manuela Romo, se considera que el período crítico de la creatividad empieza a los nueve años y tiene sentido, teniendo presente el egocentrismo propio de la edad infantil y su creatividad objetiva. A partir de entonces, se empieza a adquirir una madurez cognitiva y social, una objetividad y una influencia del contexto socio-cultural (Romo, M., 2008, p.5; Romo, M., Alfonso-Benlliure, V., y Sánchez-Ruiz, M. J., 2016).

A la hora de intentar medir la creatividad se ha de tener esto en cuenta, amén de las diferencias debidas a género y edad que el estudio realizado por profesionales del campo de la creatividad de la Universidad de Murcia determinó (Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., & Sánchez, C., 2006).

Es necesario recalcar también que aspectos actitudinales como la curiosidad, la tolerancia a la ambigüedad, la independencia de juicio o el pensamiento crítico, o rasgos de la personalidad como la perseverancia o la apertura a la experiencia, no han recibido la misma atención que los indicadores clásicos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, siendo igualmente relevantes al hablar de personas creativas (Romo et al., 2008, pp.7-8). De esta forma, existen dos formas básicas de medir la creatividad (Genovard y Castelló, 1990): a través de medidas relacionadas con el pensamiento divergente o por medio de inventarios conductuales y actitudinales.

En las primeras destaca la prueba de Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), que incluye tanto la creatividad verbal como la figurativa; consta de siete *subpruebas* para la parte verbal y tres para la figurativa. La creatividad la analiza a través de medidas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de las respuestas; incluye cuestiones como imaginar las consecuencias que implica una situación dada o completar un dibujo a partir de unos trazos básicos. Respecto a las segundas, al igual que en otro tipo de cuestionarios, se trata de situar al sujeto sobre una escala dada en una serie de ítems que evalúan su creatividad (Renzulli, J.S., 1977).

Las pruebas de creatividad son imprescindibles para evaluar el pensamiento divergente, la originalidad y flexibilidad del pensamiento, y constituyen una medida indispensable para el diagnóstico del talento. Las medidas de evaluación más subjetivas, como las mencionadas, las opiniones de los profesores, padres, compañeros o los autoinformes aportan datos complementarios muy relevantes pero irregulares.

Después de haber contactado con el Equipo de Orientación Específico de Altas Habilidades de Murcia y de consultar determinados documentos, se ha podido corroborar que cada escuela es libre de escoger las opciones de test que recomienda el protocolo de su propia comunidad (EOEP Específico de Altas Capacidades, 2017).

Los test más empleados actualmente son el TTCT o Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, E. P., 1974), que mide dimensiones como la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración; el J-PIC (Artola I., Barraca J., Mosteiro P. y Pina J., 2004) o el TCI o Test de Creatividad Infantil (Romo et al., 2016).

El Test de Torrance o TTCT (Torrance, E. P., 1974), es un test de pensamiento creativo cuyo objetivo es el de valorar la creatividad del niño/a mediante la realización de dibujos que evidencian el nivel propio de las variables de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Evalúa así uno de los requisitos indispensables para el diagnóstico de la superdotación: la creatividad.

Cuando este test se aplique, se deberá controlar el tiempo (máximo diez minutos por juego) y ajustarse a la lectura de las instrucciones otorgadas. Independientemente del título que el niño haya dado a sus creaciones, el orientador/a deberá anotar lo que representa que es el dibujo para él. Un añadido sobre el caso de este test es que, si un dibujo no aparece en la relación de categorías que recoge la prueba, se podrá agregar una nueva.

Por último, si un alumno ha obtenido una puntuación de 95 o superior en esta prueba se le suministrará la prueba de Imaginación Creativa (PIC), concretamente la parte verbal. Así se podrá definir con mayor precisión si se trata de un Talento Creativo.

En relación al TTCT, La *originalidad* o producción de ideas no familiares, es una dimensión de la creatividad que permite valorar un comportamiento como singular, peculiar, novedoso o innovador cuando se trata de dar respuesta a una situación o problema. La *fluidez* es la característica por la cual se es capaz de apreciar en las personas su facilidad para generar un número elevado de ideas. La *flexibilidad*, sin embargo, permite la valoración de las diversas formas que tienen las personas para dar respuesta a unas mismas situaciones, dicho de otra forma, contemplar la manera de resolver por procesos distintos o a través de diferentes categorías de respuesta. Finalmente, la *elaboración* se podría entender como el enriquecimiento de las ideas propuestas (EOEP Específico de Altas Habilidades, 2017).

Otro de los test más empleados para medir la creatividad en España es el conocido TCI o Test de Creatividad Infantil (Romo et al., 2016). Aunque en este caso el ámbito de aplicación se reduce a niños de seis a doce años, también se puede emplear de modo orientativo en infantes de cinco y seis años, puesto que ya disponen de cierta madurez en la capacidad figurativa o representativa como para poder solventar los retos que el test plantea. Este se lleva a cabo en unos 45 minutos aproximadamente y tiene por objeto detectar las potencialidades creativas, en este caso, en alumnos de Educación Primaria mediante una prueba figurativa adecuada al contexto del aula. Esta herramienta de diagnóstico permite poder ayudar a los niños a desarrollar las competencias creativas y a actualizar sus potencialidades en cada momento evolutivo, al conocer el nivel obtenido en cada prueba y los cambios madurativos propios de cada edad. Para medir la creatividad, los autores se basan en baremos de puntuaciones percentiles de niños de 1º a 6º de Educación Primaria y emplean materiales tales como el manual ya citado, una lámina de pegatinas con 28 figuras, un ejemplar o cuadernillo y material auxiliar (lápices de colores, rotuladores, lapicero, ceras, goma de borrar, sacapuntas y tijeras).

Añadir que la naturaleza psicológica de los constructos de los test de inteligencia y los de creatividad es distinta. Aún así no se puede reducir la creatividad a una forma de pensamiento más o menos extravagante y original, ni limitarse a los test de pensamiento divergente. No puede servir tampoco como diagnóstico sino que debe proporcionar una orientación para así llevar a cabo la intervención psico-educativa más adecuada (Romo et al., 2016, p. 7).

Tal como refiere Ella Idsøe, el trabajo de la creatividad en cuanto a medición y desarrollo no está tan desarrollada como pareciera en Noruega:

As the situation is in Norway today, students are tested to exclude or find signs of difficulties or challenges, such as ADHD, ADD or autism. [...] Norway, in much the same way as the other Scandinavian countries, looks for student problems, forgetting to see that they also have abilities and resources. In Norway, there is little acceptance or tradition for mapping abilities or potential, and for this reason there are fewer and poorer tools than in other countries that have developed special identification tools" (Idsøe, E. C., & Skogen, K., 2011, p.64)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tr. Tal y como está la situación en Noruega hoy día, los estudiantes son valorados para poder detectar, o no, dificultades o retos tales como TDA-H o autismo. Noruega, al igual que los demás países escandinavos, busca los problemas de los estudiantes, olvidándose de que también poseen habilidades y recursos. En Noruega, hay poca aceptación o tradición por el etiquetaje de capacidades o potencial, y por esta razón hay escasas y pobres herramientas, en comparación a otros países que han desarrollado herramientas especiales de identificación.

Para solventar esta situación, se propone sustituir los métodos de identificación por otros que sean más satisfactorios: búsqueda de resultados que indiquen el alto nivel de conocimientos o habilidades del estudiante, observación de su comportamiento y si este sugiere potencial, y por último, recabar información personal sobre el estudiante, sus progenitores, tutores u otros familiares de su entorno.

Como se puede observar, pese a la ingente cantidad de recursos que dedica Noruega a la educación, ciertos aspectos no se han trabajado lo suficiente en el pasado. Si bien de esta forma los recursos se distribuyen de manera más uniforme y es la propia escuela la que decide en qué invertirlos, no se puede obviar que esto provoca distintas interpretaciones respecto a la creatividad según la institución. En consecuencia, no existe una metodología cuantitativa única e identificable en el país. Por suerte, trabajos como el citado unas líneas arriba sugieren que esto está cambiando.

Así, por un lado, se podría aseverar que la amplia disponibilidad de recursos le otorga a cada centro una maniobrabilidad nada desdeñable para trabajar con sus alumnos la creatividad; mientras que, por el otro, esto causa ciertos problemas al no tener unos procedimientos establecidos más allá de lo que dictan las costumbres y, por supuesto, los conocimientos de las y los docentes.

Por otro lado, desde el entorno familiar se debería propiciar que el niño se desenvuelva creativamente, ya sea realizando las actividades extraescolares que desea, mediante creaciones artísticas o proyectos personales. Siempre se ha creído que demasiada imaginación podía significar que el niño se tornara introvertido y se aislara del mundo, pero lo cierto es que la imaginación ayuda a integrar dos estados de la mente de modo más efectivo, permitiéndoles pensar claramente y reforzando la visión realista de sí mismos y del mundo (Oliver, P. R., Marcilla Fernandez, A., Navarro Guzman, J. I., 1999, p.539).

### **3. Marco Empírico**

A raíz de lo estudiado se pretende analizar en primera persona qué ocurre realmente en el aula de educación infantil en cuanto a la mejora de la creatividad, tanto en España como, en la medida en la que se permite, en Noruega. Es así como se decide recoger la opinión de unas 100 personas mediante una encuesta y múltiples entrevistas a profesionales de la Educación y la Psicología en España y Noruega. También se colabora con una escuela española para llevar a cabo un test que puede identificar a niños con talento creativo. Este test es aplicado a distintos grupos de diferentes edades para comprobar sus capacidades expresivas en base a los resultados obtenidos. Asimismo, la escuela consiente la aplicación de un programa que ha sido diseñado por la autora del trabajo para trabajar la creatividad en el aula, junto a la socialización y la identificación y gestión de emociones.

#### **3.1. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?**

En cuanto a España, se entrevistó a expertos en la materia de creatividad como Mercedes Ferrando, M<sup>a</sup> Dolores Prieto y M<sup>a</sup> José Ruiz; psicólogos y/o profesores de Universidad como el profesor Luis Fernando Trullols, Celia Chaín Navarro, Ramón Novella y M<sup>a</sup> Salud Porras; y maestros como Virginia Ferrando.

Según el profesor Trullols (Trullols, L.F., 2017, mayo 9), la creatividad es la capacidad de encontrar nuevas salidas a situaciones no vividas y considera indispensables tres cualidades atribuibles: Imaginación, ambición y compromiso. Sin embargo, cuando se trata de un niño, Trullols emplea otros términos tales como: rapidez de ideación, constancia y baja frustración.

Para Virginia, según su experiencia, un niño creativo es: artístico, independiente y curioso (Ferrando, V., 2017, febrero 26). La maestra propone trabajar la creatividad a través de proyectos, ya sea de forma individual o grupal. Considera que entre todos pueden enriquecer el producto y además sus propias ideas. Ello también les ayuda a ser más tolerantes, a formar su propio criterio, a escuchar y empatizar con los demás.

M<sup>a</sup> José Ruiz Melero (Ruiz, M. J., 2017, mayo 20), profesora de la Universidad de Murcia y experta en la temática define la creatividad como la habilidad para realizar ideas útiles y novedosas. Admite que la inteligencia es necesaria para la creatividad, aunque no suficiente.

M<sup>a</sup> José, a diferencia de Trullols, asocia a las personas creativas tres características distintas: accesibilidad, ingenio y originalidad.

La experta en creatividad y Altas Habilidades Mercedes Ferrando Prieto (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10), define la creatividad como aquel producto que es a la vez novedoso (original) y útil (apropiado para la tarea). La creatividad puede estudiarse desde el análisis de los productos o ideas que cumplen estos dos requisitos, centrarse en qué personas son capaces de producir tales ideas, cómo se producen estas ideas (estudio del proceso creativo) y/o qué contextos o ambientes facilitan este proceso.

En cuanto a la identificación y evaluación de la creatividad, Luis considera los test orientativos para la evaluación y opina que la capacidad de asombro del alumno es un buen indicador al que prestar atención, así como añade que: “a mayor respuesta ante situaciones nuevas, mayor capacidad creativa”. Además, propone el trabajo en el aula con árboles de decisiones ante situaciones cotidianas, tal y como se aplica en Noruega. Añade que, a pesar de conocer a profesores que fomentan la creatividad en sus materias, por experiencia de sus allegados sabe que no se trabaja lo suficiente. Afirmación en la que coinciden todos los entrevistados españoles. De hecho, Celia Chaín (Chaín, C., 2017, abril 12) opina que el sistema educativo dirige la inteligencia hacia lugares que no son la creatividad, es decir, que se promociona una inteligencia convergente y no se trabaja la creatividad como se debiera. Aunque todos los entrevistados llegan a un consenso en cuanto a que las variables de creatividad e inteligencia se relacionan en cierto modo, Celia considera que el creativo ya es inteligente de por sí, por el mero hecho de poseer esa capacidad.

M<sup>a</sup> Salud Porras (Porras, M. S., 2017, mayo 20), siguiendo la línea de Chaín, postula que la inteligencia podría derivar de un modo natural a la generación de contenidos nuevos y por lo tanto, en un aumento de la creatividad.

Asimismo, la experta en Altas Habilidades, Mercedes Ferrando Prieto<sup>2</sup> (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10), Doctora y profesora de la Universidad de Murcia, argumenta que la relación de la creatividad con la inteligencia ha sido largamente estudiada y que de las cinco hipótesis sobre cómo estas se relacionan, seguramente la más aceptada sea la Teoría del umbral: “se necesita cierto nivel de inteligencia para mostrar creatividad”. Resulta importante destacar la apreciación de Ferrando acerca de la valoración de la creatividad:

Como la creatividad se estudia desde distintas perspectivas se puede valorar sin duda la creatividad de un producto o idea. Esta valoración no es objetiva, ya que depende de los expertos y la sociedad. Así por ejemplo la obra de Monet no fue apreciada hasta mucho más tarde. Si nos centramos en la evaluación de la persona creativa, esta evaluación puede ser menos exacta: se puede valorar el pensamiento divergente que es una muestra del "potencial para ser creativo", pero no es la creatividad.

Por otro lado, a excepción de los expertos en el campo, ningún entrevistado ha sabido citar programas para trabajar la creatividad infantil, ni siquiera los maestros. A pesar de tener conocimiento sobre la existencia de algunos programas, reconocen que nunca han aplicado uno a lo largo de sus carreras. Igualmente, hay que tener en cuenta que, como dice Ferrando: “a veces los profesores y maestros trabajan la creatividad sin saberlo o casi sin proponérselo. Otras veces, quieren trabajarla y en lugar de eso se centran más en trabajar manualidades...”.

Finalmente, se les pregunta a los entrevistados sobre su opinión acerca de la mejor etapa educativa para trabajar la creatividad; también qué relacionan con ella. La mayoría de los entrevistados (y encuestados), coinciden en que la etapa de Educación Infantil es la más importante para trabajar la creatividad, pues se considera el momento evolutivo menos influenciado por el contexto socio-cultural y las bases fundamentales del desarrollo como persona, lo cual no significa que en las etapas sucesivas el trabajo de la creatividad deba quedar en un segundo plano. Asimismo, las personas tienden a relacionar la creatividad con las artes plásticas (como se demuestra en los resultados de las encuestas), pero los profesionales opinan que la creatividad es transversal, que también se encuentra en la literatura o en la ciencia (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10; Porras, M. S., 2017, mayo 20; Trullols, L.F., 2017, mayo 9; Ferrando, V., 2017, febrero 26; Prieto, M<sup>a</sup>. D., 2017, mayo, 10; Novella, R., 2017, mayo 9).

---

<sup>2</sup> La entrevista a Mercedes Ferrando Prieto puede consultarse íntegra en el Anexo II- ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega? Ejemplares de entrevistas.

En lo que confiere a Noruega, también fueron entrevistados profesionales de la Educación y la Psicología, tales como Ingvil Kjeldseth-Moe, Torhild Erika Lillemark Høydalsvik, Gunhild Nordvik Reite, Dag S. Roland o Jan Inge Sørbo.

Para profesionales como Ingvil Kjeldseth-Moe (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15)<sup>3</sup>, el término Educación debe necesariamente englobar el juego y la diversión, aunque también una serie de normas y estructuras, aunque procurando evitar el ser demasiado estrictos. Para ella, la definición de Educación necesariamente engloba la búsqueda de un buen futuro en sociedad. Se espera que los futuros adultos realicen bien su trabajo y tengan una buena vida, que se desarrollen como buenas personas con autoestima positiva y nunca dejen de ser creativos. Básicamente se espera un bienestar individual y común en beneficio de todos, creando sociedad. La maestra afirma que la ideología noruega de las escuelas implica necesariamente creatividad, democracia, inclusión y equidad, y reconoce que lo que Noruega consigue es posible debido a que es uno de los países más ricos en investigación y recursos, y aunque afortunados, argumenta que es relativo y que la cuestión es: ¿Están bien repartidos?

Por otra parte, también se entrevistó a dos profesoras de Pedagogía de la Universidad de Volda, Noruega (Høgskulen i Volda<sup>4</sup>): Gunhild Nordvik Reite (Reite, G.N., 2016, enero 13) y Torhild Erika Lillemark Høydalsvik (Lillemark Høydalsvik, T.E., 2016, enero 13). Ambas profesoras consideran que el ambiente ayuda a los niños de cualesquiera características porque la escuela no se aprecia como centro de estudios sino como una casita donde se reúnen los amigos para aprender. No tenemos aulas, afirman, tenemos habitaciones de hogar. Además de eso, no realizan lo mismo a lo largo del día, ni tienen rutinas diarias como tal y los niños pueden desarrollar cualquier actividad de forma libre y creativa.

Las profesoras cuentan que son los propios padres los que deciden, junto a los maestros, qué plan van a llevar a cabo durante el año siguiendo unas recomendaciones curriculares a nivel estatal. Se pretende construir una pedagogía nueva, creativa y de calidad, que cubra los intereses de todo el mundo y en el que se incluyan las necesidades educativas especiales.

---

<sup>3</sup> La entrevista a Ingvil Kjeldseth-Moe puede consultarse íntegra en el Anexo II- ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega? Ejemplares de entrevistas.

<sup>4</sup> N. del A. Puede consultarse la información acerca de la escuela nórdica donde se realizó la estancia: Mikalsen, T. (2017). *Høgskulen i Volda*. *Hivolda.no*. Recuperado el 30 de enero de 2017, desde: <http://hivolda.no/>

De este modo, todo se debate y los maestros tienen más autonomía y libertad para trabajar con los niños, a diferencia del país español. Erika añade que cada niño es un sujeto individual, y cada uno tiene unas competencias a las que muchas veces los maestros no saben sacar partido, mucho menos hacerlo de forma creativa. La profesora hace un llamamiento a la reflexión crítica, a la perspectiva, al constructivismo.

Se le pregunta a Ingvil por el concepto de Educación, pues se quiere saber si este tiene presente a todas las personas, así como la inclusión de la creatividad en el currículo que afirma el gobierno noruego (Norwegian Government, 2016a). Ella afirma que:

Wellness is needed in an individual way and also in society because Education for me is creating a good society and future. This happens when we help kids to grow up as good persons, doing good their jobs, having a good life, having a good self-esteem, using creativity. Educating is so complex, it's inclusion and diversity, everything. Well-being in an individual and common way, it doesn't matter if they are more or less intelligent (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15)<sup>5</sup>.

La profesora admite que gozan de muchos recursos y materiales, que han llegado a ver a 7 maestros por aula y que, actualmente, Noruega se considera uno de los países más ricos en cuanto a investigación y recursos, por lo que se consideran afortunados. De todas formas, aqueja que muchas escuelas siguen demandando recursos, pues no siempre se distribuyen justamente.

Así, parece ser que en el país escandinavo todos los entrevistados coinciden, al igual que los españoles, en que entre sus alumnos se encuentra algún talento creativo y en que el aplicar un programa para trabajar la creatividad depende de la elección del colegio. Y aunque afirman no conocer ninguno concreto, los maestros sí dicen fomentarla en sus clases: "Not one program in particular, but we use different methods in all the subjects to make sure that pupils become aware that there can be different solutions (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15)<sup>6</sup>".

---

<sup>5</sup> Tr. Es necesario el bienestar de una manera individual y también en sociedad, porque la Educación para mí es la creación de una buena sociedad y de futuro. Esto sucede cuando ayudamos a los niños a crecer como buenas personas, a hacer bien su trabajo, a tener una buena vida y una buena autoestima, a usar la creatividad. Educar es muy complejo, pues es inclusión y diversidad, todo. Importa el bienestar de manera individual y común, no si son más o menos inteligentes.

<sup>6</sup> Tr. No conozco un programa en particular, pero usamos distintos métodos en todas las asignaturas para asegurarnos de que nuestros alumnos son conscientes de que puede haber diversas soluciones.

De hecho, no es en lo único en lo que coinciden los países de España y Noruega. Al parecer la mayoría de los entrevistados conservan la idea, un tanto reduccionista pero no desencaminada, de que la creatividad es la habilidad de encontrar diversas soluciones a un problema; unos pocos, sin embargo, relacionan la creatividad con la expresión visual de las emociones y las ideas (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15; Roland, D.S., 2016, enero 14; Sørbø, I. J., 2017, marzo 25).

Además de las entrevistas, se ha recogido una muestra de opinión en base a la encuesta ubicada en el *Anexo II. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?* acerca de la creatividad a un grupo de 100 personas de edades comprendidas entre los 13 y los 61 años de diferentes Comunidades Autónomas españolas, siendo la mayoría de los encuestados estudiantes (Hughes-Cueto, N., 2017):

- La tabla número 1 (ver Anexo II. *¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?*) muestra el número de personas que han participado en la encuesta según su edad. Se establecieron clasificaciones de edad para así poder comprobar los conocimientos que poseen distintas generaciones acerca de la creatividad.
- Como demuestra la tabla número 2 (ver Anexo II. *¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?*), el género participante predominante ha sido el femenino, doblando prácticamente la participación del género masculino. De este modo, se pudo contar con 32 varones, 66 mujeres y 2 personas que quisieron mantener el anonimato sobre su género.
- La tabla número 3 (ver Anexo II. *¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?*) indica el número de personas que participaron de cada comunidad autónoma, siendo Catalunya líder en participación con 32 voluntarios/as. Siguiendo a Catalunya, Madrid cuenta con 28 participantes; la Comunidad Valenciana con 18 y Murcia con 11. Otras comunidades que han participado con menor número de participantes son Andalucía, las Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Galicia y Ciudad autónoma de Melilla.
- En el caso de la tabla número 4 (ver Anexo II. *¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?*) se compila el número de sujetos que han participado según su nivel de estudios.

Teniendo presente que la mayoría de participantes son estudiantes o lo han sido y que más de 18 personas se han especializado en los sectores de la Educación y la Psicología, los resultados van a proporcionar información interesante sobre la formación en cuanto a la excepcionalidad superior.

Los siguientes interrogantes planteados hacen referencia a la relación entre creatividad e inteligencia, así como a las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, H., 1998). Véanse Ilustración 2 y tabla 5 (ver Anexo II. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?). Las opciones de respuesta planteadas para ambas preguntas eran las que indica la misma tabla.

A pesar de que el 100% de las personas no han querido o no han sabido responder a las preguntas, sorprendentemente la mayoría de las personas encuestadas han relacionado inteligencia y creatividad, como ha ocurrido en las entrevistas. El 53% de los encuestados creen que ambas variables se interrelacionan. Solamente un 12% considera que son conceptos distintos y que no tienen relación alguna.

Una décima parte aboga porque la creatividad se relaciona con la inteligencia, pero no al revés, dejando al 5% restante de los encuestados la opción de “La inteligencia se relaciona con la creatividad, pero no al revés”. Como ya se ha podido conocer en el marco teórico, muchos autores están de acuerdo en que la inteligencia para desarrollar sus funciones se apoya en una serie de aptitudes o capacidades, entre ellas, la creatividad. Se podría intuir que la creatividad constituye, junto con la inteligencia, la característica principal de las facultades intelectuales. La relación más sencilla de comprender es que para ser superdotado, necesariamente el sujeto debe poseer un nivel creativo muy alto; sin embargo, una persona muy creativa no tiene por qué ser considerada superdotada (Renzulli, J. S., 1977; Mönks, F. J. 1988).

Se les preguntó también si consideraban que tanto creatividad como inteligencia podían ser medidas y en la Tabla 6 e Ilustración 3 (ver Anexo II. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?) pueden visualizarse los porcentajes resultantes. El 37,37% de los encuestados opinan que no se pueden medir ni creatividad ni inteligencia. En cambio, el 35,35% opina que sí. Por otra parte, el 26,26% cree que la inteligencia sí puede medirse, pero la creatividad no. Solo un 1,01% apuesta porque la creatividad sí puede medirse, pero no la inteligencia.

En cuanto a estas cuestiones, se recibieron unas 64 respuestas argumentadas acerca de la medición de estas habilidades, véanse a modo de ejemplo:

“La medida para cada persona debe ser un mundo diferente.”

“A nivel personal me pregunto si hay una prueba capaz de medir las diferentes posibilidades de inteligencia y creatividad de una persona, sin discriminar a los demás. Quizás la clave esté en la multiplicidad de pruebas y variables. Es complicado.”

Curiosamente muchos de los comentarios recibidos transmiten dudas sobre la medición de la creatividad. Muchos piensan que no es cuantificable o que se trata de una evaluación subjetiva, desconocen la existencia de los test de creatividad fiables y válidos. Parece que estas personas, en su mayoría, optan por abandonar el etiquetaje y el exceso de medición que se plantea actualmente. Muchos de ellos expresan que sería interesante descubrir nuevos métodos de medición de la creatividad.

La siguiente cuestión reúne cierta polémica, pues aproximadamente el 70% de la población parece estar de acuerdo en que en el sistema educativo de nuestro país apenas se trabaja la creatividad. Un 26% afirma que se trabaja poco y solo un 4% defiende el pleno fomento de ella (Véanse Ilustración 4 y Tabla 7, Anexo II. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?).

Así, uno de los encuestados sorprende con su afirmación, en la línea de lo que se comenta en el apartado 2.3 “La creatividad es desarrollada de una manera bastante mínima. Desde bastante pequeños y cada vez de manera más gradual se impone a través de nuestro sistema educativo un modelo basado en la competitividad, donde se le da primacía al aprendizaje de sectores centrados en un aspecto puramente profesional o técnico, frente al aprendizaje basado en la creatividad derivado del arte en su generalidad o la capacidad de la alumna de entender y rodearse en el medio ambiente.”

Con anterioridad se ha citado a algunos profesionales entrevistados que han propuesto unos atributos propios de los niños creativos y lo mismo se ha querido trasladar a la encuesta, observando que alrededor de un 60% coincide en la característica de la imaginación.

Esta cifra es, sin duda, abrumadora, pues teniendo en cuenta que cada individuo que participa debe proponer 3 opciones, las probabilidades de coincidir son ínfimas, como ha ocurrido con el resto de adjetivos: curiosidad, originalidad, flexibilidad, iniciativa, motivación, espontaneidad... En definitiva, los tres términos que han recibido mayor coincidencia en porcentajes son, por este orden: Imaginación, curiosidad y originalidad. A pesar de que los resultados pueden visualizarse en las tablas 8 y 9, e ilustraciones 5 y 6 del *Anexo II*. *¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?*, no se ofrecen unos porcentajes determinantes porque en este caso se ha observado que otras 157 respuestas no han coincidido con ninguna otra y es que parece ser que no hay unas características consensuadas concluyentes que la gente de a pie conozca.

Por último, se plantean otros dos interrogantes (Véanse tablas 10 y 11, e ilustraciones 7 y 8 en *Anexo II*. *¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?*): *¿Qué etapa considera la más importante para trabajar la creatividad? ¿Con qué área se relaciona más la creatividad?*

En el primer caso, el 59% de los encuestados opina que la etapa de Educación Infantil es más importante para trabajar la creatividad, frente a un 31% que aboga por la Educación Primaria. El resto se inclina por los estudios medios y superiores. La realidad es que la Educación Infantil supone la base del conocimiento y con él, los inicios del desarrollo personal, cognitivo, físico, social y emocional. Es evidente que si todavía no se ha alcanzado una maduración cognitiva determinada, así como tampoco una integración plena en el ambiente, es más difícil influenciar en unas ideas. De esta manera, se entiende que conforme el niño crece va formando su propio criterio y va siendo influenciado por el contexto socio-cultural en el que se encuentra. Por ello algunos autores, ya referenciados, insisten en que la creatividad tiene una edad crítica en la que esta empieza a disminuir. Precisamente por este motivo no se debería dejar de trabajar en la creatividad en ninguna de las etapas educativas.

La segunda cuestión se resuelve con un 64% de participantes que relacionan la creatividad directamente con el área de visual y plástica o artística. Puede ser debido a lo que se comenta en el apartado 3.2.2. sobre que el trabajo artístico ofrece observación accesible y resulta más fácil ser llevado a cabo en las aulas, también por los más pequeños. Así, dentro del grupo del 29% de los colaboradores parece que se defiende una relación multidisciplinar entre creatividad y las materias escolares. Véanse algunas justificaciones:

“En todos los campos puede haber creatividad, en todos ellos se puede impresionar con algo novedoso.”

“Creo que se relaciona con todas, el problema es que el único ámbito donde lo apreciamos de una manera clara es en el de las artes plásticas y artísticas.”

“Todas están relacionadas con la creatividad, dependiendo de la edad y de las características personales de cada individuo, expresará su creatividad a través de uno u otro lenguaje.”

“La creatividad puede darse en cualquier área e incluso en otros conceptos, aunque suele evidenciarse más en artes plásticas o en lengua. Aun así, una persona puede ser creativa en la resolución de conflictos, por ejemplo, en aspectos sociales, etc.”

Finalmente, añadir que las respuestas recibidas llevan a la conclusión de que la falta de consenso y la divulgación subjetiva promueven ciertos prejuicios y mitificaciones acerca de la creatividad, aunque también se puede apreciar el eco que está causando la creatividad en la actualidad, de lo que apenas se hablaba 10 años atrás.

### **3.2. Aplicación de test TCI**

Se propuso llevar a cabo un muestreo del Test de Creatividad Infantil o TCI (Romo et al., 2008) en las aulas de 1º de Infantil de una escuela de Murcia, España, para así poder comparar resultados con las muestras que se recogerían en 3º de infantil. Se pretende cotejar diferencias y similitudes entre los resultados de los test que llevaron a término los alumnos de tres y cuatro años frente a los de 5 y 6 años.

El test está diseñado para alumnos de Educación Primaria, pues los datos se han recogido en base a edades que comprenden los seis y los doce años, sin tener presente que algunos infantes pueden cumplir años más tarde y ser más avanzados a nivel creativo que otros compañeros/as. Además, es un test muy sencillo que incita a ser puesto a prueba (y en duda) con los más pequeños.

Este se realizó a lo largo de una hora en un grupo de 19 alumnos y se les distribuyó en el aula por grupos de 5. También se llevó a término con tres sujetos de cinco y seis años, de 3º de Infantil.

Se les remarcó a los alumnos que no debían copiar, pues ellos son capaces de crear lo que quieran y se les dieron las directrices que la autora recomienda (Romo et al., 2008, pp. 18-20). Se les proporcionó todo tipo de materiales: colores blandos, rotuladores, colores de madera, ceras, lápiz, goma, sacapuntas, tijeras adecuadas a la edad, pegamento y las pegatinas propias que incluye el cuadernillo de pruebas. La primera media hora debían realizar una composición con las pegatinas, que sería un modelo, y por supuesto podían emplear para ello los materiales ofrecidos; la segunda media hora, deberían dibujar lo que quisieran en la hoja contigua del cuadernillo.

En el grupo de 1º de Infantil, al ser tan pequeños, algunos confundieron una hoja con otra, pues no sabían leer “PEGATINAS” o “DIBUJO”, pero todos sin excepción pudieron terminar sus obras. Se vieron dificultades con el recorte y la colocación de pegatinas, puesto que son un diseño antiguo donde se debe recortar siguiendo la forma de la pegatina en cuestión y luego despegar la parte trasera, y estos niños están acostumbrados a unas pegatinas que ofrecen otro formato de manipulación. A pesar de ello, todos dedicaron su tiempo y esfuerzo a recortar y enganchar, algunos sí, necesitando de ayuda de la maestra para ello.

Por otro lado, puesto que los alumnos de seis años ya empiezan a sufrir cambios evolutivos fundamentales a nivel cognitivo, social y afectivo (Romo et al., 2016, p.95), se pretende observar si los infantes de cinco y seis años de 3º de Infantil son capaces de llevar a cabo con éxito el mismo test.

Se compuso un pequeño grupo de tres niños y niñas de cinco y seis años (por cuestiones de limitación temporal) para simplemente poder corroborar que el test no presentaba dificultad alguna para ellos y coincidir en lo que los autores afirman acerca de la maduración de la capacidad figurativa. De este modo se podrían comparar de modo general las diferencias entre los resultados de la media general que los autores Romo, Benlliure y Sánchez-Ruiz añadían a sus baremos y las obtenidas entre los diversos grupos infantiles (Romo et al., 2008, p. 39).

El grupo pudo realizar las pruebas en los 45 minutos establecidos y todos emplearon el uso del color y de distintos materiales para llevar a cabo sus obras. Algunos añadieron palabras a su composición y relacionaban las pegatinas escogidas entre sí.

En este caso no se presentaron problemas para sacar las pegatinas y colocarlas, así como tampoco para recortar o diferenciar lo que cada hoja del ejemplar exigía, ya sea por haberlo leído o por haber atendido a las explicaciones.

Frente a la corrección, se debe mencionar que se han seguido unos baremos que resultaron de una muestra de niños y niñas de seis años y que se supone, son superiores a los resultados que estos alumnos manifestarían, a pesar de ser conscientes de que hay niños de 5 años que pueden presentar mayores habilidades creativas, y que ciertos aspectos metodológicos de la corrección han podido condicionar los resultados en cierta medida. A pesar de ello, se han seguido rigurosamente los criterios de corrección que la autora propone (Romo et al., 2008, pp. 20-28), y los resultados se considerarán orientativos. Se plantean para poder observar dónde flaquea el alumno y cuáles son sus fortalezas, para poder reforzar el aprendizaje de tales habilidades.

Dicha corrección se ha llevado a cabo manualmente, siguiendo al pie de la letra el manual del "Test de Creatividad Infantil" (Romo et al., 2008). Cada test ha podido conllevar en torno a 15 minutos de corrección, algo más en el caso de los alumnos de 1º de Infantil. Los datos resultantes han sido recogidos mediante el programa informático Excel, donde se han realizado tablas y gráficos para facilitar la observación y posterior comparación de datos. Aunque se mantienen las puntuaciones originales, debido a criterios de legibilidad del gráfico los campos PD A (Originalidad) y PD C FAI (Figuras añadidas inventadas) se han multiplicado por diez, mientras que PC se ha dividido entre diez. Todo ello se refleja en el *Anexo III- Muestras de TCI*. Los ejemplares originales han sido escaneados y pueden observarse algunos de ellos en el mismo anexo.

### *3.2.1. Resultados de los test TCI*

Los resultados de los infantes de 1º de Infantil (Véase Anexo III- Muestras de TCI, tablas 12 y 13 e ilustraciones 9 y 10), no pueden ser tenidos en cuenta, dado que estos suscitan posibles mejoras sobre el test de la autora (Romo et al., 2008). Estos se han recogido, como ya se ha mentado, siguiendo las normas de corrección que la autora propone y se ha calculado la puntuación centil en base a los baremos de corrección de 1º de Educación Primaria, sabiendo que no es lo apropiado, dada la muestra recogida.

Así, se emplean los resultados orientativos para observar la realidad de la aplicación del test con infantes de tres y cuatro años, asumiendo el error del baremo por la edad y permitiendo efectuar una comparativa con los niños de cinco y seis años de 3º de Educación Infantil.

Reconociendo estos detalles, se ha podido observar que, en cuanto a la variable de *originalidad*, la puntuación directa ha sido en su mayoría alta, pues esta se calcula sobre 1 y a los alumnos/as les debía agradar la idea de componer con pegatinas. Algunas niñas obtuvieron puntuaciones superiores a 0,50 dado que realizaron composiciones con todas las pegatinas de la lámina, hecho que de por sí les otorgaba una puntuación alta, aunque la composición careciera de sentido. Este es un factor que quizás debería replantearse frente a la corrección de originalidad. Muchos otros alumnos realizaban rotaciones, superposiciones o recortes. Se han advertido frecuentes diferencias frente a la selección de pegatinas entre géneros y dada la frecuencia que debió recogerse a la hora de crear los baremos, pues no se obtiene la misma puntuación si, por ejemplo, un niño escoge un osito de peluche, que si lo escoge la niña.

De esta forma se ha mostrado que, de 19 sujetos, solo tres carecen de puntuación en referencia a la originalidad. Hay que tener presente que al ser tan pequeños se dan variables debidas a la inmadurez global, a la falta de interés por elaborar una obra en ese instante y al tiempo. Siguiendo con la originalidad, solamente en cuatro casos no se ha alcanzado la mitad de la puntuación, por lo que, se consideran resultados magníficos. En cuanto a la manipulación atípica, el cambio de material, la interacción, los elementos verbales y el alejamiento del modelo, todos los niños obtienen puntuaciones totales iguales o por encima de 2.

La mayoría obtiene una puntuación de 4 y en cinco casos se alcanza una puntuación de 6, lo cual se considera alto según lo esperado. Asimismo, las puntuaciones directas del apartado B que limitarían en 10, en líneas generales, se sitúan por debajo de la media. En muchos casos la puntuación obtenida roza el 5 de media y destacan cinco casos más por encima de esta, rozando el 7. A pesar de ello, se recuerda que se emplean los criterios y baremos de corrección propios de los niños de primer curso de primaria, por lo que se concluye que estos niños y niñas de tres años (en su gran mayoría) alcanzan niveles superiores a los que se corresponderían en cuanto a originalidad y *variables del proceso de elaboración del producto y del resultado de este*. Seguramente un baremo adaptado a las características que se manifiestan sorprenderían a muchos expertos en la temática.

Por su parte, destaca el valor de las figuras añadidas inventadas, que, en su mayoría, los niños han conseguido aumentar su puntuación directa en 0,25. A la par, se evidencian un par de casos que superan la media. Así, teniendo presente que la puntuación directa media en el primer curso de Educación Primaria es de 3.63, y que, de 19 sujetos de tres años, doce la han superado con creces e incluso duplicado, resulta abrumador. Cabe añadir un dato curioso y es que la mayoría destacada es femenina. Si la puntuación centil media es de 65 en este curso, se eleva a 13 el número de alumnos de tres años que la superan, debido a que algunos infantes que rozaban la puntuación directa media se corresponden en baremo con esa puntuación centil. De este grupo, siete alumnos y alumnas han igualado o superado la puntuación centil de 80, siendo tres de ellos los más destacados con puntuaciones de 95 y 99. Aunque la gran mayoría de puntuaciones altas se correspondan con niñas, son dos niños los que más han destacado en el test de creatividad. Sería recomendable evaluar su inteligencia, pues se observan casos de precocidad, indicativo de superdotación (aunque no determinante) (Renzulli, J. S. 1977), y casos de talento creativo. Lo deseable es que estos niños puedan explotar su creatividad, que no se les inhiba cuando deseen expresarla, ya sea a través de las artes plásticas o de otro medio, pues parece apropiado recordar que ellos son el futuro y que lo importante no es tener conocimiento sino lo que se puede hacer con él.

Es impactante que un niño o una niña puedan llegar a duplicar la media cuantitativa de la creatividad que corresponde a un niño o niña que le dobla la edad. ¿A qué podría ser debido? Quizás sea cierto que, como se referencia en este apartado y afirma la autora del test, la creatividad disminuye conforme la edad avanza. Esto puede ser una consecuencia de los cánones que la sociedad va estableciendo, de la opinión crítica que uno va formando, de las asociaciones de información ilimitada que se recibe a diario, de la maduración cognitiva, social y emocional. En definitiva, puede ser el contexto socio-cultural una causa de esta carencia de creatividad que los más pequeños sí expresan al trasgredir barreras sociales e ideas ya establecidas que aún no conciben o alcanzan a comprender.

Como se ha mencionado anteriormente, tres sujetos del grupo B de 3º de Educación Infantil también han sido evaluados con el Test de Creatividad Infantil y los resultados son sorprendentes. Estos pueden visualizarse en las tablas 14 y 15, así como en la ilustración 11 del Anexo III- Muestras de TCI.

Siendo conscientes de que el test está pensado para ser llevado a cabo en Educación Primaria, se escogen los baremos del primer curso, ya que los alumnos tienen entre seis y siete años y los baremos corresponderán de forma aproximada con los que podrían recogerse para Educación Infantil, cuando los alumnos tienen cinco y seis años. Así, el test se aplica a modo orientativo con estos tres niños y niñas de dicha edad. Lo cierto es que con una muestra de tan solo tres alumnos, pocas diferencias pueden apreciarse, pero resulta curioso que el menor de los tres sujetos, un niño de cinco años, ha superado la puntuación centil de ambas niñas de seis años con un punto de diferencia, pudiendo reconocer las observaciones subjetivas de los maestros sobre la creatividad general de los varones (Véase Anexo V- Resultados del programa Creati-Be).

Otro dato asombroso sobre los resultados es que todos los infantes han superado con creces la puntuación centil media, que se sitúa en 65 (puntuación directa de 3, 63). El varón de cinco años ha obtenido una puntuación centil de 96 (puntuación directa de 8,9) y las niñas de seis años una puntuación centil de 95, con puntuaciones directas de 7,18 y 7,11. De esta manera, todos los niños han obtenido una puntuación alta fundamentada, seguramente, en conductas como explorar diferentes recursos para realizar su obra, proponer alternativas en la colocación de pegatinas y en la confección del modelo inicial, añadir elementos inusuales o plantear interacciones entre los diversos componentes.

Los alumnos han mantenido un esquema mental “abierto” sobre el modelo, para que la propuesta final pueda crecer, evolucionar y mostrar una indudable distancia respecto al modelo inicial. Se ha valorado que hayan introducido algún elemento innovador y hasta transgresores (elementos verbales, pegatinas en el dibujo, dibujo en el modelo...).

Los niños y niñas aquí están demostrando distintas formas para resolver problemas y una resistencia al cierre de estos, así como interés o dedicación al proceso de creación, dando como resultado productos creativos. Podría afirmarse, como bien dice Manuela Romo (Romo et al., 2008, p. 36), que el reto de estos infantes es el de buscar nuevos problemas y perspectivas. Estos muestran originalidad y expresividad personal al resolverlos, tolerancia a la ambigüedad, capacidad de asumir riesgos, apertura a la experiencia y autonomía. Se observa cómo buscan innovar y no temen a la crítica o al fracaso. Tampoco temen desafiar las expectativas sociales y se muestran curiosos.

Estos infantes, a pesar de obtener altas puntuaciones, podrían pasar desapercibidos en el aula donde solamente se valora la convergencia. Incluso pueden ser considerados como conflictivos, como veremos en algún caso a través del programa Creati-Be en el apartado 3.3.3. *Resultados del programa*.

### 3.2.2. *Observaciones sobre el Test de Creatividad Infantil*

A pesar de que los autores reconocen que los niños de edades inferiores a cinco años todavía no presentan una diversificación clara de las habilidades del pensamiento divergente conjugadas con las inteligencias de dominio, sí muestran su interés por saber de los infantes más pequeños que, aunque aún no dominan la lecto-escritura, sí tienen el hábito de expresarse artísticamente (Romo et al., 2008, p.6). Es por este motivo y por la facilidad de realización que ofrece el test que se ha querido comprobar si infantes de tres años eran capaces de mostrar su creatividad, y lo más importante, si la expresarían al nivel de los más mayores. Después de haber aplicado los test y visualizado los resultados finales se opina que el test debería incluir la baremación adecuada a las edades más pequeñas, así como la posible propuesta de una obra distinta. Entonces, no concuerda el interés principal de los autores por conocer la expresión creativa de los más pequeños con el baremo propuesto. Hubiera sido deseable haber experimentado lo propuesto desde un inicio.

Por otro lado, en un principio se planteaba el por qué siempre se evalúa la creatividad de los niños mediante pruebas (en su mayoría triviales) relacionadas con las artes plásticas, pero la duda ha quedado resuelta, puesto que parece indiscutible que el trabajo artístico ofrece más accesibilidad a la observación y resulta más fácil de ser llevado a cabo en las aulas. Entonces una tarea artístico-creativa se acogerá sin menos dilaciones que la propuesta de crear un producto utilitario que requiera de otras herramientas de más complejo acceso. También se intuye que puede suponer un reto menos atractivo y motivador que el de, por ejemplo, construir un robot.

Asimismo, se planteaba la fiabilidad del test porque, como bien postula Olea (1993) puede destacarse una limitación en el planteamiento de este tipo de test, y es que los procesos de evaluación diseñados no cuentan con una comprobación fiable de sus cualidades psicométricas, lo que impide realizar valoraciones precisas.

De todas formas, sí se alcanza una validez ecológica suficiente como para orientar el valor de los productos a través de ciertos criterios multidimensionales que garantizan dicha validez de constructo y contenido. Aunque ya se habla de evaluar productos y no solamente obras artísticas, estas difícilmente podrían ser eficaces con los niños. (Citado en Romo et al., 2008, p.8).

Otra limitación que se plantea es el paso del tiempo y el cambio continuo que experimenta el pensamiento divergente. Este se va ampliando y va acogiendo otros factores como la elaboración –que ya se evalúa en los TTCT-, la sensibilidad a los problemas, la penetración o la redefinición (Guilford y Hoepfner, 1971, citado en Romo et al., 2008, p.8).

Por último, destacar algunos obstáculos con los que se ha topado la corrección de los test y ocasionan dudas sobre la valoración. Un ejemplo de ello es la interacción de los elementos que componen la obra. Según Romo (Romo et al., p.22), solo se puntuará la relación evidente e intencionada entre dos o más elementos del dibujo, sin embargo, algunas interacciones no consideradas por la autora como evidentes pueden serlo para el niño o niña, ya sea en su expresión creativa o en un contexto habitual. Un ejemplo de ello es la relación entre un barco, el mar y la sirena como composición. Para los autores del manual no se puntuaría, aunque se trate de una temática concreta, debido a que no se aprecia una interacción deliberada entre sus elementos: no se evidencia una conversación, un movimiento o una acción. Pero en el caso de los más pequeños, tengan tres o cinco años, puede que simplemente no sepan expresar mediante el dibujo esa conexión de un modo visible para el que los adultos están acostumbrados, ya sea por inmadurez cognitiva, psico-motriz o por falta de habilidad en el dibujo. De este modo, muchos casos se deben tener en cuenta como entes independientes, restando puntuación al producto. Asimismo, podría tenerse presente la distancia entre los elementos, la rotación, la perspectiva o el sombreado. Aspectos que forman parte del proceso creativo y que deberían sumar en valor de puntuación directa.

En ambos grupos donde se ha llevado a término el TCI, el tiempo de aplicación ha sido el adecuado, pero quizás habría que plantearse que algunos niños podrían precisar de más minutos para expresarse creativamente, ya sea por necesidad, por inmadurez o por disfrute; del mismo modo que habrá niños que no se sientan motivados o que se muestren cansados a nivel psico-motriz. Se considera que el producto resultante, contemplando el resto de criterios multidimensionales, deberían ser más importantes que el tiempo.

Puntualizar que los materiales propuestos son diversos y apropiados, por lo que se ofrecen buenas oportunidades. Aun así, los niños de tres años pueden requerir ayuda con el uso de algunas herramientas como las tijeras, el pegamento o la extracción de pegatinas.

Un elemento a tener en mente ante edades que comprenden los cuatro y los ocho años es el dibujo estereotipado, así como la influencia a la que llevan el entorno y la práctica de determinados dibujos. Estos hábitos y/o métodos de aprendizaje mediante copiado perjudican a la creatividad en tanto que disminuye la imaginación de los niños y afecta a su libre expresión. Si por ejemplo, entre un grupo de niñas está de moda dibujar unas montañas con nubes, pájaros y un arco iris de una cierta manera, es muy probable que se recree más de una escena calcada en los test, por mucho que se separe a ese grupo, pues es lo propio de la edad y de la práctica psico-motriz. Entonces, ¿este test permite valorar la verdadera creatividad o al menos su producto? Si este dibujo estereotipado se realiza con pegatinas, se valorará una composición indistintamente de cual sea, determinada por el valor de cada elemento independiente escogido. De la misma forma que si un niño no desea elaborar una obra donde debe incluir pegatinas que ya vienen establecidas por el test, la puntuación de originalidad será de 0, por muy buena obra que haya realizado en el resto del test; igual que ocurriría si este decide incluirlas en la hoja donde solamente se puede expresar mediante dibujo, lo cual desconcierta porque si lo hace a conciencia está resultando ser transgresor e innovador. Otra duda se presenta cuando un niño realiza figuras abstractas, pues serían, en el caso de este test, difíciles de valorar. En el TTCT, en cambio, sí se tiene presente este factor. Así, no queda muy claro hasta qué punto se debe invalidar una prueba o no.

Se concluye que el manual sobre el Test de Creatividad Infantil de Manuela Romo (Romo et al., 2008) es una buena herramienta de medición de creatividad que puede emplearse con el fin de ayudar a los niños a desarrollar más su creatividad dependiendo de la base de la que partan. Igualmente, algunos aspectos deberían ser considerados y se recomienda la adaptación para poder medir la creatividad de los más pequeños mediante este test, pues resultaría bastante sencillo llevarlo a cabo. Se propone la modificación del diseño de pegatinas y quizás la demanda de una obra que no solamente se base en figuras que requieran de una evolución madurativa más avanzada. Cabe añadir que las propuestas planteadas pretenden siempre ser constructivas, con ánimo de mejorar la Educación y el propio desarrollo de las personas. En ningún momento se critica negativamente el laborioso trabajo de los autores que han permitido que se pueda disponer de tan útil test de medición.

### **3.3. Programa Creati-Be**

En el presente estudio se aplica un pequeño programa diseñado para ayudar a desarrollar y mejorar la personalidad y la creatividad infantil a corto plazo. El programa es adecuado para ser administrado a grupos de cuatro a siete años, en contextos educativos y terapéuticos, y está inspirado en autores de otros programas que abogan por el desarrollo creativo como Maite Garaigordobil (Garaigordobil, L. M., 2011), José J. Carrión (Carrión & Carretero, 1998), Antonio Vallés (Vallés et al., 2012) y Carlos Yuste (Yuste, C., 2002). El programa Creati-Be consta de 36 juegos y actividades para ser puestos en práctica durante tres meses aproximadamente, si se llevan a cabo tres de ellos semanalmente.

Los principales objetivos del programa consisten en proporcionar un ambiente de juego que propicie un desarrollo emocional positivo, promover un desarrollo social adecuado y fomentar la creatividad infantil. Por este motivo, los juegos propuestos para el programa pretenden estimular la comunicación y la cohesión de grupo, mejorar la auto-confianza y el desarrollo de la creatividad, entendiendo que se busca una aceptación propia, cooperación y compartir; jugar, inventar e imaginar en grupo.

El proyecto se ha empezado a llevar a término en un colegio español que se ha ofrecido voluntario y antes de ser administrado en las aulas se ha evaluado de forma individualizada a cada uno de los miembros que participan. Esta pre-evaluación tiene en cuenta factores de género y edad, aunque estos no influyan en el programa de forma directa podrían ser variables interesantes para tener presentes en la evaluación final. Cada maestro/a o profesional de la educación ha evaluado de forma cualitativa, mediante un breve cuestionario, el nivel inicial de creatividad y la relación de grupo de cada niño/a, así como su gestión emocional.

Se ha realizado de forma cualitativa de acuerdo a las edades de los niños y las metodologías propias de los sistemas educativos español y noruego, ya que este podría ser traducido al inglés y aplicado en el país escandinavo en un futuro próximo. De este modo se podrían obtener resultados cuantitativos comparables. Además, se han proporcionado unos test de medición de la creatividad diseñados por Torrance (Torrance, E. P., 1974), para infantes. Cuando los tres meses de prueba de la aplicación finalicen, se volverá a evaluar de forma individual a cada niño.

Los profesionales de la educación serán libres de evaluar el cambio de una forma cualitativa mediante otro breve cuestionario de diez ítems. Asimismo, se les proporcionarán los test de Torrance (TTCT), modelo A y *subtest* 1, 2 y 3; para contrastar resultados y realizar una recogida de datos cuantitativa que permita averiguar si algunos de estos niños pueden ser talentos creativos y si el programa ha podido influir en la estimulación de su creatividad de forma activa. Hay que tener presente que sería conveniente realizar dos test distintos de evaluación inicial y final para que los infantes no puedan caer en el efecto *re-test*<sup>7</sup>. Se podrá emplear el modelo B de Torrance al final del programa en cuanto se publiquen los baremos nacionales de dicho modelo que propondrán Juan E. Jiménez González y compañía por la Universidad de la Laguna (Jiménez González, Juan E., 2017, marzo 22). Estos podrán ser fácilmente comparables porque son las mismas pruebas y ambas miden los mismos elementos (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), por lo que –asumiendo un margen de error– se podría estimar un cambio, si es que lo hay.

En cuanto a la comparativa de los países noruego y español, sería deseable realizar unos gráficos que recogieran los resultados de cada país y de cada categoría, según sexo y edad, para luego compararlos relativamente. En Noruega se pasarían los mismos test y cuestionarios en versión inglesa y se calcularía la creatividad mediante los test, tanto de forma cualitativa, como de forma cuantitativa. En cada país lo normal va a ser encontrarse con unos baremos de puntuación distintos, dado que la normativa de los niveles de creatividad no tiene por qué ser igual en ambos países, pues estas puntuaciones son calculadas en base a una población concreta y son muchas las diferencias entre Noruega y España a nivel educativo, de recursos y herramientas, de climatología o legales.

Puesto en marcha el proyecto, se ha entrevistado a cada uno de los maestros, pedagogos o terapeutas sobre el programa. Este es otro elemento evaluador a tener presente. Se les ha preguntado sobre cómo ha empezado el proyecto; cómo ven la motivación de los alumnos frente a los juegos, si cooperan y comparten, si resultan imaginativos; se ha invitado a los maestros a opinar sobre los juegos y los avances, así como a proponer mejoras (Véase modelo de entrevista en Anexo VI- Ejemplares de evaluación Creati-Be).

---

<sup>7</sup> Se trata del trabajo de los procesos más generales ligados a la respuesta que los sujetos pueden mejorar por el simple hecho de entrenarse en la realización de test debido a que aprenden, por ejemplo, a controlar el tiempo o a adquirir mayor habilidad en el hecho de seleccionar una respuesta (Cid, M. T., & Allepuz, J. P., 2006, p.6).

Tras finalizar el período de prueba se les volverá a entrevistar para que realicen una apreciación sobre los resultados finales del programa y la evolución de los niños/as frente a este, sobre si han podido observar algún cambio realista (ya sea en cuanto a valores, límites sociales, emociones o creatividad) y si pueden proponer alguna mejora.

### 3.3.1. Actividades Creati-Be

Como ya se ha mencionado anteriormente, las actividades propuestas son de elaboración propia aunque basadas en programas que trabajan la creatividad como los que proponen Carlos Yuste (Yuste, C., 2002), Antonio Vallés (Vallés, A., Vallés, C. y Vallés, A., 2012), José J. Carrión (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998), o Maite Garaigordobil (Garaigordobil, M., 2011).

*Actividad 1*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, p.183). Se realiza esta actividad, de 30 minutos de duración, para mejorar la comunicación, la cooperación, la expresión y, de nuevo, la creatividad. Se divide a los alumnos en grupos de cinco y se asignan aleatoriamente animales, que cada grupo tendrá que representar. Esto se hará mediante ayuda del maestro, poniéndose de acuerdo cada grupo en cómo moverse, que sonidos emitir, etc. El resto de infantes tendrá que adivinar de qué animal se trata. Así, se promueve no sólo la cohesión grupal y las comunicaciones verbal y corporal, sino áreas relacionadas con la creatividad como la simbolización o la capacidad dramática.

*Actividad 2*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, pp.15, 17, 19, 21). Para esta actividad hacen falta varios folios y una ficha con cuatro objetos dibujados: un ancla, un barco, un lápiz y una hormiga. Con una duración de 20 minutos, está dividida en dos partes, que estimulan la creatividad figurativa de los infantes.

En la primera de ellas, deberán recortar las cuatro figuras para a continuación pegarlas en un folio ordenadas de mayor a menor según el tamaño del dibujo. A continuación, se pondrán en común los resultados y se recortarán de nuevo para volver a pegarlas de menor a mayor según su tamaño en la realidad.

*Actividad 3*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, p.244). Partiendo de un huevo vaciado en casa que los niños habrán de traer, se propone que los mismos sean decorados con rotuladores de colores y rellenos con confeti.

Posteriormente, por parejas, los niños romperán los huevos haciendo que el confeti caiga sobre ellos. De esta forma, y tras hablar sobre el proceso creativo y de rotura de los huevos, los infantes habrán desarrollado placer creativo, conducta prosocial al compartir su huevo con el compañero, destreza manual y creatividad gráfico-figurativa y plástico-constructiva. En total, la actividad tiene una duración de 20 minutos.

*Actividad 4*, Elaboración propia a partir de (Garaigodobil, M., 2011, p.243). Esta actividad, algo más larga que las anteriores, tiene una duración de 40 minutos y requiere de más materiales. Los niños han de traer hojas de árboles y el maestro proveer de un bloque de barro y un rodillo a cada grupo de niños, que se habrá formado previamente con cuatro individuos. La actividad consiste en crear formas sobre el barro pasando el rodillo sobre las hojas en distinta posición, en equipo. Todo ello habrá conseguido estimular la cooperación, la coordinación psicomotriz y verbal, y la creatividad artística.

*Actividad 5*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M.,1998, pp.31-35). Para esta actividad, cada alumno deberá traer de casa cuatro fotografías recortadas de revistas. Una vez en el aula, han de recortarlas en tantos trozos y formas como deseen, para posteriormente pegarlas en una ficha a la manera de un collage; al que pondrán título. Se estimula de esta manera, durante 15 minutos, su capacidad de creatividad figurativa y artística.

*Actividad 6*, Elaboración propia a partir de (Garaigodobil, M., 2011, p.206). Para esta actividad, de una duración de 40 minutos, son necesarios diversos materiales relacionados con la creación de un cuadro: papel o cartulina, pinceles, pintura, agua, etc. Se divide a los alumnos en grupos de cuatro y a cada grupo se le da un pincel, una cartulina y diversos materiales para pintar. Tienen que ponerse de acuerdo en la obra y pintar por turnos hasta realizarla. Posteriormente, las obras se cuelgan en las paredes y los niños realizan una visita a una galería de arte, convenientemente guiada por el crítico/profesor, que promociona las preguntas entre ellos. Se consigue estimular la expresividad emocional, la creatividad gráfico-figurativa, la simbolización, la comunicación verbal y la cohesión grupal.

*Actividad 7*, Elaboración propia a partir de (Garaigodobil, M., 2011, pp.204-205). Con unos pocos materiales de dibujo como cartulinas o folios y pinturas, se les propone a los alumnos, divididos en grupos de cinco, que dibujen algo del aula o el colegio que les gustaría mejorar. Primero habrán de ponerse de acuerdo en cuál de los dos espacios quieren cambiar y después en qué es lo que quieren mejorar.

Posteriormente, los cinco miembros contribuirán a dibujar esa idea. La actividad, de 45 minutos, requerirá de la guía del maestro a cada grupo para llevarla a cabo; y fomentará especialmente la cohesión de grupo y la comunicación verbal a la par que la creatividad figurativa y artística.

*Actividades 8 y 9*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, pp.113-115). Estas actividades conectadas, de una duración de 10 y 15 minutos, pretenden mejorar la comunicación verbal, la cooperación y la creatividad verbal y artística. En la primera de ellas, los infantes, divididos en parejas, deberán ponerse de acuerdo para reconocer la expresión de diez caras dibujadas en fichas, para posteriormente reproducirlas entre cada pareja. En la segunda, el procedimiento es el inverso. El profesor reproducirá una emoción, que cada pareja deberá identificar –estando de acuerdo en ella– y posteriormente plasmar en un dibujo.

*Actividad 10*, Elaboración propia a partir de (Garaigodobil, M., 2011, p.117). Agrupados por parejas, uno de los alumnos ha de guiar a su compañero ciego, a quien se habrá colocado una venda sobre los ojos. Tendrán que ir de un punto a otro del aula sorteando los obstáculos de la clase y al resto de parejas, para lo que se valdrán de indicaciones verbales –en el caso de los niveles inferiores de educación infantil, el guía debe dar la mano al ciego.

En 30 minutos, los infantes habrán desarrollado una importante empatía y cooperación, a la vez que estimulado su capacidad de creatividad verbal.

*Actividad 11*, Elaboración propia a partir de (Yuste, C., 2002, p.6). Para esta actividad es necesaria una plantilla de números y letras previamente diseñada por el maestro. En la misma, habrá colocadas por filas distintas letras y números, tres de ellas iguales en cada una de las filas. Dado que estarán en diferentes posiciones, los infantes verán estimulada su capacidad espacial, puesto que tendrán que reconocer las tres iguales. Posteriormente, habrán de dibujar un número del uno al nueve, elegido por consenso entre toda la clase, en diferentes posiciones.

La duración de la actividad es 30 minutos y son necesarias las mencionadas fichas y lápices con los que rodear las letras iguales y con los que dibujar la cifra. De esta forma verán estimuladas además de la visión espacial, su capacidad de lecto-escritura, la cooperación con el grupo y la creatividad figurativa.

*Actividad 12*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, p.49). Para realizar esta actividad, se otorga una ficha a cada alumno con forma de onza de chocolate en L (ele). El alumno debe dibujar partes iguales, recortarlas y pegarlas una encima de otras haciendo que coincidan. Posteriormente habrá de dar su “pieza de chocolate” a otro alumno. Así, en 15 minutos, se fomenta la creatividad figurativa y la cohesión de grupo.

*Actividad 13*, Elaboración propia a partir de (Yuste, C., 2002, p.11). En esta actividad, los infantes habrán de colocar en posición horizontal tres tipos distintos de peces esquemáticamente dibujados en unas fichas. Así, en diez minutos habrán mejorado su visión espacial y su capacidad de creatividad figurativa.

*Actividad 14*, Elaboración propia a partir de (Garaigodobil, M., 2011, p.207). Esta actividad consiste en un dibujo creativo tradicional, partiendo de un triángulo impreso en un folio, con la salvedad de que ha de ser consensuado en parejas. De esta forma, con materiales bastante sencillos y 30 minutos para preparar el dibujo, realizarlo y comentarlo posteriormente; se está fomentando tanto aspectos de la creatividad estética y artística, como la cooperación, comunicación verbal y simbolización.

*Actividades 15 y 16*, Elaboración propia a partir de (Yuste, C., 2002, pp.34-35). En estas actividades, dobles por ser muy similares pero poder realizarse en diversos momentos, los alumnos tendrán que prestar atención a su capacidad de creatividad figurativa para transformar unos dibujos propuestos. En ambas, los dibujos estarán colocados en una tabla de 16 cuadrados, dentro de cada uno de los cuales habrá uno o dos peces de color azul o rojo, que podrán estar contentos, serios o tristes según la posición de la sonrisa.

En la primera actividad, de 15 minutos, los infantes habrán de reproducir las mismas figuras de la tabla superior en una tabla inferior vacía, variando únicamente el número de peces de 1 a 2 y de 2 a 1, pero manteniendo su color y actitud. En la segunda, de 20 minutos, el procedimiento será similar, pero variando tanto número como color.

*Actividad 17*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, p.235). Mediante hueveras y colores, los alumnos, divididos en parejas, han de crear un gusano. Así, además de estimular la creatividad artística, se fomenta la cooperación y la simbolización. Dado que al final de la actividad los alumnos han de enseñar su creación al resto de la clase, se fomenta la cohesión de grupo. El proceso total dura 30 minutos.

*Actividad 18*, Elaboración propia a partir de (Yuste, C., 2002, p.55). Para mejorar la capacidad espacial y la creatividad figurativa, los infantes habrán de completar en 15 minutos una ficha con seis figuras. Estas figuras, compuestas por formas y colores simples, estarán incompletas en una de sus esquinas, por lo que el alumno habrá de prestar atención a la disposición del dibujo para completarlo correctamente.

*Actividad 19*, Elaboración propia a partir de (Vallés, A., Vallés, C. y Vallés, A., 2012, p.94). En esta actividad, de 15 minutos, el maestro suministrará una ficha con seis emociones claramente representadas por dibujos simples conocidos como “emojis”. Los infantes deberán explicar el porqué de que alguien ponga esa cara, trabajando de esta manera la creatividad verbal y la inteligencia emocional.

*Actividades 20 y 21*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, pp.26-27). Estas dos actividades, relacionadas entre sí, tienen una duración de 10 minutos y 15 minutos, respectivamente. En primer lugar, de manera individual, cada infante deberá convertir el dibujo de un paraguas (previamente otorgado) en otras dos figuras, reproduciéndolo y añadiendo o eliminando aspectos del mismo. En la segunda, el desarrollo es el mismo, pero realizada por parejas, por lo que para realizar el proceso deben estar de acuerdo en los cambios. Con ello, se añade al desarrollo de la creatividad figurativa y artística de la primera actividad, la creatividad verbal y la cooperación.

*Actividad 22*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, pp.37-41). En esta actividad el fin es el mismo que en la anterior, con la salvedad de que las fotografías han sido sustituidas por dibujos incompletos de diversos objetos. Así, deberán completar y colorear aquello que deseen para después reproducir el proceso de la actividad 24. Se potencia así aún más la creatividad artística de los infantes en una actividad de 45 minutos.

*Actividad 23*, Elaboración propia a partir de (Yuste, C., 2002, p.40). En esta actividad, los infantes habrán de dibujar diversas figuras partiendo de ocho círculos ya dibujados sobre unas fichas. Así, en 15 minutos y mediante estas fichas y diversos colores, podrán mejorar su capacidad de creatividad figurativa, estética y artística.

*Actividades 24 y 25*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, pp.42-44). Para esta actividad, el maestro otorgará unas fichas con dos objetos dibujados y un espacio bajo cada uno de ellos. Los infantes deberán rellenar dicho espacio con un dibujo relacionado con el superior, y otorgarle un título. Posteriormente deberán justificar el nexo entre cada uno de ellos.

La segunda parte de la actividad, que puede ser realizada de manera independiente, consiste en repetir el proceso, con dos dibujos diferentes, por parejas. De esta forma, a la creatividad figurativa y artística de la primera, se le añade el fomento de la cooperación y la creatividad verbal.

*Actividad 26*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, p.48). Esta actividad, con una duración de diez minutos, consiste en convertir seis palitos dibujados en una ficha en uno sólo, sin borrar, tachar ni recortar. De esta manera se fomenta la creatividad figurativa en los infantes.

*Actividad 27*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, p.169). Mediante una pelota, se plantea una actividad breve de 15 minutos. El profesor la lanzará a uno de los alumnos, sentados en círculo, diciendo una profesión. El alumno habrá de volver a lanzarla hacia otro compañero diciendo una palabra relacionada con la profesión (“Pescadero” – “Pescadería”, “Pez”, “Pescar”, etc.). Si el jugador no sabe o no se le ocurre ninguna, puede pedir “Ayuda” a los compañeros. El maestro habrá de estar atento para dinamizar la actividad introduciendo nuevas profesiones. De esta divertida forma se estimula la creatividad verbal al mismo tiempo que se fomenta la cooperación y la cohesión grupal, así como el pensamiento asociativo y las capacidades psicomotrices.

*Actividades 28 y 29*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, p.52). Estas actividades, que pueden ser desarrolladas de manera conjunta o separada, tienen una duración de 15 y 45 minutos, respectivamente.

En la primera, se otorga una ficha con una naranja dibujada a cada alumno, debiendo este dibujar algo que pueda representar lo contrario; nombrando el dibujo. En la segunda actividad la dinámica es similar, con la salvedad de que la naranja es sustituida por el dibujo de uno de los dos integrantes de la pareja; pues en este caso la realizan dos alumnos de manera conjunta. Posteriormente, se repite el proceso de manera inversa, quien dibujó el contrario habrá de proponer un nuevo dibujo a su compañero. Así, a la creatividad figurativa y artística de la primera, se le suma el fomento de la cooperación y la creatividad verbal.

*Actividad 30*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, p.168). Esta es una de las actividades más distendidas y breves (20 minutos) de cuantas se proponen en este programa. Sentados en círculo, el maestro les enseñará la dinámica del juego “Veo, veo” y ayudará en la dinamización del mismo. Con ello, y de manera sencilla y divertida, se estimula la comunicación, el lenguaje y, de cara a este programa, la creatividad verbal.

*Actividad 31*, Elaboración propia a partir de (Carrión, J. J., y Carretero, M., 1998, p.56). Para esta actividad, se otorga a los alumnos una ficha con tres pequeñas figuras, debiendo estos dibujar algo que las contenga. Así, en 20 minutos se estimulan la creatividad figurativa y la artística.

*Actividad 32*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, pp.210-211). Esta actividad, con una duración de 45 minutos, la comienza el maestro narrando un cuento de su elección. Ha de estar adaptado a la edad con la que se trabaja y con elementos claramente identificables, pues después se pedirá a los alumnos que los dibujen. En el proceso de narración, el adulto puede hacer esta colaborativa, de tal forma que los alumnos añadan elementos al cuento. Cuando este acaba, además de dibujar los elementos del mismo, se pide que se pongan de acuerdo en qué les ha sugerido –pues la actividad plástica se realiza en parejas– y lo plasmen en el dibujo junto con elementos. Así, con unos cuantos materiales de dibujo como cartulinas y ceras, se estimulará la creatividad artística, verbal y figurativa; mientras se fomenta el lenguaje, la simbolización, la cooperación y la cohesión grupal.

*Actividad 33*, Elaboración propia a partir de (Vallés, A., Vallés, C. y Vallés, A., 2012, p.94). En esta actividad, los alumnos deberán, por tríos, crear figuras con formas humanas y diversas posturas; valiéndose de plastilina.

Posteriormente las pondrán en común con el resto de la clase, debiendo identificar qué postura están realizando y reproduciéndola. De esta forma, en 45 minutos se estimula la cohesión de grupo, la cooperación, la psicomotricidad y las creatividades figurativa y artística.

*Actividad 34*, Elaboración propia a partir de (Garaigordobil, M., 2011, p.180). Durante 20 minutos, se persigue mejorar la expresión corporal, la comunicación y la creatividad por medio de estas dos. Para ello, el maestro propone algo a comunicar y los alumnos lo reproducen utilizando únicamente el cuerpo. Esto se realiza de manera simultánea y preferiblemente estando situados en círculo para observarse mutuamente. Se empieza con expresiones conocidas y sencillas, como asentir con la cabeza, después se prueba a cambiar la parte del cuerpo comunicando lo mismo, como decir sí con las manos. De esta forma, se puede ir complicando lo transmitido para que los infantes tengan que pensar creativamente, como “Estar cansado” con los pies. En resumen, se desarrollan aspectos sociales mediante la comunicación no verbal y el sentimiento de pertenencia, aspectos psicomotrices e intelectuales mediante la simbolización, la atención y la expresividad y, por último, aspectos afectivos de la mano del reconocimiento de las emociones mediante la expresión corporal.

*Actividades 35 y 36*, Elaboración propia. En este caso, se han diseñado dos actividades para trabajar habilidades cognitivas y creativas, partiendo de la socialización, las emociones y la creatividad. Estas actividades pueden realizarse de forma conjunta o bien en dos sesiones. La primera se titula “Mi interior” y se trata de una ficha a realizar individualmente para conocerse mejor a uno mismo. En primer lugar, se colorean los platos de comida favorito (o se pueden añadir dibujándolos). En segundo lugar, el alumno debería dibujarse realizando la actividad extraescolar favorita. Por último, debe escribir el nombre de su cuento y película favoritos. Si lo desean pueden dibujar y colorear libremente. En la segunda actividad “El interior de mi compañero” se realizaría lo mismo, pero basándose en los gustos internos de un compañero o compañera de clase. De este modo, los infantes socializan entre ellos y se conocen mejor. Las actividades están dirigidas a alumnos de cinco años, pues se requiere de escritura (natural) en algunos casos, y tiene una duración aproximada de una hora, pudiéndose repartir en dos sesiones (Véase Anexo IV- Ejemplos de actividades Creati-Be).

### 3.3.2. Evaluación del programa

#### *Evaluación previa:*

Se ha llevado a cabo una evaluación general de cada alumno de 3º de Educación Infantil de una escuela española que participa en el proyecto, concretamente de 32 sujetos. La evaluación ha sido individual, cualitativa y cuantitativa, habiendo acogido variables de edad y género. Los objetos a medir han sido una compilación de muestras de sociabilidad, de expresión de las emociones y de creatividad, sobre todo de esta última habilidad.

Para ello, se han realizado unas entrevistas que tratan aspectos generales de los alumnos con sus maestros correspondientes, y se les ha ofrecido evaluar de forma individual a cada uno de sus discípulos mediante un breve cuestionario cualitativo de diez ítems (Véanse ejemplares de evaluación en el Anexo IV- Ejemplares de evaluación Creati-Be, así como los resultados cualitativos y cuantitativos en el Anexo VI-Resultados del programa Creati-Be). Estos miden al alza aspectos socio-emocionales y creativos de los niños. Además, se ha contrastado la información inicial realizando el test de creatividad: un grupo compuesto por 15 infantes ha realizado el nombrado Test de Torrance o TTCT (Torrance, E. P., 1974), mientras que tres sujetos del segundo grupo compuesto por 17 ha llevado a cabo el Test de Creatividad Infantil o TCI (Romo et al., 2016).

El test ha durado una hora aproximadamente y para poder cumplimentarlo se les ha explicado detenidamente lo que debían hacer, comprobando a su vez si comprendían tal finalidad. Ello se ha hecho mediante el uso de un ejemplo que no contabiliza en la prueba para no influenciar. Acto seguido, se les ha separado y organizado en grupos pequeños para no dispersarse, de unos siete u ocho infantes. Cada uno de los juegos ha tenido una duración aproximada de unos diez minutos aproximadamente y para cada uno de ellos se les ha dado determinadas pautas de actuación. En algunos casos, debido a la falta de madurez o de conocimientos se han evidenciado dificultades en la escritura, acción indispensable para realizar un test válido. A todos los alumnos se les exige la titulación de sus dibujos creativos, pero si ellos no pueden conseguirlo por sí mismos es el maestro/a quien debe ayudarles a plasmar su idea, acto permitido y válido según la normativa.

Desde el punto de vista cualitativo, en el caso de la pre-evaluación del primer grupo o grupo A, se han mostrado pocas complicaciones de ejecución frente al TTCT, ya previstas y solventadas. Por ejemplo, algunos alumnos no habían llegado todavía a cumplir los seis años de edad, lo que demostraba una falta de madurez psico-motriz y/o pocas habilidades lecto-escritoras. De esta forma, los maestros han preguntado a estos niños qué nombre desean ponerle a su obra de arte para así escribirlo en su lugar. A pesar de que muchos han logrado los objetivos por sí mismos, sí se ha evidenciado a nivel general una inmadurez cognitiva en comparación a lo que se puede esperar de este test a otras edades, pero no en cuanto a puntuación centil obtenida de acuerdo a la baremación propuesta. También se hacen obvias las carencias lingüísticas propias de la edad, pero ello ya es lo propio y los expertos que obtenían como resultado a sus estudios tales baremos, lo tienen presente.

Lo sorprendente han sido algunos resultados (Véase Anexo V- Resultados del programa Creati-be) que, sin entrar en detalle, se asemejan a los que un estudiante de 3º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) puede expresar, pues algunos test han sido cotejados para buscar símiles y diferencias. Infantes de cinco y seis años han expresado la misma idea que jóvenes de 15, lo cual refleja mucha soltura, una precocidad creativa.

En cuanto a temporización, la mayoría de alumnos han concluido las pruebas –juegos para ellos-, en el tiempo establecido, exceptuando a infantes con necesidades educativas especiales o con una inmadurez generalizada del desarrollo. De hecho, algunos niños han destacado por terminar antes de tiempo y obtener altas puntuaciones generales.

En cambio, el segundo grupo o grupo B, compuesto por 17 alumnos, ha sido pre-evaluado solamente mediante las entrevistas y encuestas iniciales, así como mediante la realización de test TCI (Test de Creatividad Infantil). Esta última prueba ha sido realizada únicamente por tres sujetos debido a conflictos de logística ajenos al programa. Los resultados de los TCI han sido recogidos en el apartado 3.2.1. Resultados de los test TCI, puesto que han sido comparados con los que ha realizado un grupo de primer curso de Educación Infantil.

Se ha podido comparar la relación de grupo de cada niño/a, la identificación y gestión emocional, así como la habilidad individual del pensamiento divergente de ambos grupos en base a dichos datos recogidos. Al seguir el programa vigente y no haberse terminado no se ha podido realizar la evaluación final que permitiría cotejar resultados y extraer conclusiones con el propósito de la mejora educativa y personal.

#### *Evaluación durante el programa:*

Durante la aplicación del programa se mantiene un proceso de observación de las sesiones de actividades y juegos cooperativos e individuales. Se les presta ayuda a los alumnos, si estos la requieren y se les ofrecen todas las herramientas posibles para llevar a cabo sus obras. Cabe añadir que a ningún niño se le obliga a realizar un juego o una tarea que no desea hacer, indiferentemente de la procedencia del motivo.

También se realizan entrevistas con los maestros para recoger opiniones y propuestas acerca del avance del programa a nivel grupo-clase. Ello ayuda a que el programa mejore, por lo que se podría afirmar la realización de auto-evaluación continua.

#### *Evaluación final del programa:*

Debido a que todavía se está llevando a término el programa por su duración media de tres meses no se puede efectuar una evaluación final, pero sí se pueden intuir algunos resultados debido al avance actual del programa y de las muestras iniciales. Estos se comentan en el próximo apartado 3.3.3. *Resultados del programa.*

Cuando este finalice se volverán a realizar las pruebas iniciales de TTCT al grupo A y las de TCI al reducido grupo B. Se compararán resultados iniciales y finales, así como a nivel individual. Se procurará hallar a los talentos creativos, así como a los precoces creativos, según terminología. Esta evaluación se hará con respecto a la evaluación individual del segundo cuestionario breve de diez ítems similar al inicial y se contrastan productos e impresiones que plasmen los maestros en las entrevistas personales. De la observación continua y de dichas entrevistas se podrá extraer una opinión argumentada acerca del programa piloto CREATI-BE y los cambios positivos, si es que los hay, aportados en los infantes.

Se hace preciso indicar que desde un inicio se asume el efecto *re-test*, y con ello un pequeño margen de error, y que se realiza una evaluación orientativa (no diagnóstica) de los alumnos. También el programa se evalúa de forma continua, mediante la observación sistemática y las entrevistas recogidas.

### 3.3.3. Resultados del programa

Este punto compila los resultados de pre-evaluación de los test corregidos hasta el momento, los cuestionarios y las entrevistas de opinión.

Se han recogido resultados de los cuestionarios de pre-evaluación (anteriormente descritos) de cada uno de los niños/as, divididos en dos grupos de 15 y 17 individuos, respectivamente. Estos revelan que en el grupo A (15 participantes) apenas existe diferencia a nivel global entre los sexos masculino y femenino, pues esta es de 0,07 sobre 5. Ambos tendrían una valoración general notable; mientras que el grupo B presenta mayor contraste en referencia a la media global entre géneros, ya que esta es de 0,38.

Las medias globales entre ambos grupos no distan mucho entre sí: el grupo A presenta un promedio de 3,93 y el grupo B un promedio de 3,82; siempre sobre 5. Ambas se califican como Bien, en términos cualitativos, ya que interesa ser exactos para después poder comparar con mayor precisión con los cuestionarios posteriores al programa.

En cuanto a la edad de los participantes, apenas se aprecia contraste, pues los niños/as de seis años solo llevan un 0,08 de ventaja con respecto a los niños/as de cinco años. De este modo, es en el análisis de las variables evaluadas por sexos en el que encontramos algunas diferencias. Por ejemplo, en ambos grupos, la media de la variable de cohesión del infante con los alumnos es notablemente más alta en el sexo femenino que en el masculino. Por el contrario, la creatividad parece ser mayor en el sexo masculino que en el femenino, siendo esta diferencia mayor en el grupo A que en el B, donde apenas es apreciable.

Siguiendo con los contrastes, parece ser que, *grosso modo*, las niñas son más propicias a cooperar y compartir con el grupo-clase que los niños, así como a jugar con sus compañeros/as o ser sociables. Sin embargo, parece que, en el grupo A, los niños son más participativos en el aula; mientras que en el grupo B se aprecia lo contrario, aunque la diferencia no sea grande. También hay una ligera diferencia que indica que los varones se divierten más jugando que las niñas.

Por último, destacar que en el grupo B aparecen diferencias relevantes, de aproximadamente 1 punto, entre la comunicación inicial que muestran los niños, siendo la variable femenina la destacada y la confianza que muestran las alumnas con el grupo, pues las chicas parecen mostrar más confianza.

El resto de variables, tales como la aceptación propia del niño/a o las habilidades inventivas que presenta en el juego no muestran diferencias significativas. Agregar que, a nivel general, se encuentran mayores diferencias en el grupo B que en el grupo A, hecho que puede ser debido a que el cuestionario es subjetivo y depende de la apreciación del maestro/a-tutor/a.

Recuperando los resultados de los test TCI de 3º de Infantil detallados en el apartado 3.2.1., y comparándolos con las observaciones del maestro, se observa que en el caso del código 12, el niño puede mostrarse poco receptivo a las normas sociales, pues no siente mucha confianza con el grupo ni aceptación propia, así como tampoco coopera ni comparte con el grupo-clase como se suele esperar de la normativa, ni busca jugar con todos sus compañeros. A pesar de que el maestro no valorara de forma notable o excelente sus habilidades inventivas en el juego, sí lo hace con respecto a su creatividad general, su participación en el aula y cohesión con el grupo, su comunicación y la diversión frente al juego. Esas características pueden hacer destacar al infante y, a veces, hacerle ser visto como un niño conflictivo.

El caso que resulta chocante es el del código 15, una niña de seis años que obtiene una puntuación centil de 95 y que, sin embargo, su tutor ha evaluado la creatividad general de esta con una puntuación de 3 (bien o en la media). También las habilidades inventivas en el juego y su participación en el aula son puntuadas del mismo modo. A pesar de presentar una evaluación buena, en general, y una buena relación socio-emocional con sus compañeros/as, parece que su "justa" autoestima le puede afectar frente a la comunicación o a mostrar en público sus habilidades creativas, provocando una influencia negativa sobre la opinión del maestro que evalúa.

Finalmente, el código número diez, que corresponde a una niña de seis años, muestra una evaluación general de su tutor de 4,2 (notable). Ha sido evaluada de todas las variables con 4, a excepción de dos: cohesión y confianza con el grupo, donde se le evalúa con 5 (excelente).

Las entrevistas pueden sintetizarse y es que, en ambos grupos, los maestros señalan a uno o dos niños que destacan por ser muy despiertos y curiosos, que muestran interés por áreas donde no se siguen estructuras cerradas, que disfrutan con los proyectos grupales. Los infantes a los que hacen referencia sus educadores y que relacionan con el talento creativo son dos niñas y un niño.

Curiosamente, poco sabían los entrevistados acerca del concepto de creatividad, de programas o metodologías concretas, pero sí sabían dar respuesta a lo que pretendían llegar gracias a algunas propuestas por parte de compañeros creativos a quienes les apasiona la química, la robótica infantil o la literatura.

En cuanto a los TTCT realizados en el grupo de 3º de Infantil B, estos han sido corregidos, pero no convertidos en puntuación centil final para no caer en el riesgo de sesgo porque, pese a tratarse de pruebas codificadas, la persona que evalúa los test también observa el proceso de realización, así como de aplicación del programa y de los test posteriores. De esta forma, se evitará el contagio de una puntuación inicial con la final y se obtendrán resultados objetivos y más cercanos a la realidad. Una vez corregidas las pruebas iniciales y finales se contrastarán con los cuestionarios y las observaciones de los maestros para determinar una valoración orientativa de la creatividad de cada niño y niña.

Hay que tener presente que se han seguido unos baremos que se supone, son superiores a los resultados que estos alumnos manifestarían (en algunos casos) y que ciertos aspectos metodológicos de la corrección han podido condicionar los resultados en cierta medida. De todos modos, se han seguido rigurosamente los criterios de corrección que la autora propone (Romo et al., 2008, pp. 20-28) y los resultados se considerarán como orientativos, a esperas de ser contrastados al final de la implementación del programa Creati-Be. Se estima que el programa finalizará a finales de octubre o principios de noviembre, por lo que, durante esos meses se seguirá llevando a cabo la observación sistemática de la realización de actividades. Si para entonces se han publicado los nuevos baremos de corrección del modelo B del test de Torrance, ese será el método de valoración final que se empleará, junto a los cuestionarios de post-evaluación y las entrevistas finales.

La finalidad de este proyecto será el de la propia evaluación del programa, las propuestas de mejora educativas relacionadas con la creatividad y, a raíz de los resultados, ayudar a los niños a seguir estimulando su creatividad y potenciar a los talentos creativos identificados.

Si al finalizar el programa se observaran cambios positivos en los alumnos, se plantearía corregir errores, mejorar las actividades (según opinen niños y maestros), y traducirlo al inglés para plantear aplicarlo en el país noruego y poder así iniciar en un futuro, un estudio más complejo que permita comparar resultados prácticos.

## Conclusiones

En primer lugar, se ha evidenciado una escasez de estudios comparativos de los países de España y Noruega, por lo que se ha partido del estudio de fuentes secundarias para poder llevar a cabo el marco teórico en el que se han cotejado resultados y extraer conclusiones. Además de ello, se han aportado numerosas fuentes primarias gracias al diseño del programa Creati-Be y a la aplicación práctica de varias herramientas para medir la creatividad, la encuesta a la población española y las entrevistas llevadas a cabo a los profesionales de la Psicología y la Educación.

De toda la investigación realizada se puede deducir que actualmente la población no ha recibido una información rigurosa en relación a la creatividad, pues se observan numerosos estereotipos como la directa relación de esta con el área de las artes plásticas, la imprescindible inteligencia que posee la persona creativa, la subjetividad del producto creativo o la medición imposible. Pero esto no se da únicamente en la población no especializada. También entre los autores más destacables se muestra falta de consenso en cuanto a los distintos conceptos que engloban la creatividad, sus características o las herramientas más adecuadas para la medición de la creatividad.

Se aprecia un notable desconocimiento acerca de los programas para trabajar la creatividad en el aula por parte de la población y de muchos profesionales de la Educación. Sin embargo, la gran mayoría coincide en que en el país español no se trabaja la creatividad como se debiera, así como que los maestros requieren de más formación. Es evidente que, no solamente para incluir a todo el alumnado, se debería propiciar el fomento y desarrollo de la creatividad de cada uno. Es la mejor forma de trabajar en los problemas que la vida cotidiana plantea y de plantear una formación íntegra.

Para satisfacer las necesidades educativas individuales, en las que se incluye la creatividad, se debería llegar a un consenso entre autores en cuanto a qué es la creatividad, por qué se necesita conocerla y por qué se quiere medir. Ello lleva a hablar de las dificultades que plantea un estudio como el aquí propuesto.

No solamente la falta de consenso y la multitud de estudios diversos han convertido la investigación en una tarea ardua, pues las dificultades de acceso como los datos todavía no publicados o los artículos privados, los distintos idiomas como el noruego o el inglés, la limitación de recursos y otros problemas logísticos de tiempo y geografía han obligado a enlentecer el proceso.

Volviendo al concepto de creatividad, se concluye que este es cambiante, no tanto en su naturaleza como en los matices, pues se ve fuertemente influenciado por el contexto socio-cultural que le rodea. Por ello cambian los test de medición y sus baremos, debido a que la población también cambia y estos deben adaptarse a nuevos criterios científicos y a las nuevas generaciones. Esta falta de estabilidad y de consenso provoca subjetividad, una falta de sensibilidad hacia lo que realmente significa, una desvirtualización del concepto y un rechazo, en consecuencia.

Este problema no se da únicamente en España, ni en Noruega, pues se ha comprobado que es algo internacional. No en vano, los profesionales del campo sí coinciden en algo: la creatividad se evidencia en la resolución de problemas, los productos, la exploración de distintas posibilidades, la generación de respuestas múltiples y la habilidad para percibir relaciones entre ideas inconexas. Entonces, se podría resumir que un producto creativo necesariamente debe ofrecer una respuesta alternativa, original, novedosa y de calidad. Asimismo, se asocian determinadas características que ayudan a identificar a los alumnos con talento creativo y que complementan las definiciones del concepto: actividad, expresividad, innovación, flexibilidad en la búsqueda de soluciones, independencia crítica, autonomía, curiosidad y originalidad. Teniendo esto presente, los expertos postulan que se dan cuatro tipos de factores constituyentes a lo que sería el concepto de creatividad: persona, ambiente, proceso, producto.

En cuanto a la mencionada relación que tiene lugar entre creatividad e inteligencia, se teoriza que la creatividad es un requisito indispensable para considerar la superdotación, sin embargo, una persona muy inteligente no tiene por qué ser creativa, ni un creativo tiene por qué ser superdotado. Es entonces un tipo de inteligencia, la divergente.

Durante el desarrollo del estudio, se ha diseñado el programa Creati-Be con la finalidad de poder detectar posibles talentos creativos en el aula, así como a niños precoces. Ello permite ayudar al fomento y desarrollo de la creatividad, de la socialización, de la identificación y la gestión de emociones.

Se ha querido aportar un granito de arena al sistema educativo debido a que, aunque se han encontrado muchos programas y propuestas de trabajo creativo, pocos se plantean para la etapa de preescolar o no son adecuados. Tras tanto indagar, se ha llegado a otra conclusión: el Estado español no invierte en la creatividad de sus estudiantes, pero Noruega no es indistinta, pues a pesar de que esta esté implícita en el currículo escolar que propone el Estado, tampoco se destinan recursos para ello. Sería una buena propuesta para ambos países que se considerara una mínima inversión en algo tan significativo personalmente y tan productivo para la sociedad.

La Educación Infantil no difiere mucho en los países de España y Noruega, en cuanto al sistema legal, pero sí en cuanto a objetivos, pues la Educación infantil en España busca el desarrollo del niño/a, mientras que en Noruega se respeta la infancia en sí misma, que el niño/a disfrute de ella. Ambos países invierten en Educación infantil, pero ninguno directamente en creatividad. A pesar de que ambos la consideran y quisieran trabajarla en sus aulas, no se proponen programas, metodologías o herramientas que faciliten la tarea. También se debe considerar la visión reduccionista y utilitarista que manifiesta Noruega en reiteradas ocasiones, pues para los escandinavos la creatividad se considera debido a los beneficios que pueda aportar a la sociedad cuando los infantes devienen adultos, lo cual es un buen motivo para potenciar su inclusión en los currículos escolares, pero no debería ser el único. Al contrario, dichos beneficios deberían ser considerados como un bien colateral obtenido gracias a permitir un mejor desarrollo de los niños y niñas en la escuela. Debe quedar claro que creatividad e innovación como competencias comparten elementos comunes, pero son conceptos distintos.

Así, el programa Creati-Be predice buenos resultados y tanto el planteamiento como la evaluación propuesta parecen adecuadas, según lo experimentado.

Las aplicaciones de los test TCI (Test de Creatividad Infantil) y TTCT (Thinking Test of Creativity Torrance) han permitido detectar posibles talentos creativos en las aulas de Educación Infantil. Ambos test han demostrado validez de constructo y fiabilidad, pero en ambos casos se han debido de acoger los criterios de corrección y los baremos correspondientes más adecuados. Esto es debido a que apenas hay test adecuados para los más pequeños y si los hay, como es el caso del TCI, no se ha baremado en preescolar. De esta forma, se han escogido test que los infantes pueden resolver sin problemas en el contexto de su edad.

Aunque el TTCT ha supuesto un esfuerzo extra debido a que no todos los alumnos de 3º de Infantil poseen el mismo nivel de conocimientos en cuanto a la lecto-escritura o una maduración de la psicomotricidad fina equitativa, así como tampoco cognitiva, todos ellos han podido realizarlos con éxito. Sin embargo, los menores de cinco años sí evidenciarían problemas para llevarlos a cabo.

El TCI, también puede ser herramienta muy útil, pues hasta los más pequeños consiguen realizarla obteniendo buenos resultados, siendo los baremos de primer curso de primaria. Esto ha demostrado que los más pequeños tienen la creatividad más desarrollada debido a la poca influencia del contexto socio-cultural, así como el poco desarrollo cognitivo, social y emocional. Sería aconsejable su adaptación para los menores de cinco años, así como la revisión de algunos aspectos que plantean duda o podrían ser mejorables.

En un inicio no se comprendía la evaluación de la creatividad de los niños mediante pruebas (en su mayoría triviales) relacionadas con las artes plásticas, pero la duda ha quedado resuelta –como se ha mencionado en el trabajo-, puesto que parece indiscutible que el trabajo artístico ofrece más accesibilidad a la observación y resulta más fácil de ser llevado a cabo en las aulas.

Entonces una tarea artístico-creativa se acoge sin menos dilaciones que la propuesta de crear un producto utilitario que requiera de otras herramientas de más complejo acceso.

Recuperando el hilo de la educación noruega es destacable que el currículo del país nórdico incluye el trabajo creativo en el aula, pero no desde una metodología concreta. De hecho, no hay lugar para el desarrollo de la creatividad. Esta actualmente parte de iniciativas académicas, de las escuelas o del propio profesorado. En ambos países son los propios centros los que desarrollan el contenido curricular partiendo de lo que el sistema educativo establece. Si bien es cierto que Noruega cuenta con más recursos, ambos países trabajan la creatividad de forma similar, a pesar de que las casuísticas socioeconómicas sean distintas, sin que se pueda establecer cuál de ellos aporta mejores resultados.

Se entiende que la opción de incluir el trabajo de la creatividad en el currículo es la más acertada y quizás sería recomendable aplicarlo a nivel internacional, pero siempre partiendo de unas pautas o de la inclusión de determinados programas.

De igual forma no se han localizado en Noruega test específicos para medir la creatividad, pero se cree que los test aplicados en el estudio podrían ser llevados a cabo en el país escandinavo si se realizara un estudio previo para obtener baremos y criterios de corrección acordes. Así podría evaluarse en base a lo que la mayoría noruega realiza. A raíz de ello, sería posible aplicar el programa Creati-Be, para efectuar una futura comparativa de resultados.

Resulta necesario destacar la importancia de crear espacios creativos que propicien el trabajo en equipo y colaborativo, permitiendo el compartir ideas y estrategias. Un lugar cálido que incite a experimentar, a investigar, que ofrezca herramientas y posibilidades para ello. Se puede evidenciar que los alumnos creativos toman más iniciativas en los procesos de aprendizaje, que tienen propuestas de mejora. El ambiente creativo debe permitir la participación para que todos los niños y niñas formen su opinión crítica y se sientan incluidos.

Desde este estudio, se recomienda a los maestros incentivar la curiosidad y aceptar cualquier duda por rara que sea, mostrar a sus alumnos que sus intereses y su esfuerzo son importantes, dejarles que tomen su propia iniciativa; enseñar experimentando, mediante ejemplos, empleando nuevas tecnologías; permitir que los alumnos expresen un estilo propio en sus trabajos y no hacer de cada clase una rutina. Son muchas las estrategias que permiten generar ese ambiente que aviva la creatividad, la motivación, la confianza, y con ello, la autonomía.

Finalmente, se pretende lanzar un mensaje: es necesario educar el talento, porque sí, se puede aprender a ser más creativo y, de hecho, la creatividad mejora con la diversidad. Como dijo John Ruskin, "educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía".

## Bibliografía

- ACEREDA, A. Y SASTRE, S. (1998): *La superdotación*. Síntesis. Madrid.
- ARNESEN, A. L., & LUNDAHL, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- ARTOLA, T., ANCILLO, I., MOSTEIRO, P., Y BARRACA, J. (2004). Prueba de Imaginación Creativa–Niños (PIC-N).
- BAER, J. (2014). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Psychology Press.
- CARRIÓN, J. J., Y CARRETERO, M. (1998). *Programa para el desarrollo del pensamiento creativo*. Valencia: Promolibro.
- CHAÍN, C. (2017, abril 12). Catedrática de Documentación de la *Universidad de Murcia*. Entrevista personal. Murcia.
- CID, M. T., Y ALLEPUZ, J. P. (2006). Beneficios de la utilización del ordenador en el aprendizaje: un diseño experimental. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17).
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. Nueva York: Harper Collins.
- DE SOUZA FLEITH, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153, <https://doi.org/10.080/02783190009554022>
- EOEP ESPECÍFICO DE ALTAS CAPACIDADES (2017). *Protocolo de evaluación psicopedagógica para alumnado con Altas Capacidades de Educación Infantil y Primaria*. Consejería de Educación y Universidades, Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Región de Murcia. Murcia.
- (2013). *Informe Psicopedagógico Inicial*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- FERRANDO PRIETO, M. (2017, mayo 10). Profesora de la *Universidad de Murcia*. Entrevista personal. Murcia.
- (2006) *Creatividad e inteligencia emocional: estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. (Tesis doctoral dirigida por María Dolores Prieto Sánchez y Carmen Ferrándiz García) Murcia: Universidad de Murcia.
- FERRANDO, V. (2017, febrero 26). Maestra de Educación Primaria del colegio *San Pablo CEU de Murcia*. Entrevista personal. Murcia.
- GALTON, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (Vol.27) Macmillan.

- GARAIGODOBIL, M. (2011). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- GARDNER, H. 1993. *Creating minds*, New York: Basic Books.
- GONZÁLEZ, J. E. J. (2007). Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria.
- GREVE, A. (2013). Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: Mac-Graw Hill.
- (1959). 3 faces of intellect. *American Psychologist*, 14 (8), pp. 469-479.
- HUGHES-CUETO, N. (2017). *Encuesta sobre altas habilidades*. SurveyMonkey. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de: <https://es.surveymonkey.com/results/SM-35B8BNM6/>
- IDSØE, E. C., & SKOGEN, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Høgskoleforlaget.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, JUAN E. (2017, marzo 22). Profesor de Dificultades de Aprendizaje en la *Universidad de la Laguna*. Correo electrónico.
- KAMERMAN, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1), 7-29.
- KJELDSETH-MOE, I. (2016, enero 15). Maestra de Educación Primaria en el *Colegio de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- LILLEMAR HØYDALSVIK, T.E. (2016, enero 13). Profesora de Pedagogía de la *Universidad de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- LOMBROSO, C. (1896). *L'homme de génie*. G. Carré.
- MARINA, J. A. Y MARINA, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Editorial Ariel. ISBN: 978-84-344-0635-3
- MARTÍNEZ, G. S., PRIETO, M. F., GARCÍA, C. F., Y ESPARZA, F. J. (2014, abril). Evaluación del programa «Suelta tu mente» para la mejora de la creatividad. *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*.
- MEVARECH, Z. AND B. KRAMARSKI (2014). *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. OECD Publishing.
- MIKALSEN, T. (2017). *Høgskulen i Volda*. *Hivolda.no*. Recuperado el 30 de enero de 2017, desde: <http://hivolda.no/>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017a). *Educación infantil*. Recuperado el 10 de junio de 2017 desde: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil.html>
- (2017b). *Educación infantil. Objetivos*. Recuperado el 10 de junio de 2017 desde: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil/informacion-general/objetivos.html>
- (2017c). *Educación infantil. Contenidos*. Recuperado el 10 de junio de 2017 desde: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil/informacion-general/contenidos.html>
- (2017d). *Educación infantil. Requisitos*. Recuperado el 10 de junio de 2017 desde: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil/informacion-general/requisitos.html>
- MÓNKS, F. J. (1998) Back to the roots of gifted education: A European perspective. Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. University of Iowa.
- NORWEGIAN GOVERNMENT. (2016a). *Official Norwegian Reports: More to gain — Better learning for students with higher learning potential*. Recuperado el 2 de abril de 2017, desde: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- (2016b). *Funding of Kindergartens*. Recuperado el 21 de junio de 2017 desde: <https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarten/innsikt/finansiering-av-barnehager/id2344788/>
- (2015) *Official Norwegian Reports. Nou 2015: 8 The School of the Future — Renewal of subjects and competences*. Recuperado el 12 de junio de 2017 desde: [https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2?q=creativity#match\\_0](https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2?q=creativity#match_0)
- NOVELLA, R. (2017, mayo 9). Profesor de la *Universidad Abat Oliba CEU* de Barcelona. Entrevista por correo electrónico.
- OLIVER, P. R., MARCILLA FERNANDEZ, A., & NAVARRO GUZMAN, J. I. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3).
- PORRAS, M. S. (2017, mayo 20). Doctora en Psicología en la *Universitat Abat Oliba CEU*. Entrevista por correo electrónico.
- Presupuestos Generales del Estado. Tomo VIII (Sección 18) (2017).
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. (2017, mayo 10). Catedrática de la *Universidad de Murcia*. Entrevista por correo electrónico.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D., PARRA, J., FERRÁNDO, M., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, M. R., & SÁNCHEZ, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 277-290.

- RAE (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de junio de 2017 desde: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- REITE, G.N. (2016, enero 13). Profesora de Pedagogía de la *Universidad de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- RENZULLI, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- ROLAND, D.S. (2016, enero 14). Profesor de la *Universidad de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- ROMO, M., ALFONSO-BENLLIURE, V., Y SÁNCHEZ-RUIZ, M. J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología Educativa*, 22(2), 93-101
- (2008). *El test de creatividad infantil (TCI): evaluación del pensamiento creativo en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones TEA. ISBN: 978-84-7174-931-4.
- ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) in Norway*. Recuperado el 14 de junio de 2017 desde: [http://www.e-a-f-e.de/mastercms8/awofiles/Inhalt/fachtagungen/ministerium\\_fr\\_erziehung\\_un\\_bildung\\_early\\_childhood\\_education\\_and\\_care\\_in\\_norway.pdf?\\_sm\\_au\\_=iVV7kMSJP1SqDts8](http://www.e-a-f-e.de/mastercms8/awofiles/Inhalt/fachtagungen/ministerium_fr_erziehung_un_bildung_early_childhood_education_and_care_in_norway.pdf?_sm_au_=iVV7kMSJP1SqDts8)
- RUIZ, M. J. (2017, mayo 20). Profesora de la *Universidad de Murcia*. Entrevista por correo electrónico.
- SØRBØ, I. J. (2017, marzo 25). Profesor de *Høgskulen i Volda*, Volda, Noruega. Entrevista por correo electrónico.
- SELFA SASTRE, M. Y LLAMAZARES PRIETO, M.T. (2016). La dramatización de poemas infantiles: algunos ejemplos de trabajo para el aula de Educación Infantil y Primaria. *Álabe*, (14).
- SPENCER, E., B. LUCAS AND G. CLAXTON (2012). Progression in creativity: Developing new forms of assessment. Newcastle: CCE
- STERNBERG, R. J. Y LUBART, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), pp.7-15
- TAYLOR, C. W. Y SACKS, D. (1981). Facilitating lifetime creative processes - a think piece. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), pp. 116-118.

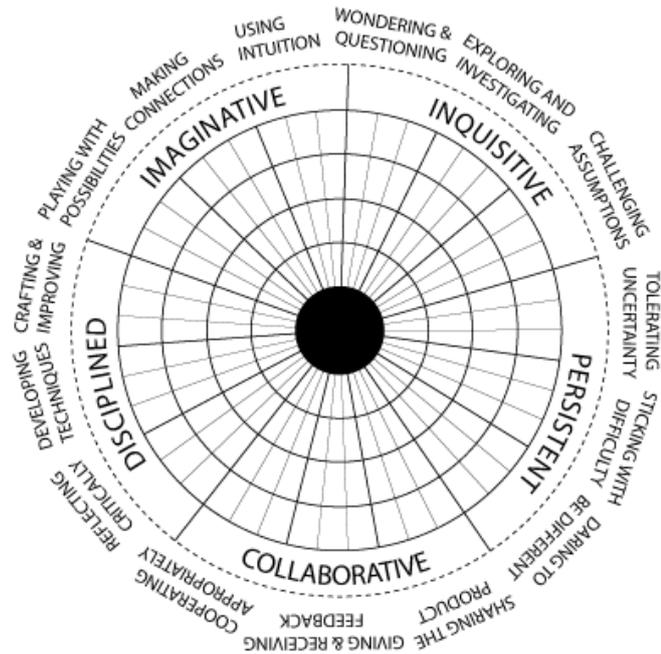
- TAYLOR, R. L. Y STERNBERG, L. (1989). *Exceptional children. Integrating research and teaching*. New York: Springer-Verlag.
- TERMAN, L. M. (1959): *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TORRANCE, E. P. (1996): *Torrance test of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- (1983) Role of mentors in creative achievement. *Creative Child & Adult Quarterly*.
- (1974): The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition- Verbal Tests, Forms A and B- Figural Tests, Forms A and B. *Princeton, NJ: Personnel Press*. Recuperado el 12 de febrero de 2017 desde:  
<https://www.mendeley.com/research-papers/torrance-tests-creative-thinkingnormstechnical-manual-research-editionverbal-tests-forms-b-figural-t>
- (1969): Creative positives of disadvantaged children and youth. *Gifted Child Quarterly*, 13 (2), pp. 71-81.
- TRULLOLS, L.F. (2017, mayo 9). Profesor y psicólogo de la *Universidad Abat Oliba CEU*. Entrevista por correo electrónico
- UNESCO. (2017). *Education: Expenditure on education as % of GDP (from government sources)*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics. Recuperado el 5 de mayo de 2017 desde:  
<https://data.uis.unesco.org/?queryid=181>
- VALLÉS, A., VALLÉS, C., Y VALLÉS, A. (2012). *Programa para el desarrollo cognitivo, creatividad, lógica...* Valencia: Promolibro.
- VILLARRAGA, M., MARTÍNEZ, P., Y BENAVIDES, M. (2004). Hacia la definición del término talento. *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, 25-35.
- WAGNER, J. A. & EINARSDOTTIR, J., (Eds.). (2006). Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. IAP.
- YUSTE, C (2002). *Aprendizaje inteligente y creativo en la escuela*. Madrid: Editorial EOS. Col. FARO 1. ISBN: 84-9727-009-6



## **Anexos**

## Anexo I- Ilustraciones teóricas

Ilustración 1. Definición noruega de creatividad



Fuente: (Source Spencer, E., B. Lucas & G. Claxton, 2012).

## **Anexo II- ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?**

### **Ejemplares de entrevistas**

*La creatividad en España: Entrevista a Mercedes Ferrando Prieto, profesora de la Universidad de Murcia (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10).*

#### **1) ¿Cómo definiría la creatividad? ¿Cómo la relacionaría con la inteligencia?**

Normalmente se define la creatividad como aquel producto que es a la vez novedoso (original) y útil (apropiado para la tarea). La creatividad puede estudiarse desde el análisis de los productos o ideas que cumplen estos dos requisitos; centrarse en qué personas son capaces de producir tales ideas; cómo se producen estas ideas (estudio del proceso creativo) y/o que contextos o ambientes facilitan este proceso. La relación de la creatividad con la inteligencia ha sido largamente estudiada. De las cinco hipótesis sobre cómo estas se relacionan, seguramente la más aceptada sea la Teoría del umbral: se necesita cierto nivel de inteligencia para mostrar creatividad.

#### **2) ¿Se puede evaluar la creatividad?**

Como la creatividad se estudia desde distintas perspectivas se puede valorar sin duda la creatividad de un producto o idea. Esta valoración no es objetiva, ya que depende de los expertos y la sociedad. Así por ejemplo la obra de Monet no fue apreciada hasta mucho más tarde. Si nos centramos en la evaluación de la persona creativa, esta evaluación puede ser menos exacta: se puede valorar el pensamiento divergente que es una muestra del "potencial para ser creativo", pero no es la Creatividad.

#### **3) ¿Conoce programas para trabajar el pensamiento divergente?**

El más conocido es el programa MARK (también conocido como "New directions in Creativity"). Además de este existen otras iniciativas. Por ejemplo, desde la fundación Séneca se publicaron diversas actividades en su web, que fomentan tanto el pensamiento creativo-divergente como el pensamiento crítico y la toma de decisiones (se le conoce como Educa+). Otras publicaciones como Pro-crea, se centran en la enseñanza del pensamiento divergente relacionándolo con las áreas curriculares de Educación Primaria.

#### **4) ¿En las escuelas españolas se propone algún programa o actividades para estimular la creatividad?**

Hablar de las escuelas españolas en general es complicado. De hecho, va a depender mucho de en qué escuela te fijas.

Por ejemplo, la escuela Monserrat en Barcelona ha optado por estructurar todo su currículo en torno a las Inteligencias Múltiples. Que yo conozca aquí en Murcia, la escuela Juan Navarro García (en la Hoya, Lorca) han estado adaptando el currículo para dar cabida a actividades de pensamiento divergente. Además, a veces los profesores y maestros trabajan la creatividad sin saberlo o casi sin proponérselo. Otras veces, quieren trabajarla y en lugar de eso se centran más en trabajar manualidades....

**5) ¿Cree que se trabaja la creatividad lo suficiente en nuestro Sistema Educativo?**

Creo que se puede mejorar, sin duda. Pero no estoy de acuerdo con la afirmación cansina de que "la escuela mata la creatividad". La escuela potencia elementos que son esenciales para la creatividad, como son el pensamiento lógico, abstracto, la comprensión, dar un conocimiento previo...

**6) ¿Cómo trabaja Ud. la creatividad en el aula? ¿Considera necesario hacerlo?**

Yo imparto docencia en el grado de primaria. Y me temo que no trabajamos mucho la creatividad...

**7) ¿Considera a sus alumnos/as creativos/as? ¿Cree que entre sus alumnos/as puede haber alguno que destaque como talento creativo?**

No lo descarto.

**8) ¿Qué etapa considera la más importante para trabajar la creatividad? (Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria)**

Cualquier etapa tiene sus ventajas. La creatividad es una forma de pensar y también de actuar. Y nunca es tarde para aprenderlo.

**9) Según su criterio, ¿cuál es el área más relacionada con la creatividad?**

La creatividad es transversal. No está más relacionada con el dibujo que con la ciencia. Últimamente se habla en la literatura de que la creatividad es una habilidad específica de cada dominio.

*La creatividad en Noruega: Entrevista a Ingvil Kjeldseth-Moe, profesora de Educación Infantil y Educación Primaria de la escuela de Volda (Voldaskulen), en Noruega (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15).*

**1) How would you define creativity?**

I think being creative can be very personal. For me it is about how someone can transcend thoughts or feelings and make it visual. In either writing, drawing, painting, it can be visualized in many ways.

**2) Do you know about any program to work on divergent thinking?**

Not one program in particular, but we use different methods in all the subjects to make sure that the pupils become aware that there can be different solutions.

**3) Does the school propose any program or activities to stimulate creativity?**

Not a particular program, no.

**4) How would you work with creativity in the classroom? Do you consider it necessary to do so?**

I allow the pupils to explain how they are thinking and I tell them there can be different solutions or different ways of thinking.

When we have arts and crafts, I always make sure the tasks are in such a way that the end product has a personal touch. Some teachers use stencils, but I feel it's important that the pupils can be creative within the frames we need to set.

**5) Do you consider your students creative? Do you think that among your students there may be someone who stands out as a creative talent?**

Yes, I think they are creative, some more than others. In my previous class there was a girl who really stood out.

**Modelo de encuesta**



*Universitat  
Abat Oliba CEU*

**Edad:**

**Curso:**

**Género:**

**Estudios:**

**1. ¿Crees que en nuestro sistema educativo se trabaja la creatividad?**

- Sí
  - Sí, pero no lo suficiente
  - No
  - Otros:
- 

**2. Escribe tres cualidades que consideras que un niño creativo debería poseer:**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3. ¿Relacionarías Creatividad e Inteligencia?**

- Sí, ambas se interrelacionan.
- La inteligencia se relaciona con la creatividad, pero no al revés.
- La creatividad se relaciona con la inteligencia, pero no al revés.
- No, son conceptos distintos y no se relacionan.

Justifica tu respuesta:

---

**4. ¿Se pueden medir Inteligencia y Creatividad?**

- Sí
- No
- La inteligencia sí, la creatividad no
- La creatividad sí, la inteligencia no

Justifica tu respuesta:

---

**5. ¿Qué etapa considera la más importante para trabajar la creatividad?**

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria
- FP/Bachillerato
- Universidad

**6. Según tu criterio, ¿qué área se relaciona más con la creatividad?**

- Área de visual y plástica/ artística
- Área matemática
- Área verbal
- Educación física
- Ciencias
- Otras: \_\_\_\_\_

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!  
Que tenga un buen día.

## Resultados de encuesta

Tabla 1. Número de participantes según rango de edad

Núm. Personas	Edad
1	13-16
11	17-20
43	21-24
29	25-30
3	31-35
1	36-40
4	41-50
2	51-55
6	56-61

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Número de participantes según género

Género Masculino	Género Femenino	Anónimo
32	66	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3- Número de participantes según su procedencia

Comunidades Autónomas Españolas	Núm. Personas
Comunidad Valenciana	18
Región de Murcia	11
Madrid	28
Catalunya	32
Islas Baleares	2
Andalucía	5
Galicia	1
Ciudad autónoma de Melilla	1
Castilla-La Mancha	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Número de participantes según sus estudios

Estudios	Núm. personas
ESO (Secundaria)	4
Bachillerato /FP	26
Universitarios	57
Post-universitarios	13

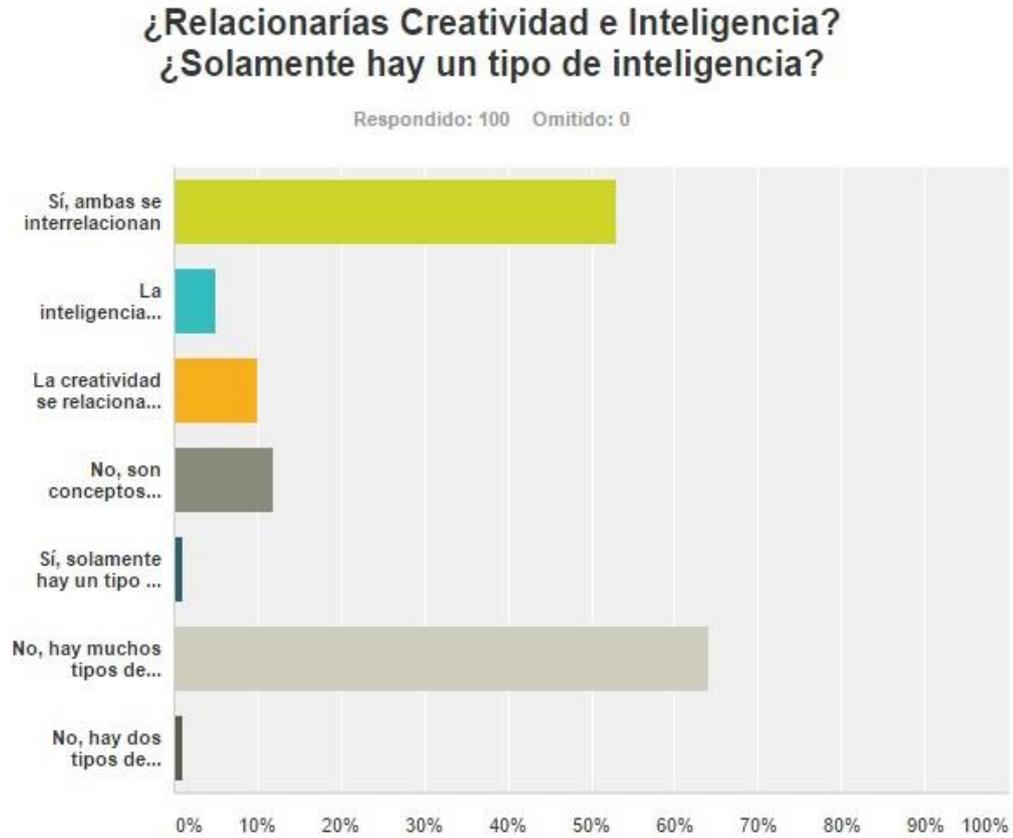
Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Resultados en porcentajes sobre la relación entre creatividad e inteligencia; también sobre el número de inteligencias.

Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Sí, ambas se interrelacionan	53,00% 53
▼ La inteligencia se relaciona con la creatividad, pero no al revés.	5,00% 5
▼ La creatividad se relaciona con la inteligencia, pero no al revés.	10,00% 10
▼ No, son conceptos distintos y no se relacionan.	12,00% 12
▼ Sí, solamente hay un tipo de inteligencia	1,00% 1
▼ No, hay muchos tipos de inteligencia	64,00% 64
▼ No, hay dos tipos de inteligencia	1,00% 1
Total de encuestados: 100	

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 2. Resultados sobre la relación entre creatividad e inteligencia; también sobre el número de inteligencias



Fuente: Elaboración propia

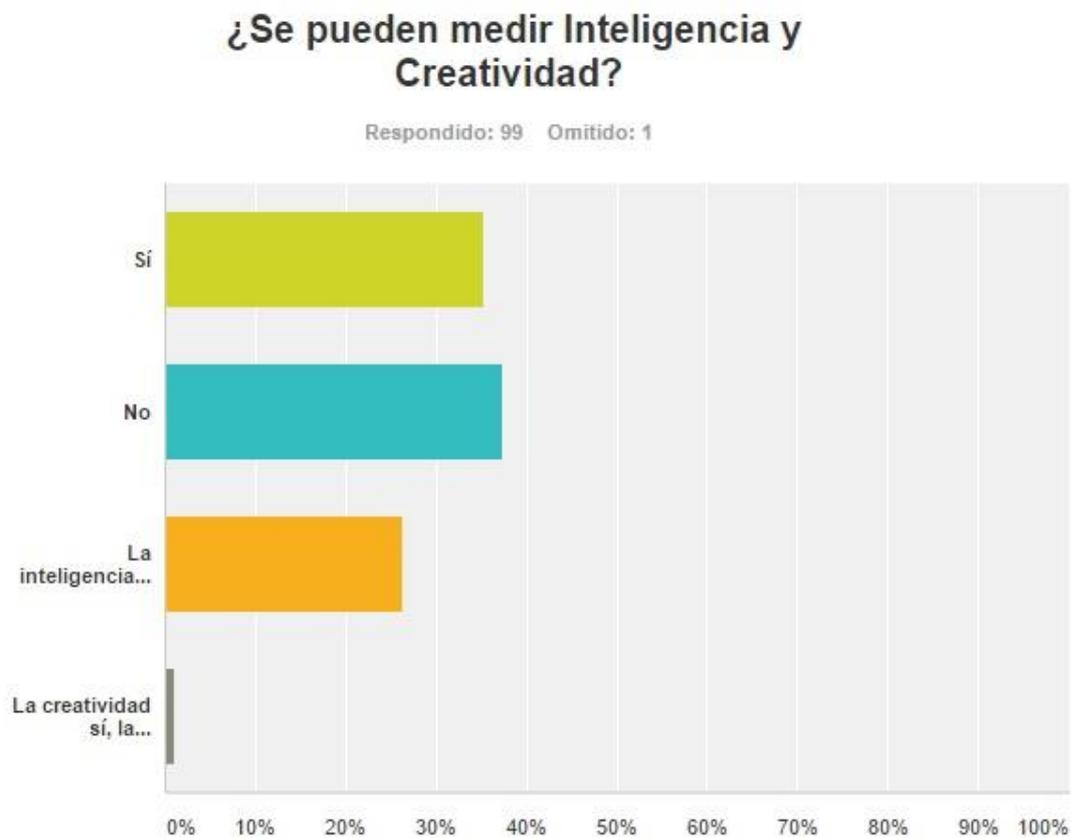
Tabla 6. Resultados en porcentajes sobre la medición de inteligencia y creatividad

Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Sí	35,35% 35
▼ No	37,37% 37
▼ La inteligencia sí, la creatividad no	26,26% 26
▼ La creatividad sí, la inteligencia no	1,01% 1
Total	99

[Comentarios \(64\)](#)

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 3. Resultados sobre la medición de inteligencia y creatividad



Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Resultados en porcentajes sobre el trabajo de la creatividad en España

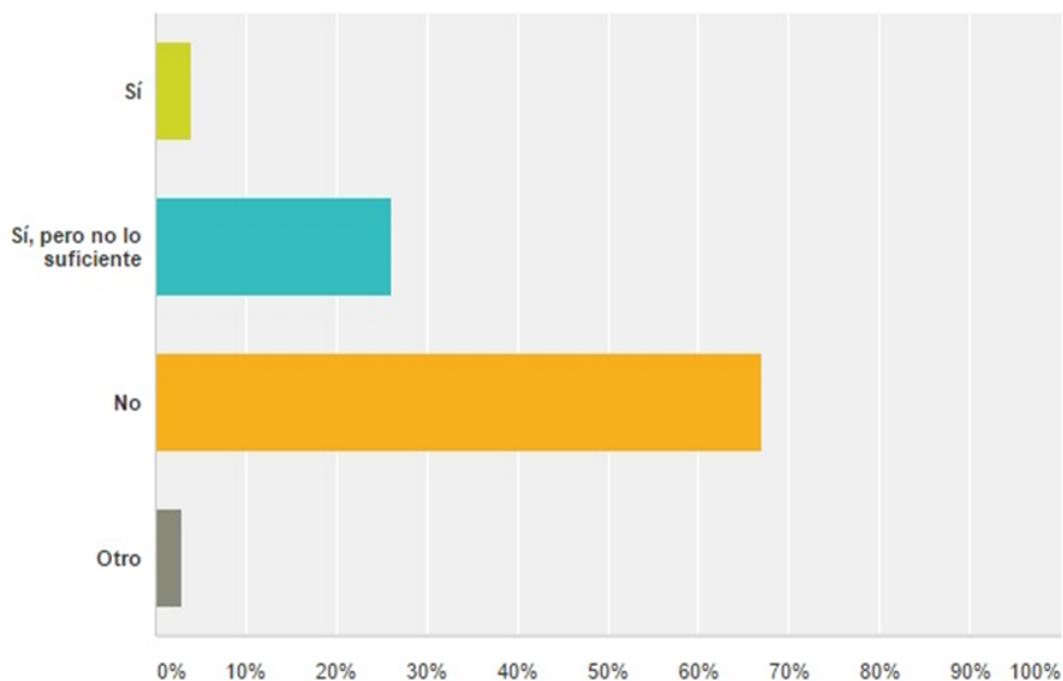
Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Sí	4,00% 4
▼ Sí, pero no lo suficiente	26,00% 26
▼ No	67,00% 67
▼ Otro	3,00% 3
Total	100

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 4. Resultados sobre el trabajo de la creatividad en España

### ¿Crees que en nuestro sistema educativo se trabaja la creatividad?

Respondido: 100 Omitido: 0



Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Porcentajes sobre las respuestas a las cualidades comunes de la creatividad

### Escribe tres cualidades que consideras que un niño creativo debería poseer:

Respondido: 99 Omitido: 1

Opciones de respuesta	Respuestas
1: <a href="#">Respuestas</a>	100,00% 99
2: <a href="#">Respuestas</a>	98,99% 98
3: <a href="#">Respuestas</a>	94,95% 94

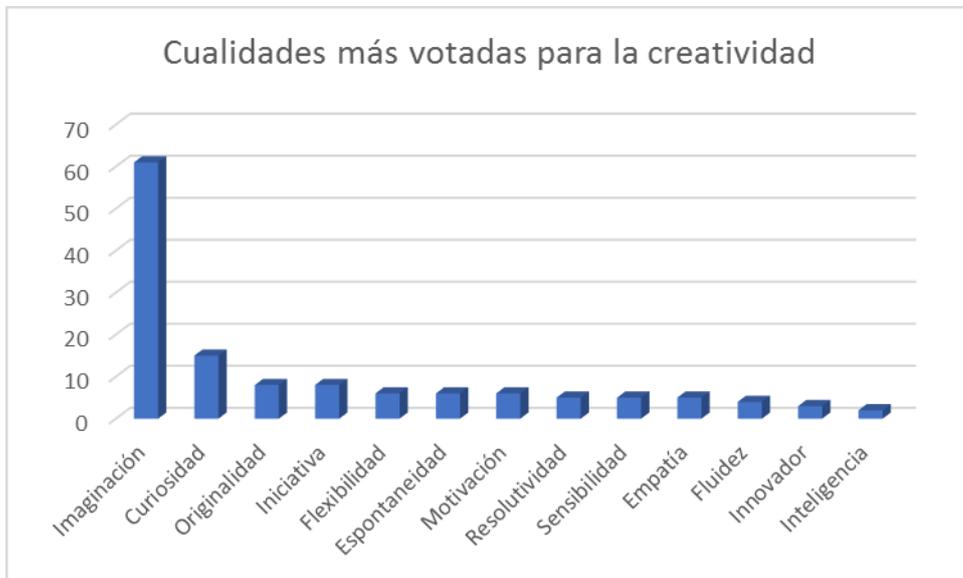
Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Resultados sobre las cualidades comunes de la creatividad

Cualidades	Núm. Personas
Imaginación	61
Curiosidad	15
Originalidad	8
Iniciativa	8
Flexibilidad	6
Espontaneidad	6
Motivación	6
Resolutividad	5
Sensibilidad	5
Empatía	5
Fluidez	4
Innovador	3
Inteligencia	2
Otros	157

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 5. Cualidades más votadas para la creatividad infantil



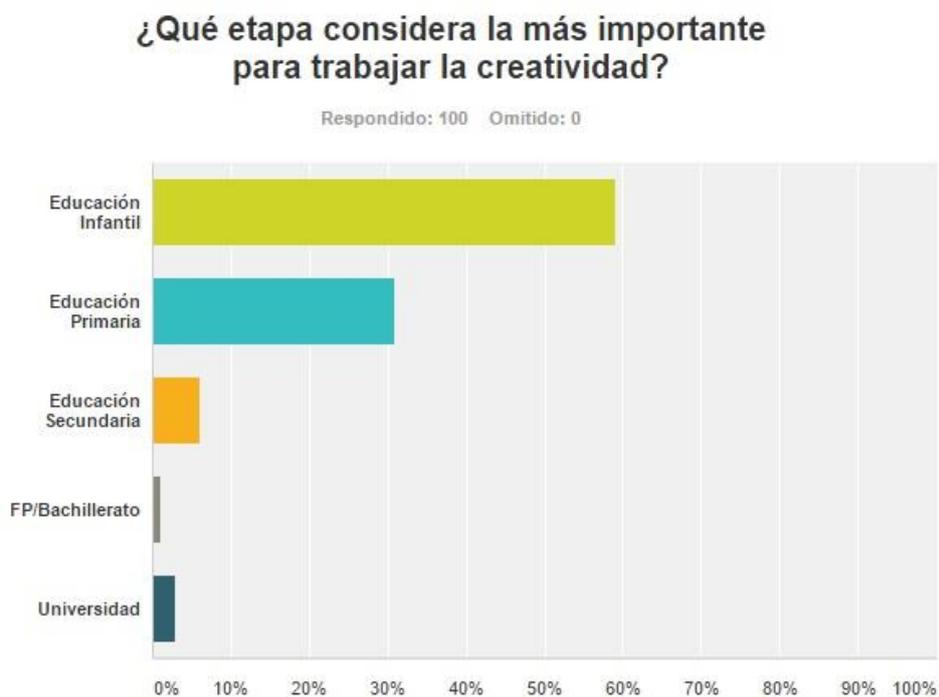
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 6. Cualidades principales del niño creativo más propuestas por los encuestados



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 7. Resultados sobre la etapa más importante para trabajar la creatividad



Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Resultados sobre la etapa más importante para trabajar la creatividad

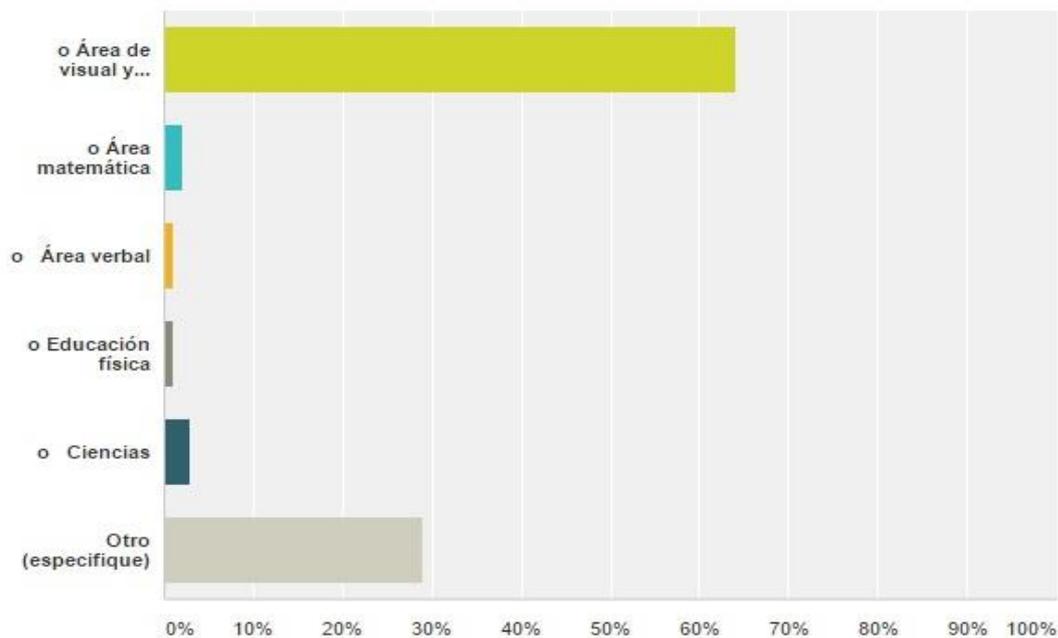
Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Educación Infantil	59,00% 59
▼ Educación Primaria	31,00% 31
▼ Educación Secundaria	6,00% 6
▼ FP/Bachillerato	1,00% 1
▼ Universidad	3,00% 3
Total	100

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 8. Resultados a la cuestión: ¿Con qué área se relaciona más la creatividad?

### Según tu criterio, ¿qué área se relaciona más con la creatividad?

Respondido: 100 Omitido: 0



Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Resultados a la cuestión: ¿Con qué área se relaciona más la creatividad?

Opciones de respuesta	Respuestas
o Área de visual y plástica/ artística	64,00% 64
o Área matemática	2,00% 2
o Área verbal	1,00% 1
o Educación física	1,00% 1
o Ciencias	3,00% 3
Otro (especifique) <b>Respuestas</b>	29,00% 29
Total	100

Fuente: Elaboración propia

## Anexo III- Muestras de TCI (Test de Creatividad Infantil)

### Resultados de 1º de Infantil

Tabla 12. Resultados originales sin adaptar

Códigos	PD A ORIGINALIDAD	PD B VARIABLES PROCESO/ PRODUCTO	PD C FAI (Figuras añadidas inventadas)	PD TOTAL	PC	EDAD	GÉNERO
Código 4	0,83	2	0	2,83	55	3-4	M
Código 20	<b>0,7</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4,7</b>	<b>70</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 8	0,74	6	0,25	6,99	99	4	H
Código 1	<b>0,37</b>	<b>4</b>	<b>0,25</b>	<b>4,62</b>	<b>70</b>	<b>4</b>	<b>M</b>
Código 11	0	4	0	4	65	3	H
Código 12	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0,75</b>	<b>6,75</b>	<b>85</b>	<b>3-4</b>	<b>M</b>
Código 15	0,68	4	0	4,68	70	4	H
Código 2	<b>0,67</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2,67</b>	<b>45</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 3	0,69	4	0,25	4,94	80	3	M
Código 5	<b>0,69</b>	<b>6</b>	<b>0,25</b>	<b>6,94</b>	<b>95</b>	<b>3-4</b>	<b>H</b>
Código 6	0,62	4	0,25	4,87	75	3-4	H
Código 7	<b>0,73</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2,73</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 9	0,69	4	0,25	4,94	80	3	M
Código 10	<b>0,69</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6,69</b>	<b>85</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 13	0,68	2	0,5	3,18	65	3	M
Código 14	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,25</b>	<b>2,25</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>H</b>
Código 17	0,76	2	0,25	3,01	60	3	M
Código 18	<b>0,62</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2,62</b>	<b>35</b>	<b>3</b>	<b>H</b>
Código 19	0,69	6	0,25	6,94	95	3	M

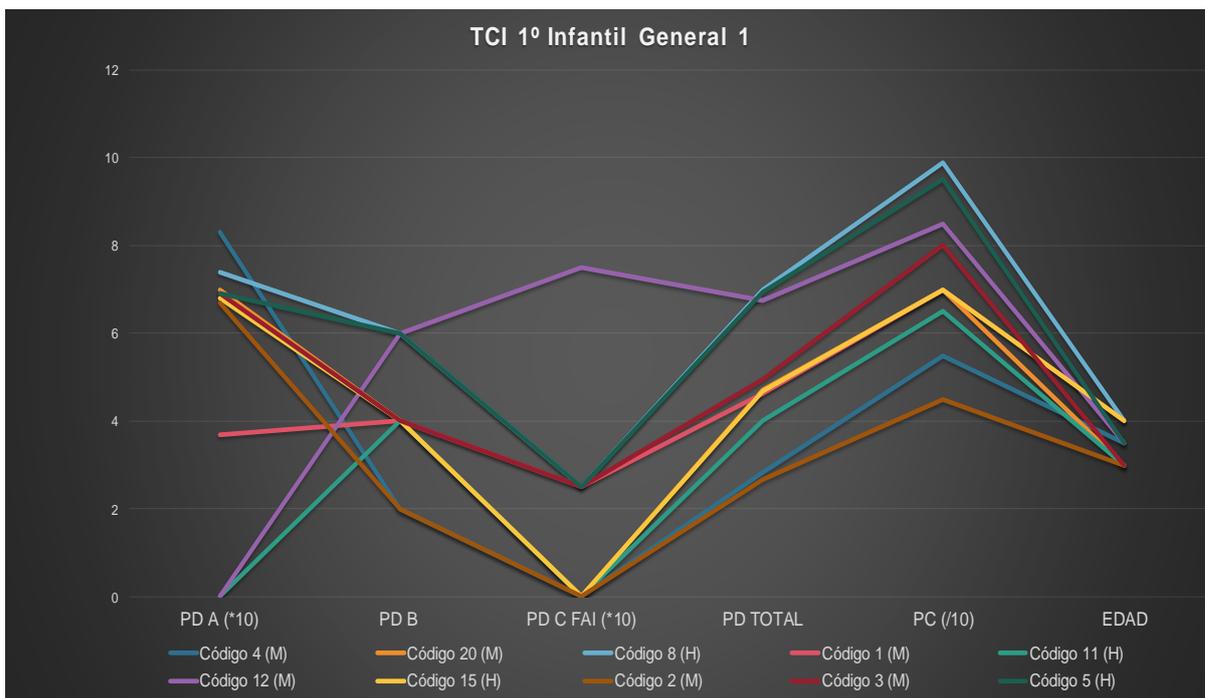
Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Resultados originales adaptados para ser representados gráficamente

Códigos	PD A (*10)	PD B	PD C FAI (*10)	PD TOTAL	PC (/10)	EDAD	GÉNERO
Código 4 (M)	8,3	2	0	2,83	5,5	3,50	M
Código 20 (M)	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4,7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 8 (H)	7,4	6	2,5	6,99	9,9	4	H
Código 1 (M)	<b>3,7</b>	<b>4</b>	<b>2,5</b>	<b>4,62</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>M</b>
Código 11 (H)	0	4	0	4	6,5	3	H
Código 12 (M)	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>7,5</b>	<b>6,75</b>	<b>8,5</b>	<b>3,50</b>	<b>M</b>
Código 15 (H)	6,8	4	0	4,68	7	4	H
Código 2 (M)	<b>6,7</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2,67</b>	<b>4,5</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 3 (M)	6,9	4	2,5	4,94	8	3	M
Código 5 (H)	<b>6,9</b>	<b>6</b>	<b>2,5</b>	<b>6,94</b>	<b>9,5</b>	<b>3,50</b>	<b>H</b>
Código 6 (H)	6,2	4	2,5	4,87	7,5	3,50	H
Código 7 (M)	<b>7,3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2,73</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 9 (M)	6,9	4	2,5	4,94	8	3	M
Código 10 (M)	<b>6,9</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6,69</b>	<b>8,5</b>	<b>3</b>	<b>M</b>
Código 13 (M)	6,8	2	5	3,18	6,5	3	M
Código 14 (H)	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2,5</b>	<b>2,25</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>H</b>
Código 17 (M)	7,6	2	2,5	3,01	6	3	M
Código 18 (H)	<b>6,2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2,62</b>	<b>3,5</b>	<b>3</b>	<b>H</b>
Código 19 (M)	6,9	6	2,5	6,94	9,5	3	M

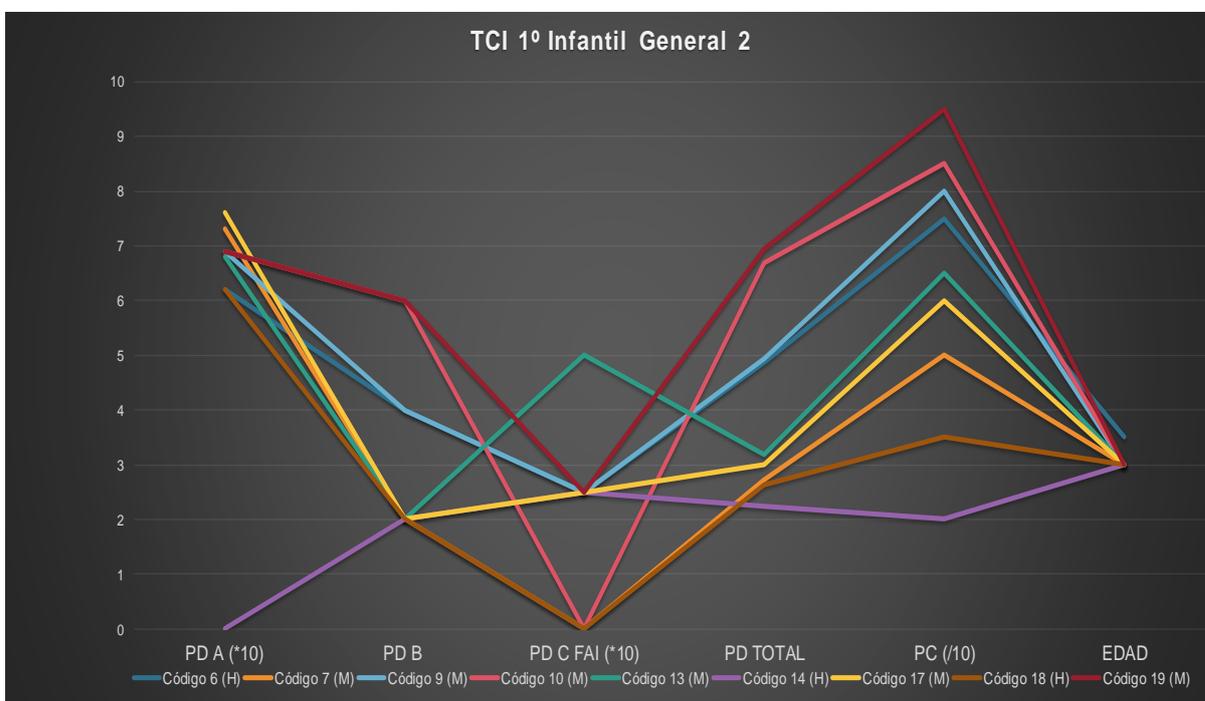
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 9. Resultados generales adaptados del TCI de 1º de infantil (1ª parte)



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 10. Resultados generales adaptados del TCI de 1º de infantil (2ª parte)



Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Resultados originales de los TCI de 3º de Infantil (pre-evaluación programa Creati-Be)

PD A ORIGINALIDAD	PD B VARIABLES PROCESO/ PRODUCTO	PD C FAI (Figuras añadidas inventadas)	PD TOTAL	PC	EDAD	GÉNERO	
0,65	8	0,25	8,9	96	5	H	Código 12
0,68	6	0,5	7,18	95	6	M	Código 15
0,61	6	0,5	7,11	95	6	M	Código 10

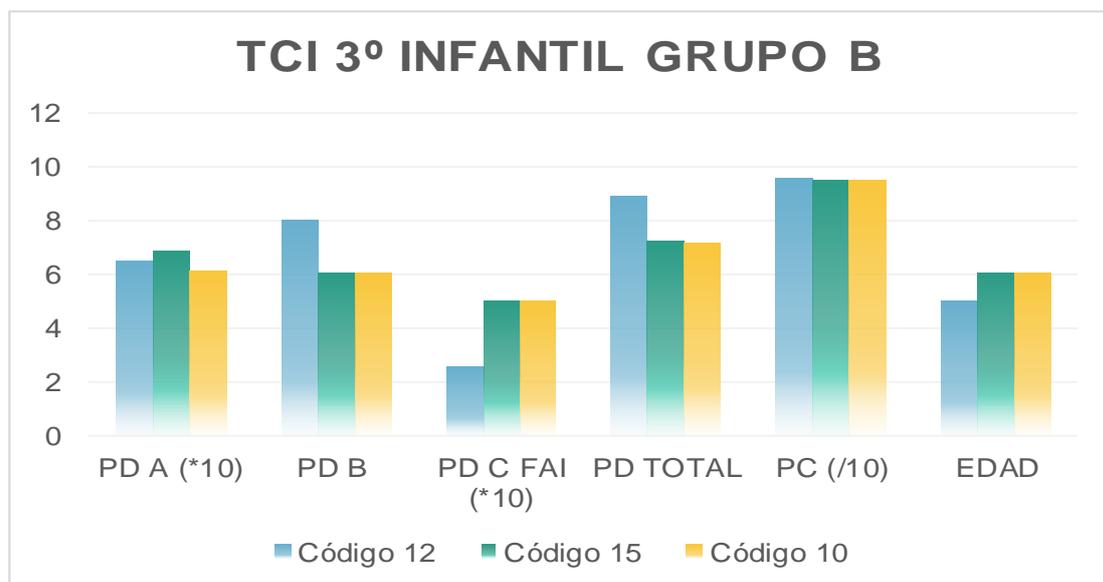
Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Resultados adaptados de los TCI de 3º de Infantil (pre-evaluación programa Creati-Be)

PD A (*10)	PD B	PD C FAI (*10)	PD TOTAL	PC (/10)	EDAD	GÉNERO	
6,5	8	2,5	8,9	9,6	5	H	Código 12
6,8	6	5	7,18	9,5	6	M	Código 15
6,1	6	5	7,11	9,5	6	M	Código 10

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 11. Resultados generales adaptados del TCI de 3º de infantil



Fuente: Elaboración propia

*Imágenes del proceso y del producto creativo*

**1º de Infantil:**



Dibujo

AVA



Pegatina

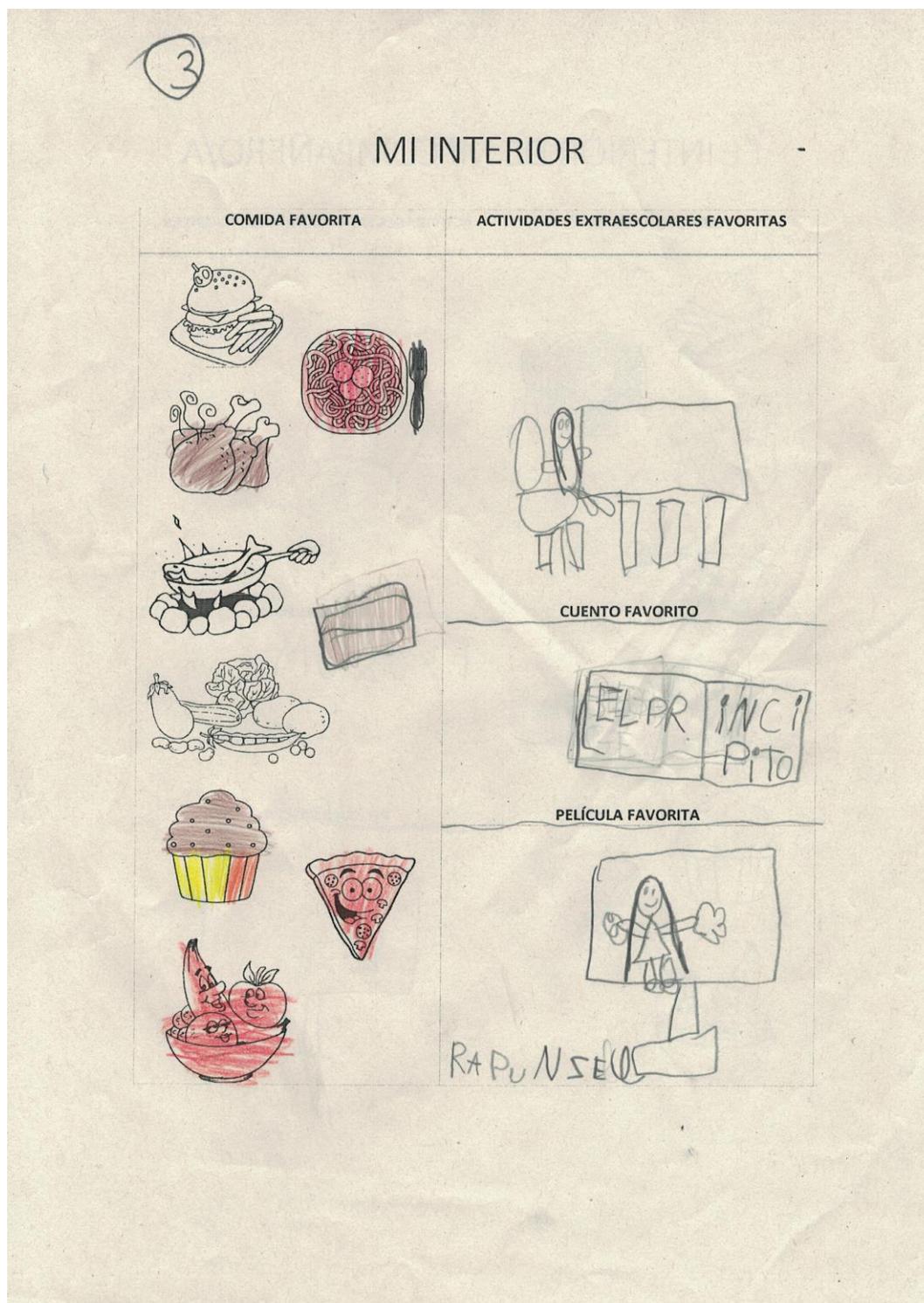


3º de Infantil:



## Anexo IV – Ejemplos de actividades Creati-Be

Actividad 35. Mi interior. Actividades para trabajar habilidades sociales, creatividad y emociones.



Fuente: Elaboración propia

Actividad 36. El interior de mi compañero/a. Actividades para trabajar habilidades sociales, creatividad y emociones.

COMIDA FAVORITA	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES FAVORITAS
	 <p data-bbox="933 1041 1093 1075">CUENTO FAVORITO</p> <p data-bbox="805 1075 1204 1153">CAMELUCITA</p> <p data-bbox="933 1276 1093 1310">PELÍCULA FAVORITA</p> <p data-bbox="805 1310 1173 1377">BEBE LEGASO</p>

Fuente: Elaboración propia

## Anexo V– Resultados del programa Creati-be

Tablas 16 y 17. Datos del cuestionario de pre-evaluación del grupo A de 3º de Infantil

Total alumnos grupo 3º Infantil A	Sexo Masculino	Sexo femenino
15	7	8

Edad	Media grupo A
5 años	4,05
<b>6 años</b>	<b>3,73</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Resultados generales del cuestionario de pre-evaluación del grupo A de 3º de Infantil

Variables evaluables	Media variable sexo femenino	Media variable sexo masculino
Comunicación inicial del niño/a	3,87	4,00
<b>Cohesión del infante con los alumnos</b>	4,00	3,57
Confianza del alumno/a con el grupo	3,60	3,71
<b>Creatividad general del niño/a</b>	3,62	4,14
Aceptación propia del niño/a	4,50	4,43
El infante coopera y comparte con el grupo-clase	4,00	3,14
<b>El alumno/a juega con sus compañeros/as</b>	4,13	3,71
El niño/a tiene habilidades inventivas en el juego	3,75	4,00
<b>El infante es participativo en el aula</b>	3,75	4,14
El alumno/a se divierte jugando	4,75	4,86
<b>Media sexo femenino</b>	4,04	
<b>Media sexo masculino</b>	3,97	
<b>Diferencia</b>	0,07	

Fuente: Elaboración propia

Tablas 19 y 20. Datos del cuestionario de pre-evaluación del grupo B de 3º de Infantil

Total alumnos grupo 3º Infantil B	Sexo Masculino	Sexo femenino
17	10	7

Edad	Media grupo B	Diferencia de grupos A y B	Diferencia entre género
5 años	3,69	0,36	0,29
6 años	3,98	0,25	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Resultados generales del cuestionario de pre-evaluación del grupo B de 3º de Infantil

Variables evaluables	Media variable sexo femenino	Media variable sexo masculino
Comunicación inicial del niño/a	4,428571429	3,7
<b>Cohesión del infante con los alumnos</b>	4,14	3,7
Confianza del alumno/a con el grupo	4,428571429	3,4
<b>Creatividad general del niño/a</b>	3,57	3,7
Aceptación propia del niño/a	3,857142857	3,6
<b>El infante coopera y comparte con el grupo-clase</b>	4,00	3,6
El alumno/a juega con sus compañeros/as	4,142857143	3,48125
<b>El niño/a tiene habilidades inventivas en el juego</b>	3,71	3,5
El infante es participativo en el aula	4	3,7
<b>El alumno/a se divierte jugando</b>	4,29	4,4
<b>Media sexo femenino</b>	4,06	
<b>Media sexo masculino</b>	3,68	
<b>Diferencia</b>	0,38	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22. Resultados concretos del cuestionario de pre-evaluación del grupo A de 3º de Infantil

Grupo A	Comunicación inicial del niño/a	Cohesión del infante con los alumnos	Confianza del alumno/a con el grupo	Creatividad general del niño/a	Aceptación propia del niño/a	El infante coopera y comparte con el grupo-clase	El alumno/a juega con sus compañeros/as	El niño/a tiene habilidades inventivas de juego	El infante es participativo en el aula	El alumno/a se divierte jugando	Media individual	Sexo	Edad	Promedio cualitativo
Código 01	5	5	5	3	5	4	5	4	5	5	4,6	M	5	Notable
Código 02	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4,9	M	5	Notable
Código 03	4	4	4	3	5	4	5	5	4	5	4,3	M	5	Notable
Código 04	3	3	3	4	4	3	3	3	2	4	3,2	M	5	Bien
Código 05	5	4	5	4	4	3	3	4	5	5	4,2	H	5	Notable
Código 06	3	3	2	4	5	4	4	3	3	5	3,6	H	5	Bien
Código 07	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4,5	H	5	Notable
Código 08	4	2	3	2	4	2	3	5	5	5	3,5	H	6	Bien
Código 09	2	3	2	3	4	3	3	2	2	4	2,8	M	6	Suficiente
Código 10	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,9	M	5	Notable
Código 11	2	2	2	4	3	2	3	1	1	4	2,4	H	5	Suficiente
Código 12	4	4	3	3	4	4	4	3	3	5	3,7	M	5	Bien
Código 13	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	4,7	H	5	Notable
Código 14	3	3	3	4	4	4	3	3	4	5	3,6	M	5	Bien
Código 15	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9	H	6	Notable
Media global	3,933333333	Bien												

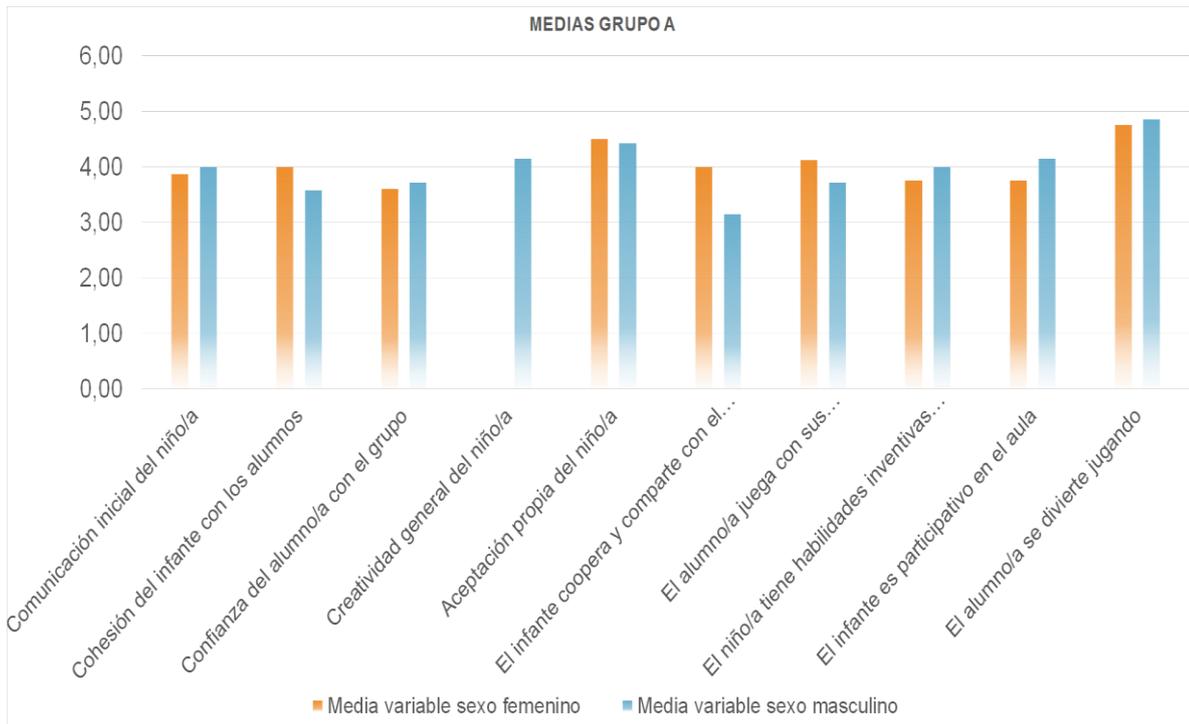
Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Resultados concretos del cuestionario de pre-evaluación del grupo B de 3º de Infantil

Grupo B	Comunicación inicial del niño/a	Cohesión del infante con los alumnos	Confianza del alumno/a con el grupo	Creatividad general del niño/a	Aceptación propia del niño/a	El infante coopera y comparte con el grupo-clase	El alumno/a juega con sus compañeros/as	El niño/a tiene habilidades inventivas de juego	El infante es participativo en el aula	El alumno/a se divierte jugando	Media individual	Sexo	Edad	Promedio cualitativo
Código 01	3	3	3	4	4	2	2	4	3	5	3,3	H	5	Bien
Código 09	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3,5	H	6	Bien
Código 14	5	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3,8	H	5	Bien
Código 17	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	2,9	H	5	Suficiente
Código 02	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4,6	M	5	Notable
Código 08	5	3	5	3	3	3	3	3	2	5	3,5	M	5	Bien
Código 10	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4,2	M	6	Notable
Código 15	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3,4	M	5	Bien
Código 03	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3,6	M	5	Bien
Código 04	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4,8	M	5	Notable
Código 11	2	3	3	4	4	3	2	4	3	4	3,2	H	5	Bien
Código 16	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4,8	H	6	Notable
Código 05	3	2	2	3	3	3	3	3	2	4	2,8	H	5	Suficiente
Código 12	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	3,4	H	5	Bien
Código 06	4	4	4	3	3	5	5	3	4	5	4	H	6	Notable
Código 13	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4,3	M	6	Notable
Código 07	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	H	5	Excelente
Media global	3,829411765	Bien												

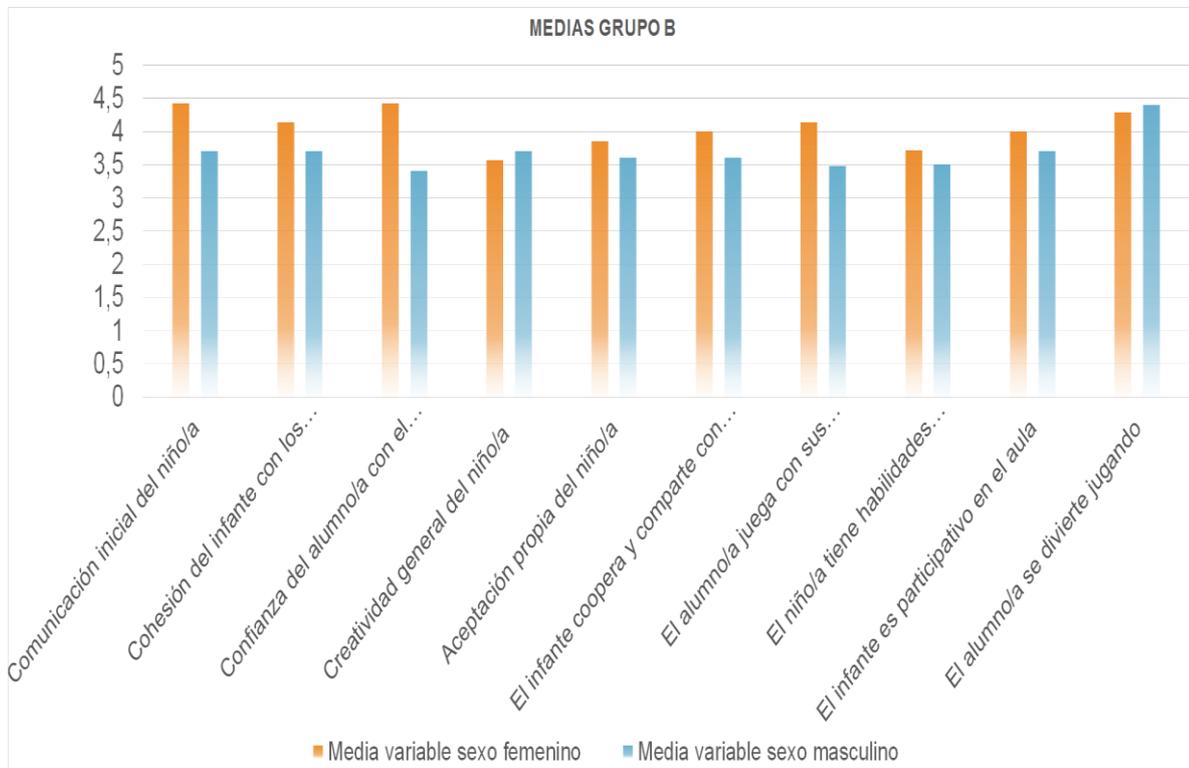
Fuente: Elaboración propia

Ilustración 12. Resultados del cuestionario de pre-evaluación del grupo A de 3º de Infantil



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 13. Resultados del cuestionario de pre-evaluación del grupo B de 3º de Infantil



Fuente: Elaboración propia

Tablas 24, 25, 26 y 27. Datos del TTCT de pre-evaluación del grupo A de 3º de Infantil

Total alumnos grupo 3º Infantil A	Sexo Masculino	Sexo femenino
15	7	8

Edad	Media grupo A	Género	Media grupo A
5 años	72.07	Femenino	62.25
<b>6 años</b>	<b>65.5</b>	<b>Masculino</b>	<b>81.42</b>

VARIABLES	
FLUIDEZ	FL
FLEXIBILIDAD	FLE
ORIGINALIDAD	O
ELABORACIÓN	EL

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28. Resultados concretos del TTCT de pre-evaluación del grupo A de 3º de Infantil

CÓDIGO	EDAD	GÉNERO	JUEGO 1		JUEGO 2				JUEGO 3				PD TOTAL	PC TOTAL
			O	EL	FL	FLE	O	EL	FL	FLE	O	EL		
1	5	F	5	12	10	6	9	9	22	6	14	46	139	
2	5	F	5	7	10	6	13	12	11	6	16	24	110	
3	5	F	4	4	10	8	9	16	8	7	14	36	116	
4	5	F	0	5	10	7	12	2	1	9	2	1	49	
5	5	M	5	5	10	7	9	18	33	12	73	40	212	
6	5	M	0	8	10	9	10	6	8	6	15	5	77	
7	5	M	1	5	10	8	9	16	28	13	68 (+6 bono)	54	212	
8	6	M	5	5	10	8	12	16	24	7	49 (+2 bono)	46	182	
9	6	F	0	4	10	9	14	8	4	4	5	6	64	
10	5	F	4	5	10	9	9	17	26	14	39	33	166	
11	5	M	0	3	9	6	13	8	5	4	10	8	66	
12	5	F	0	0	10	9	14	9	16	10	19	22	109	
13	5	M	0	10	10	9	14	18	30	18	60	74	243	
14	5	F	0	4	10	8	14	10	8	5	6	5	70	
15	5	M	5	9	10	6	7	12	22	10	52 (+2 bono)	34	167	

Fuente: Elaboración propia

\*Los resultados de los TCI se encuentran en el Anexo III- Muestras de TCI.

## **Anexo VI– Ejemplares de evaluación Creati-Be**

### *Entrevista a los maestros sobre la aplicación del programa Creati-Be*

#### PRE-EVALUACIÓN

1. ¿Cómo ha empezado el proyecto? ¿Qué expectativas tiene?
2. ¿Los alumnos se muestran motivados frente a los juegos propuestos?
3. ¿Todos cooperan y comparten con el grupo de igual modo?
4. ¿Resultan imaginativos e inventivos durante el juego?
5. Es pronto para hablar de avances, pero ¿ha presenciado algún aporte positivo?
6. ¿Considera que puede proponer alguna mejora?

#### EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Qué opina sobre la aplicación del programa?
2. ¿Ha presenciado algún cambio? Sea positivo o negativo, interesa saber si los infantes han podido adquirir valores (compartir, solidaridad, cooperación), conciencia social, cambios frente a la identificación y gestión de emociones (también en cuanto a auto-concepto, seguridad y confianza), y, sobre todo, si se ha observado un desarrollo óptimo de la creatividad (imaginación, originalidad, inventiva, fluidez, flexibilidad, elaboración...).
3. ¿Qué puede comentar sobre la evolución de sus alumnos/as?
4. ¿Puede aportar mejoras para el programa?

### *Modelo de entrevista para Noruega acerca del programa Creati-Be*

#### PRE-EVALUATION

1. How has the project begun (add number of children and ages)? What are your expectations?
2. Are the students motivated facing the proposed games?
3. Do all cooperate and share with the group in the same way?
4. Are they imaginative and inventive during the game?
5. It's early to talk about progress but, have you witnessed any positive contributions?
6. Do you consider that you can propose any improvement?

## FINAL EVALUATION

1. What do you think about the implementation of the program?
2. Have you witnessed any change? Whether positive or negative, it is important to know whether infants have been able to acquire values (sharing, solidarity and cooperation), social awareness, changes in the identification and management of emotions (also in terms of self-concept, self-confidence and trust), but especially if an optimum development of creativity (imagination, originality, inventiveness, fluidity, flexibility, elaboration...) has been observed.
3. What can you comment about the evolution of your students?
4. Can you bring improvements to the program?

### *Modelo de cuestionario de pre-evaluación del programa para España*

#### CUESTIONARIO DE PRE-EVALUACIÓN A LA APLICACIÓN DE JUEGOS CREATIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL (ESP Y NOR)

Medición de CALIDAD individual

Código:
Edad:
Sexo:

Para cada elemento identificado a continuación, rodee con un círculo el número de la derecha que considere más acorde con su criterio de calidad.  
Utilice la escala anterior para seleccionar el número de calidad

<b>Descripción o identificación de cada elemento del cuestionario</b>	<b>Escala</b>				
	<b>Insuficiente</b>	<b>Bien</b>			<b>Excelente</b>
1. Comunicación inicial del niño/a	1	2	3	4	5
2. Cohesión del infante entre alumnos	1	2	3	4	5
3. Confianza del alumno/a con el grupo	1	2	3	4	5
4. Creatividad general del niño/a (contraste TTCT/TCI)	1	2	3	4	5
5. Aceptación propia del niño/a	1	2	3	4	5
6. El infante coopera y comparte con el grupo-clase	1	2	3	4	5
7. El alumno/a juega con sus compañeros/as	1	2	3	4	5
8. El niño/a tiene habilidades inventivas en el juego	1	2	3	4	5
9. El infante es participativo en el aula	1	2	3	4	5
10. El alumno/a se divierte jugando	1	2	3	4	5

*Modelo de cuestionario de post-evaluación del programa para España*

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN A LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA CREATI-  
BE EN EDUCACIÓN INFANTIL (ESP Y NOR)

medición de CALIDAD individual

Código:
Edad:
Sexo:

Para cada elemento identificado a continuación, rodee con un círculo el número de la derecha que considere más acorde con su criterio de calidad.  
Utilice la escala anterior para seleccionar el número de calidad

<b>Descripción o identificación de cada elemento del cuestionario</b>	<b>Escala</b>				
	<i>Insuficiente</i>	<i>Bien</i>			<i>Excelente</i>
1. El programa ha mejorado la comunicación del niño/a	1	2	3	4	5
2. El programa ha mejorado su cohesión con los alumnos	1	2	3	4	5
3. El programa ha mejorado su confianza con el grupo	1	2	3	4	5
4. El programa ha mejorado el desarrollo de la creatividad del niño/a (contraste TTCT/TCI)	1	2	3	4	5
5. El niño/a ha aprendido a aceptarse	1	2	3	4	5
6. El infante coopera y comparte con el grupo-clase	1	2	3	4	5
7. El alumno/a juega más con sus compañeros/as	1	2	3	4	5
8. El niño/a ha mejorado sus habilidades inventivas en el juego	1	2	3	4	5
9. El infante se ha vuelto más participativo en el aula	1	2	3	4	5
10. El programa ha ayudado al infante a divertirse	1	2	3	4	5

*Modelo de cuestionario de pre-evaluación del programa para Noruega*

PRE-EVALUATION QUESTIONNAIRE FOR THE PROGRAM OF CREATIVE GAMES IN CHILDREN'S EDUCATION (ESP AND NOR)

Individual QUALITY Measurement

Code:
Age:
Gender:

For each element identified below, circle the number of the right that you consider more in accordance with his criterion of quality.  
Use the previous scale to select the quality number.

<b>Description or identification of every element of the questionnaire</b>	<b>Scale</b>				
	<i>Insufficient</i>	<i>Good</i>			<i>Excellent</i>
1. Initial child's communication	1	2	3	4	5
2. Cohesion among students	1	2	3	4	5
3. Child's confidence with the group	1	2	3	4	5
4. Initial general creativity of the child (TTCT/TCI contrast)	1	2	3	4	5
5. Acceptance of the child	1	2	3	4	5
6. The infant cooperates and shares with the group-class	1	2	3	4	5
7. The student plays with his classmates	1	2	3	4	5
8. The child has inventive skills in the game	1	2	3	4	5
9. The infant is participatory in the classroom	1	2	3	4	5
10. The student has fun playing	1	2	3	4	5

*Modelo de cuestionario de post-evaluación del programa para Noruega*

EVALUATION QUESTIONNAIRE FOR THE PROGRAM OF CREATIVE GAMES IN CHILDREN'S EDUCATION (ESP AND NOR)

Individual QUALITY Measurement

Code:
Age:
Gender:

For each element identified below, circle the number of the right that you consider more in accordance with his criterion of quality.  
Use the previous scale to select the quality number

<b>Description or identification of every element of the questionnaire</b>	<b>Scale</b>				
	<i>Insufficient</i>	<i>Good</i>			<i>Excellent</i>
1. The program has improved the child's communication	1	2	3	4	5
2. The program has improved its cohesion among students	1	2	3	4	5
3. The program has improved its confidence with the group	1	2	3	4	5
4. The program has improved the development of the child's creativity (TTCT/TCl contrast)	1	2	3	4	5
5. The child has learned to accept itself	1	2	3	4	5
6. The infant cooperates and shares with the group-class	1	2	3	4	5
7. The student plays more with his/her classmates	1	2	3	4	5
8. Child has improved his inventive skills in the game	1	2	3	4	5
9. The infant has become more participatory in the classroom	1	2	3	4	5
10. The program has helped the infant to have fun	1	2	3	4	5

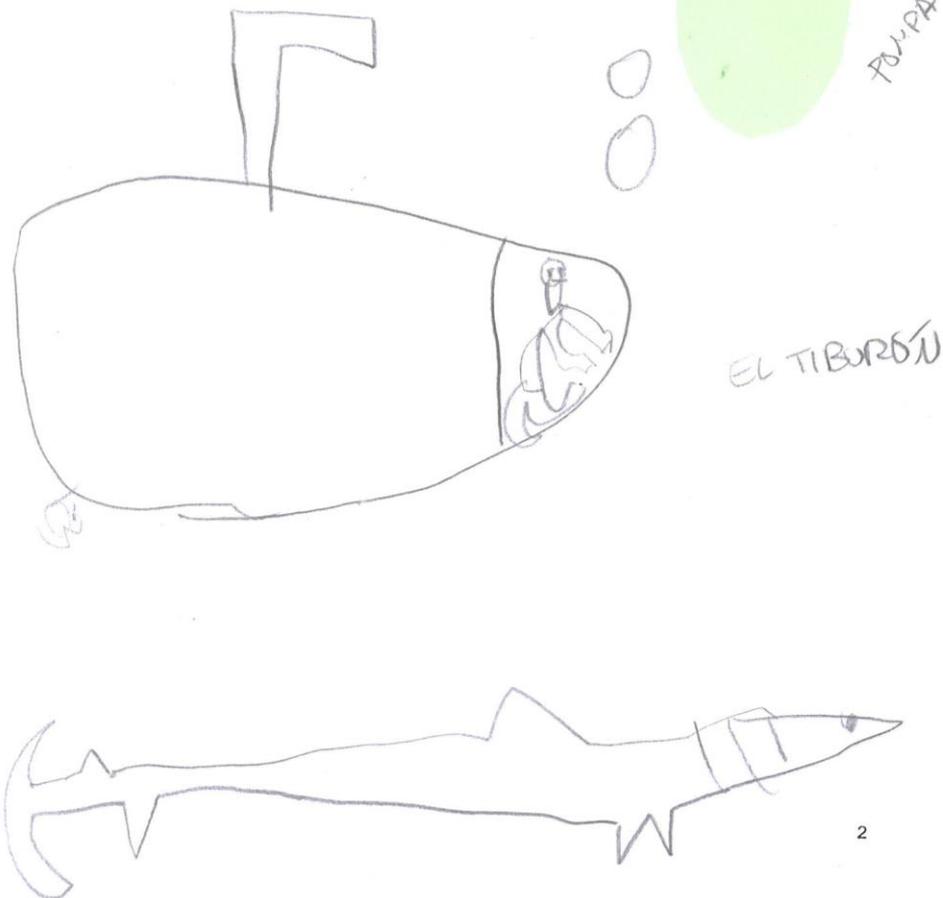
## Modelo de TTCT

$$5 + (9 + 12 + 34) = 60$$

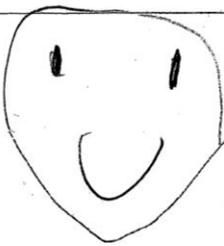
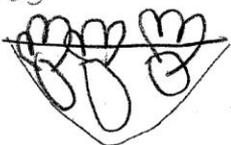
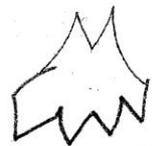
05  
829

### JUEGO 1: COMONEMOS UN DIBUJO

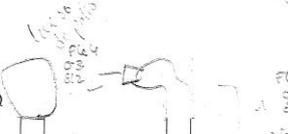
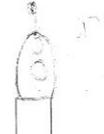
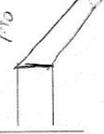
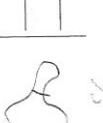
Mira este trozo de papel verde. Si dibujas muchas cosas a su alrededor, se podría hacer un bonito dibujo. Piensa en algo que tengas ganas de dibujar: tienes una buena idea. Mira, puedes despegar el trozo de papel A continuación, colócalo dónde tú quieras hacer el dibujo. Venga, pega el tuyo. Ahora, con tu lápiz, vas a añadir todos los detalles que quieras para componer un bonito dibujo. Intenta dibujar algo que nadie haya pensado hacer antes. Añade un montón de ideas para que cuente una verdadera historia. Para acabar, dale un nombre a tu dibujo, un nombre divertido que explique bien su historia.



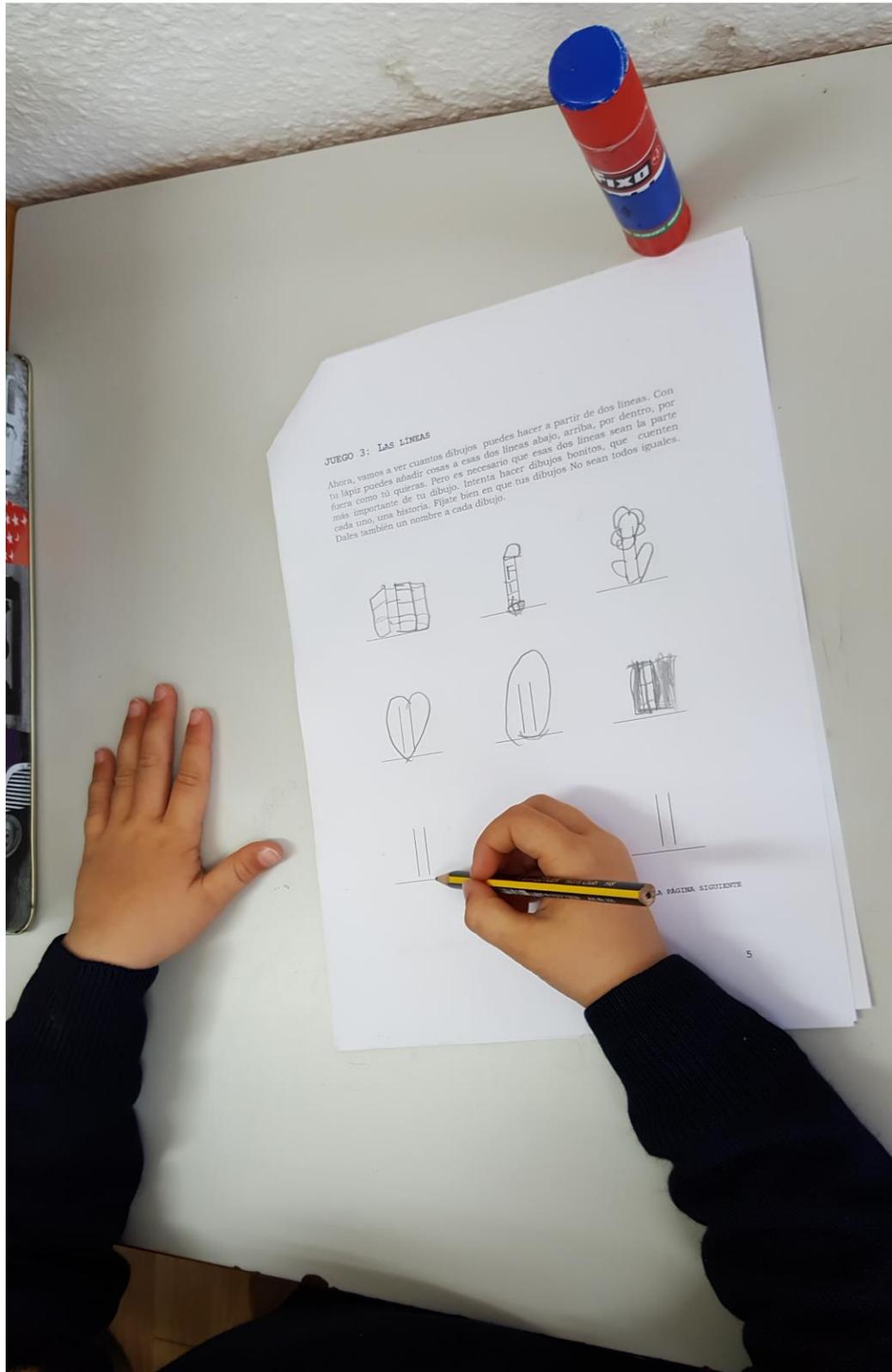
Juego 2. 3º de Infantil.

 <p>Fl 57 02 02</p> <p>5. LA CARITA SONRIENTE</p>	 <p>Fl 57 02 02</p> <p>6. LA FLORECITA DE LA VERA</p>	 <p>Fl 31 02 03</p> <p>5. ZANAHORIAS</p>	 <p>Fl 9 02 01</p> <p>6. CORAZONES</p>
 <p>Fl 68 00 04</p> <p>7. EL COLLECTOR</p>	 <p>Fl 9 02 01</p> <p>8. EL COMARCITO</p>	 <p>Fl 69 02 02</p> <p>7. FORAICO</p>	 <p>Fl 69 02 00</p> <p>8. AGUILA</p>
 <p>Fl 9 02 01</p> <p>9. EL COLLO DE COSTA</p>	 <p>Fl 51 00 03</p> <p>10. LA CARITA MASA</p>	 <p>Fl 70 02 00</p> <p>9. TUTU</p>	 <p>Fl 48 01 06</p> <p>10. UNO</p>

Juego 3. 3º de Infantil.

 <p>Fl 28 01 02</p> <p>Rayano</p>	 <p>Fl 28 01 02</p> <p>Mano</p>	 <p>Fl 28 01 02</p> <p>Colap</p>	 <p>Fl 28 01 03</p> <p>Pollito</p>
 <p>Fl 28 01 04</p> <p>Avion</p>	 <p>Fl 28 01 04</p> <p>Avion</p>	 <p>Fl 28 01 04</p> <p>Mano</p>	 <p>Fl 28 01 04</p> <p>Mano</p>
 <p>Fl 69 03 03</p> <p>Pollito</p>	 <p>Fl 61 02 03</p> <p>Mano</p>	 <p>Fl 61 02 03</p> <p>Mano</p>	 <p>Fl 61 02 03</p> <p>Mano</p>

CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE



\*Las imágenes de los modelos de TCI se encuentran en el Anexo III- Muestras de TCI

