



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL
2013-2014

BINOMIO CREATIVIDAD Y RESILIENCIA: UN
POTENCIAL HUMANO AÚN POR DESCUBRIR Y
DESARROLLAR.

CREATIVITY AND RESILIENCE BINOMIAL: A
HUMAN POTENTIAL YET TO BE DISCOVERED
AND DEVELOPED.

Autor: Anuska Ruiz Gómez

Director: José Antonio Uría Terán

Septiembre 2014

VºBºDIRECTOR

VºBºAUTOR

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Introducción.....	4
Estado de la cuestión.....	6
La creatividad	6
¿Qué es la creatividad?	6
Creatividad en el ámbito legislativo y educativo	10
<input type="checkbox"/> En el ámbito legislativo.....	10
<input type="checkbox"/> En el ámbito educativo.....	13
La Resiliencia	15
¿Qué es la resiliencia?	15
Resiliencia en el ámbito educativo	19
<input type="checkbox"/> Resiliencia en la escuela.....	19
La creatividad y las emociones: su contribución al desarrollo integral de las personas	22
Propuesta didáctica.....	26
Introducción y justificación	26
Objetivos	27
Metodología	28
Actividades: desarrollo de la propuesta	29
<input type="checkbox"/> <i>Elementos comunes de la P.D a todas las edades.</i>	29
<input type="checkbox"/> <i>Esquema del desarrollo de la P.D.</i>	30
Recursos	44
Atención a la diversidad	45
Evaluación	46
Conclusiones	47
Bibliografía.....	48
Referencias bibliográficas.....	48
Anexos.....	51

Resumen

El siguiente trabajo pretende reflejar la importancia de la creatividad y la resiliencia en los centros educativos, en concreto en la etapa de Educación Infantil, para la obtención de un desarrollo armónico e integral en el niño¹. Por tanto, se profundiza en tales conceptos haciendo hincapié en su contribución en el desarrollo de las personas, así como el papel que desempeñan en el ámbito educativo y en particular, cómo los maestros pueden favorecer el desarrollo de ambas en sus discentes. Asimismo, se analiza la legislación educativa a fin de indagar sobre la verdadera situación en el currículo español y más concretamente, en el de Cantabria. De igual modo, se explicita la relación existente entre la creatividad y la resiliencia respectivamente, pues se constata que el primero aparece entre los pilares de la resiliencia humana. Por último, el presente trabajo culmina con el desarrollo de una propuesta didáctica para la etapa de Educación Infantil en la que se pretende conjugar ambos elementos y así, alentar a los maestros a trabajarlos en la dinámica escolar.

Palabras clave: Creatividad, Resiliencia, Educación Infantil, Propuesta didáctica.

Abstract

The following work is intended to reflect the importance of creativity and resilience at schools, particularly in Childhood Education, to obtain a harmonious and complete development in the child. Therefore, it delves into such concepts emphasizing their contribution to the development of people and their role in education and particularly, how teachers can promote the development of both of them in their pupils. In addition, the educational legislation is analyzed to look into the actual situation of the Spanish curriculum and more specifically, in Cantabria. Similarly, the relationship between creativity and resilience is respectively explicited, as it is found that the first appears among the pillars of human resilience. Finally, this work ends with the development of a methodological approach to Childhood Education in which it is intended to combine both elements and thus, encourage teachers to work on them in school dynamics.

¹ Señalar que se utilizará, a lo largo del documento, el masculino como forma neutra para hacer alusión a personas de ambos sexos.

Key words: Creativity, Resilience, Childhood Education, Methodological approach.

Introducción

Echando la vista atrás, advertimos que, en el ámbito educativo, se le ha atribuido mayor peso a unas materias del currículo escolar frente a otras. En concreto, nos estamos refiriendo a materias como matemáticas y lengua que, no pretendiendo restarles importancia, han eclipsado por completo a la dimensión socio-emocional del individuo y por ende, a su respuesta desde la escuela. Asimismo, la creatividad ha sido desestimada del contexto escolar cuando no, se la ha relegado a un segundo plano o incluso, a momentos puntuales.

De igual modo, el currículo escolar se ha caracterizado por ser academicista, otorgando una visión de la escuela como organización estandarizada que genera sujetos iguales, carentes de individualidad. Por desgracia, la realidad evidencia que no han tenido lugar cambios profundos y que, la mayoría de los sistemas educativos plantean la misma jerarquía de asignaturas.

Sin embargo, este panorama educativo nos sugiere que la escuela camina en dirección contraria a las exigencias de la sociedad, hasta el punto de atribuir a la propia educación una visión obsoleta pues responde a las necesidades del pasado.

Y es que, la sociedad actual, denominada como la sociedad de la información y el conocimiento, se nos presenta cambiante y competitiva por lo que nos demanda una continua renovación de nuestras capacidades y habilidades. Pese a ello, se hace necesarias una serie de capacidades que responden a la propia creatividad, como son una actitud abierta y tolerante al cambio, flexibilidad de pensamiento o perseverancia ante los obstáculos, entre otras. De igual modo, la resiliencia se hace, también, una capacidad necesaria para el individuo pues le dota de herramientas para afrontar positivamente los problemas de su cotidianidad.

Con lo cual, tales capacidades parecen ser la respuesta a cómo abordar las exigencias de la sociedad por razón de que confieren actitudes y aptitudes para afrontar con éxito las situaciones y problemas presentes, así como los retos

venideros. De forma paralela, y no menos importante, ambas capacidades contribuyen, decisivamente, al desarrollo armónico e integral de las personas.

Ante este horizonte, el contexto escolar atribuye una excesiva consideración al desarrollo intelectual de los alumnos, hecho que no resulta ser suficiente si se pretende una respuesta en consonancia con las demandas de la sociedad actual (Recio, 2013). Así, es fundamental que la escuela brinde igual importancia a los aspectos cognoscitivos e instrumentales como a los de naturaleza emocional y personal, convirtiéndose en objetivos explícitos.

De igual forma, resulta necesario que, desde la escuela, se contemple al alumno en su totalidad, es decir, se fomente el desarrollo de cada una de las dimensiones (cognitiva, social, emocional...etc.) que hacen del ser humano, un ser complejo. Y es que, teóricamente, uno de los fines que persigue la educación es contribuir al desarrollo integral del alumno. Esta pretensión se ha de traducir en contemplar la dimensión cognoscitiva y emocional como inseparables del proceso educativo, otorgándolas el mismo rango de importancia pues con ellas, podemos asegurar un completo desarrollo del alumnado.

Si bien la escuela es, junto con la familia, un contexto idóneo y fundamental en el desarrollo y socialización de los niños, se ha de repensar las actuaciones educativas a favor de las demandas sociales. De este modo se formará a los alumnos en términos de actitudes y aptitudes que, capacitándoles para su presente y futuro, les sirvan además para afrontar con éxito dichas exigencias.

En suma, es nuestro deber abogar por una educación integral que tenga en cuenta la globalidad de la persona en todas sus dimensiones. Por ello, resulta trascendental que la escuela eduque en el terreno creativo y emocional para que los alumnos puedan enfrentarse a los problemas presentes y futuros con la mayor garantía de éxito. No sin antes, procurar un desarrollo pleno y armónico que asegure una calidad de vida en cada individuo. Asimismo, aceptar que otra educación es posible pasa por asegurar una actitud de confianza hacia la mejora y por tanto, una puesta en marcha hacia el cambio. Si bien, según Robinson (2006) “nuestra tarea es educar a la totalidad de su ser para que pueden enfrentar este futuro y nuestro trabajo consiste en hacer algo con él.”

Estado de la cuestión

La creatividad

¿Qué es la creatividad?

Responder a esta pregunta resulta, ciertamente, una tarea compleja si tenemos en cuenta la ingente cantidad de investigaciones y autores que han dedicado su esfuerzo en acotar, definir y clarificar el fenómeno de la creatividad. A ello se suma, como bien señalan Fuentes y Torbay (2004), la notable influencia de las continuas demandas sociales, obligándola a adecuarse al pensamiento e ideología de una época en particular. Por ende, nos detendremos en la evolución del concepto hasta nuestros días a fin de “acercarnos a su esencia, en un esfuerzo para poder atraparlo e ir tras él” (2004, p.2).

Los primeros antecedentes que aluden al término de la creatividad hacen referencia, según Romero (2010) a “lo irracional, lo especial”, atribuyéndola un carácter escaso por ser un don que un número reducido de personas podía tener (de la Torre, 1982; Fuentes y Torbay, 2004). Superada esta concepción, en la década de los 90 aparece un nuevo paradigma que situará a la creatividad en vista de dos términos: inteligencia y personalidad (Keith, 2000 citado por Fuentes y Torbay, 2004). Cabe destacar, en este mismo periodo, la importante contribución de los estudios avalados por Gardner (1990) al demostrar la existencia de múltiples inteligencias y de la posibilidad de puntuar alto en unas y no en otras (Fuentes y Torbay, 2004). De la concepción de genio, se otorgó a la creatividad un carácter más democrático, así como la evolución social y educativa que se encaminó en la misma dirección (Romero, 2010). De igual modo, y así lo señalan Fuentes y Torbay (2004, p.2) “y es entre estos dos tópicos, inteligencia y personalidad, donde introducimos el concepto de creatividad como característica inherente o consustancial del ser humano”.

Posteriormente, aparecen nuevos enfoques que sitúan a la creatividad en términos de emociones, motivaciones y determinantes sociales (Romo, 1997). Autores como Amabile y Csíkszentmihályi proponen un cambio de perspectiva ecológico que según Romo (1997, pág. 75) “ponen el énfasis en el producto y su valoración”, sustituyendo además, la pregunta “¿qué es la creatividad? por esta otra ¿dónde está la creatividad?”. En concreto, Csíkszentmihályi (1998) señala la contribución del medio-entorno en la creatividad de las personas entrevistadas

en su estudio basándose en dos razones: 1. Poder acceder al campo en el que la persona se propondrá trabajar y 2. Ciertos ambientes son más estimulantes que otros. Por su parte Amabile (1993), comparte la importancia del entorno y su influencia en el proceso creativo de las personas. Sin embargo, pone el acento en la dimensión personal y en concreto, en la motivación intrínseca como una actitud que favorece e incrementa la actividad creadora.

Posterior al paradigma ecológico de la creatividad, surge uno nuevo que la ubica en términos de “potencialidad”. De acuerdo con Rodríguez, tal y como lo recoge Fuentes y Torbay (2004 p.3) es: “una perspectiva de potencial creativo que toda persona posee en función de las condiciones facilitadoras u obstaculizantes que experimente”. En definitiva, lo que este enfoque plantea es la creatividad de la persona en términos de contextos y sobre todo, de situaciones que favorezcan e impulsen el desarrollo creativo de la misma. Por último, cabe continuar haciendo referencia a este autor pues propone hablar del “Paradigma social de la creatividad” por razón de que se debe “entender el hecho creativo como una exigencia cultural y ética”.

Hasta el momento se ha constituido una breve revisión histórica sobre la evolución del concepto de creatividad en base a perspectivas y enfoques teóricos. Sin embargo, ¿qué términos son comunes al concepto de Creatividad?, ¿existe unanimidad por parte de los autores en ellos?, asimismo, ¿existe una definición comúnmente aceptada?

El primer término tiene una importante aprobación por parte de los autores, y así lo ilustran algunos de la materia como de la Torre (1982) al afirmar que “todos tenemos un potencial creador, semejante a la inteligencia, susceptible de ser desarrollado” y como Carbajo (2000) cuando señala que la creatividad “es la capacidad innata del hombre”. No obstante, este término de universalidad deriva a considerar uno nuevo por razón de que comprende varias dimensiones del desarrollo humano, así como funciones y procesos. (Romo, 1998; Klimenko, 2008). Monreal (2000) opina que la creatividad “es uno de los fenómenos humanos más complejos con los que nos encontramos” y además asegura que “no cabe duda que la creatividad encierra multitud de aspectos”. Además, opina que las dimensiones confluyen entre sí de manera armónica y subraya que éste hecho “no es igual a una simple yuxtaposición, sino más bien una integración de

las mismas según ciertas condiciones o interrelaciones”. Así, es posible que una dimensión se vea reforzada o contrarrestada por la potencialidad de otra, como por ejemplo la motivación. (Monreal, 2000 pág 52.)

Como podemos observar, varios investigadores coinciden en asociar a la creatividad un carácter universal como una capacidad inherente a la condición humana. Aceptar este atributo conlleva a reconocerla como una dimensión compleja, rodeada de interrogantes por la multitud de aspectos que acoge desde los de naturaleza cognitiva hasta los de naturaleza socio-emocional, pasando por “cada una de las dimensiones bajo las que se ha estudiado; persona-proceso-medio y producto” (Marín y de la Torre, 1991). Sin embargo, cabe señalar dos términos a los que también se hacen reiterada alusión. Dada su multi-dimensionalidad, la creatividad se erige como un fenómeno interdisciplinar por la diversidad de enfoques teóricos como de disciplinas y campos de estudio donde los profesionales son “autorizados para hablar de ella” (Romo, 1997). Y así lo asegura Stenberg, citado por Romo (1997), al comenzar diciendo que “la creatividad es un fenómeno multifacético”. Por último, se le confiere un carácter polisémico puesto que alberga multitud de significaciones, dando lugar a que coexistan numerosas interpretaciones de la misma (Marín y de la Torre, 1991).

Reconocidos los términos que subyacen a la creatividad, pasaremos a aproximarnos a su concepto tomando como referencia las aportaciones de algunos de los reconocidos autores de la materia.

Pese a que los investigadores presentan unanimidad en considerar algunos de los aspectos abordados con anterioridad, no parecen estar de acuerdo en convenir una única definición. Monreal (2000) señala que todavía no sabemos con certeza que es lo que debe considerarse como creativo, debido a que se le atribuyen conceptos de naturaleza ambigua. Es el caso del concepto de originalidad de uso tan recurrente en las definiciones (Marín y de la Torre, 1991; Cropley, 2001, Robinson, 2006). No obstante, como apunta Monreal, este concepto hace referencia en ocasiones a un equivalente de la misma creatividad, cuando en otras, se convierte en criterio para distinguir el producto creativo. Como alternativa a tal “problemática”, y así lo señala Monreal (2000), tomando como referencia a Boden (1994b) se ha de clarificar este conflicto de la novedad teniendo en consideración dos criterios: 1. una persona que genere productos

nuevos en base a los que ya conoce, se le reconocerá como P-creativo. 2. teniendo en cuenta el componente histórico es decir, la novedad en relación a lo que han realizado otras personas, será H-creativo.

Por su parte, Romo (1997, 1998, 2012) define a la creatividad como “una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor”. No obstante, pretende esclarecer tales términos suponiendo de antemano el problema que estos conceden a la creatividad. En particular, sostiene que el criterio de novedad no tiene un valor en sí mismo puesto que “ideas raras o sencillamente falsas serían valoradas” (Romo, 1997). Asimismo, destaca varios enfoques sobre los que situarse en pro de valorar un producto creativo:

- Transformación: el producto es capaz de reformular una situación
- Condensación: los hechos se encuentran reordenados, adquiriendo un nuevo sentido.
- Área de aplicabilidad: el producto es capaz de generar una actividad adicional creadora.

De acuerdo con Marín (1991), el primer rasgo que se le atribuye a la creatividad en varias definiciones es que “todo lo creativo es nuevo”, surge de algo que no estaba anteriormente o al menos, es en parte nuevo. De igual forma, apunta a un segundo rasgo que aparece con asiduidad en las definiciones pese a que esté de manera explícita o no; el valor del producto. Y es que, parece no ser suficiente un cambio para el acto creativo sino que se necesita uno que implique superioridad con respecto a lo anterior. Así, define la creatividad de la siguiente forma:

“todo aquello que sea diferente, algo antes no existente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades, lo designamos como un valor cualquiera que sea el campo, por cotidiano o insignificante que parezca.”

No obstante, los propios Marín y de la Torre (1991) proponen una definición que, lejos de encontrar ambigüedad con un concepto u otro, nos sirva como concepto generalizable y unitario. Así, opinan que “la creatividad no es otra cosa que tener ideas y comunicarlas” ya que “la conducta creativa se reconoce por la

manifestación de ideas personales” y con ello, todos somos capaces de tener tales ideas.

Cabe hacer una última alusión a la definición propuesta por Carbajo (2000) que, tras un exhaustivo análisis de las variopintas definiciones sobre la creatividad, establece una en base a los conceptos más reiterados: “la creatividad es la capacidad innata del hombre [...] que lleva a la producción de algo nuevo, original y útil con el componente afectivo de conseguir la realización del sujeto”.

En síntesis, observamos que la creatividad acoge numerosas acepciones, tantas como tendencias o enfoques teóricos hayan. No obstante, es evidente el uso reiterativo de determinados conceptos como originalidad, novedad y utilidad que la envuelven y que además, parecen tener una aceptación casi universal por parte de los investigadores de la materia.

Creatividad en el ámbito legislativo y educativo

- En el ámbito legislativo.

El medio puede resultar un lugar idóneo para la estimulación de la creatividad si bien, en éste se proveen los elementos, factores, recursos y planteamientos didácticos adecuados. En esta línea, Romero (2010) señala que la creencia actual en torno a la creatividad como “hecho psicosocial” traslada el foco de atención en el entorno o ambiente “como elemento facilitador o bloqueador de la creatividad”. Para que esto ocurra, apunta que es importante que los responsables de la educación reflexionen sobre como propiciar e integrar la creatividad en el marco escolar ya que, como defiende Betancourt (2007), “educar en la creatividad implica partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Romero, 2010 pág.102).

No obstante, ¿qué marco educativo propone la legislación de nuestro país en pro de la creatividad? y ¿hasta qué punto se deduce una apuesta por el desarrollo de la misma? en concreto, ¿cómo aborda la creatividad el marco legislativo de Educación Infantil en Cantabria? En el presente apartado, aterrizaremos en los referentes legislativos de educación a nivel tanto nacional como regional, a fin de analizar cuál ha sido y es la situación de la creatividad en la legislación.

En la LOE observamos que, entre los fines generales de la educación, se recoge el desarrollo de la creatividad de la siguiente manera:

“Artículo 12. f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos [...] para desarrollar la creatividad... [...].”

De forma contraria, en los principios generales no se hace mención alguna a la creatividad como tampoco a ninguna capacidad de esta en particular sino que, se plantea un principio, valga la redundancia, estrictamente generalizable:

“Artículo 12. Principios generales. 2. “La Educación Infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”.

A tenor de lo anteriormente mencionado, la LOE presenta un marco ambiguo a la etapa de Educación Infantil ya que, como hemos podido observar, por un lado se recoge la creatividad como una capacidad a desarrollar en el alumnado pero por otro, se prescinde de ella tanto en los principios como en los objetivos generales. Más aún cuando advertimos que en la etapa de Educación Primaria si está presente la creatividad entre los objetivos del artículo 17:

“b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.”

Este hecho, hace suponer que el desarrollo de la creatividad se entiende a partir de los 6 años de edad y no antes, periodo al que se dirigen unos objetivos en particular ajenos completamente a la capacidad creativa. Paralelamente, puede advertirse una desestimación a las capacidades de la Infancia por atribuirse la creatividad a una etapa concreta del desarrollo humano. En este sentido, Robinson (2010) apunta que: “un niño de 3 años no es la mitad de uno de 6”.

De la misma forma, al analizar el RD 1630/2006 se encuentra que entre los objetivos no se menciona ni la creatividad como tampoco ciertas capacidades o aptitudes que se relacionen indirectamente con ella:

“Artículo 3. Objetivos. a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros... [...].b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. d)

Desarrollar sus capacidades afectivas... [...]. d) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.”

Sin embargo, encontramos una primera mención a la creatividad en las áreas del segundo ciclo de E.I, y en concreto, en el área de Lenguajes: comunicación y expresión de la siguiente manera:

“El lenguaje artístico hace referencia tanto al plástico como al musical. El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos [...] para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad.”

Más abajo, continúa:

“Estos lenguajes contribuyen, de manera complementaria, al desarrollo integral de niños y niñas y se desarrollan de manera integrada con los contenidos de las dos primeras áreas. A través de los lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad... [...].”

En este Decreto se observa una consideración de la creatividad errónea y reducida puesto que se la atribuye a una única área, relegándola del resto de capacidades del alumnado. Como bien señala de la Torre (1982) “es necesario superar esta concepción para apreciar el verdadero comportamiento creativo en todas las demás áreas”.

Por su parte, la LOMCE recoge en el principio IV la necesidad de un cambio que sitúe a las competencias en el centro de la enseñanza y en concreto a la creatividad, no sin menospreciar a las habilidades cognitivas:

“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles no son suficientes, es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar... [...].”

En este principio, se lee un claro propósito de que la educación avance en beneficio a las exigencias de la sociedad en términos de competencias. Cabe

destacar, la alusión al desarrollo de las mismas desde periodos iniciales, contribuyendo a superar la concepción de la Ley anterior. Asimismo, se vislumbra un primer marco de actuación que respalda el desarrollo de la creatividad en las primeras edades, así como, valora de manera positiva las competencias frente a las capacidades con mayor peso cognitivo y tradicional (Recio, 2013).

Pese a ofrecer una reforma en pro de la creatividad en la etapa de E.I, se observa que no aparece ninguna modificación con respecto al currículo de aquella. Únicamente aparece modificado el apartado 2 del artículo 16 para la etapa de E.P. Este hecho, nos lleva a una contradicción dentro de la propia ley y nuevamente a concluir el gran contraste que deviene de la LOE y la LOMCE en contra del fomento y desarrollo de la creatividad en la etapa de E.I.

Algo similar acontece a nivel regional cuando observamos que en el BOC no se recoge modificación al respecto y únicamente, se añade la creatividad en el uso de los medios audiovisuales con el siguiente contenido:

“Lenguaje; comunicación y expresión. Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.-Lenguaje audiovisual y tecnológico. [...] utilización de los medios audiovisuales y tecnológicos para desarrollar la expresión y la creatividad.”

Como se ha podido observar, las leyes ofrecen un marco de actuación ambiguo a la vez que erróneo por limitar a la creatividad en ciertas áreas y/o contenidos del currículo cuando no aparece en los principios y objetivos de etapa. Coincido con Recio (2013) en que “no es de extrañar que la mayor parte de los centros educativos sigan ésta equivocada línea de actuación”.

- En el ámbito educativo.

La situación actual de la creatividad aún deja grandes atisbos de desconfianza hacia a ésta cuando no, su presencia es más o menos puntual en determinadas áreas o materias del currículo escolar (Romero, 2010). Hecho que contrasta con la creencia de profesionales de la educación por superar una educación transmisora de conocimientos, por otra que capacite integralmente a los individuos (de la Torre, 1982). Como bien apunta Recio (2013) “la tendencia general es incorporar el desarrollo de la creatividad entre los objetivos del PEC.

No obstante, muy a menudo no se especifica cómo hacerlo, [...] quedando así reducido a *papel mojado*". Por ende, resulta necesario superar esta situación ofreciendo un marco legislativo que ampare el desarrollo de la creatividad en todas las etapas educativas si bien, como apunta Marín y de la Torre (1991), "la creatividad es un valor socioeducativo, [...] ha de plantearse en normas generales, en proyectos educativos, en programaciones de los profesores".

Sin embargo, ¿qué papel o rol debe adoptar el maestro para fomentar el desarrollo de la creatividad en sus discentes? Más concretamente, ¿cuáles son las recomendaciones que han de servirle de guía para lograr su cometido? A continuación, expondré algunas de las consideraciones que, según los autores de la materia, hacen de un maestro promotor de la creatividad en los alumnos.

Romo (1998, 2012) señala la necesidad de que el rol del maestro cambie y se convierta en apoyo y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ofrece tres pautas que, a su juicio, "recogen las directrices de lo que debe ser un estímulo de la creatividad en el aula": 1. Estimular al alumno a estar abierto a la novedad. 2. Darle valor de pensar por sí mismo. 3. Mostrar respeto por sus actividades.

Estas pautas, a la par sencillas y complejas, deben estar acompañadas por dos principios que toda formación creativa ha de recoger. Por un lado, ofrecer un clima de libertad para que el alumnado pueda expresar sus opiniones, ideas y sugerencias de manera libre, sin coacciones. Y por otro, brindar una seguridad psicológica que permita al alumno manifestar tales conductas con la seguridad de no sentirse rechazado por parte del maestro.

Csíkzentmihályi (1998) observó el escaso efecto que la escuela hizo mella en la vida de las personas creativas que formaron parte de su estudio. Más aún, aquella constituyó en algunos casos el efecto contrario puesto que amenazó con disminuir el interés y la curiosidad del niño. No obstante, algunos profesores en particular avivaron y mantuvieron el interés de sus alumnos. Entonces, la pregunta es: ¿qué convierte en influyentes a estos profesores? El autor, ofrece las siguientes conclusiones: 1. El profesor creyó en todo momento en las capacidades del alumno. 2. El profesor encontraba un equilibrio justo entre las

actividades del aula y las destrezas-habilidades del alumnado, buscando el placer y deseo por aprender más.

Por su parte, Cropley, (2001) nos propone una lista de recomendaciones generales que, bajo mi criterio, pueden resultar bastante fructíferas para el desarrollo de la creatividad en el aula. Algunas de estas son: 1. Estimular y mantener una atmósfera que permita a los niños hablar, pensar y trabajar. 2. Permitir un clima cooperativo pero no competitivo. 3. Estimular el juego libre y la manipulación de ideas y objetos. 4. Permitir errores. 5. Provocar situaciones estimulantes. 6. Enseñar a los estudiantes a aceptar y apreciar su pensamiento creativo y el de los demás. 7. Apoyar su iniciativa personal en preguntas y aprendizaje.

A su vez, plantea la necesidad de que el maestro revise sus propias prácticas a través de preguntas que le permitan reflexionar sobre si su enseñanza fomenta el desarrollo de la creatividad. Algunas de las cuales, según Cropley y Urban (2000) son: ¿son las preguntas de los niños aceptadas o ampliadas?, ¿es la curiosidad de los niños estimulada?, ¿son los objetos y tópicos considerados desde los diferentes aspectos?, ¿es el profesor abierto y sensible a los problemas de los estudiantes?

En suma, resulta transcendental un marco de actuación sólido que acoja a la creatividad en el terreno legislativo, y al mismo tiempo, la extrapole al marco escolar concretándola en los PEC así como en la PGA y en las planificaciones didácticas del profesorado. De forma paralela, es necesario que el rol del maestro se modifique a favor de estimular y desarrollar la capacidad creativa en sus alumnos.

La Resiliencia

¿Qué es la resiliencia?

Nuevamente, si procuramos responder a esta pregunta hemos de situarnos en los antecedentes históricos de dicho concepto, por razón de esclarecer sus inicios y así comprender por qué es un fenómeno atribuido a la naturaleza humana.

El primer antecedente se sitúa en la época de los 80 cuando las investigadoras Emmy Werner y Ruth Smith (1989) realizan un estudio

longitudinal en un esfuerzo por comprender las causas de las diferentes evoluciones en personas inmersas en serias dificultades, pérdidas o traumas. Pese a que el propósito de dicho estudio se encaminara en otro sentido, su contribución fue decisiva para el paradigma de la resiliencia humana tal y como hoy se entiende. Como bien señala Rojas (2010) ambas investigadoras “emprendieron un extraordinario trabajo que sembró las semillas del concepto de resiliencia”. En ese momento, el término de la resiliencia fue adoptado por las ciencias sociales ya que se utilizaba únicamente en la física para definir a aquellos materiales u objetos que demostraban una gran resistencia al cambio, cuando no, recibían un fuerte impacto, y se adaptaban sin quebrarse.

El aporte de su estudio constató que un número de niños coincidía con esta definición de la resiliencia, puesto que aun presentando condiciones adversas en sus vidas, las superaron con éxito y fueron adultos sanos y felices. Sin embargo, ¿qué factor, o factores, resultaron determinantes? Este grupo de niños había compartido en su infancia un factor común: establecieron vínculos seguros de afecto y apoyo con alguna persona en particular, no necesariamente sus padres. Con lo cual, un elemento transcendental para la resiliencia humana es la conexión afectiva con las demás personas, y así lo ilustran algunos investigadores de la materia como Barudy (2011) al señalar que “la resiliencia tiene que ver sobre todo con los vínculos afectivos que los adultos son capaces de ofrecerles, a través del proceso de apego”.

No obstante, ¿a qué se refiere con el proceso de apego en el desarrollo de la resiliencia? Asimismo, ¿es fundamental su contribución?

Según López et al (1990) el proceso de apego, o vinculación afectiva, tiene una base biológica e innata y es definido como un “lazo afectivo especial” entre el bebé y el adulto, resultado de las continuas interacciones entre ambos (Sierra y Moya, 2012). Este proceso se va formando en el seno familiar, epicentro de las primeras experiencias sociales del niño las cuales van a constituir un aspecto primordial en el desarrollo emocional de este.

No obstante, y tal y como señalan Sierra y Moya (2012): “apego no es igual a apego seguro” puesto que es sumamente importante la cualidad del apego por parte del adulto. Como apuntan Bowlby e Isabella, la vinculación afectiva:

“depende del grado de ajuste, coherencia y consistencia entre las expresiones de las demandas de seguridad física y psicológica del niño y las respuestas de las figuras de apego ante estas demandas.” Bowlby (1980) e Isabella (1993) (Sierra y Moya, 2012 pág.2).

Es, por tanto, necesario que el proceso o vínculo de apego se consolide en base a una relación diádica entre el niño y el adulto, y así lo señala Bowlby (1969,1982) cuando afirma la importancia del dicho vínculo para que aquel tenga un desarrollo plenamente saludable (Rojas, 2010). En la misma línea, Sierra y Moya (2012) señalan la trascendencia de la vinculación afectiva en el desarrollo del niño debido a que repercute en las demás áreas. Es decir, el desarrollo del niño ha de entenderse desde una perspectiva ecológica y sistémica puesto que “es un proceso integrado y multideterminado, [...] ya que todos los ámbitos: cognitivo, afectivo, social, etc.se encuentran íntimamente ligados”. Por ende, el óptimo desarrollo del niño puede verse seriamente comprometido por una alteración en un ámbito concreto (Sierra, 2012).

Cabe señalar un último aspecto, ciertamente importante, referido a la teoría del apego: el modelo representacional. Sierra (2006) sostiene que a partir de los dos años de edad, el niño amplía sus relaciones afectivas más allá del seno familiar y al mismo tiempo, sus capacidades cognitivas han alcanzado un determinado nivel madurativo. Ambos procesos hacen que las relaciones afectivas se conciban en un plano representacional, lo que Bowlby ha designado como Modelo interno de trabajo. Sierra y Moya (2012) señalan que dicho modelo, se compone al menos de los siguientes aspectos: - guía/s para una imagen de la relación, de sí mismo y de los otros. -guía/s para interpretar las relaciones sociales.

No obstante, ¿qué es, en realidad, la resiliencia?, ¿existe un acuerdo por parte de los autores a la hora de definirla? Asimismo ¿la resiliencia, al igual que la creatividad, se la atribuyen unos términos o conceptos en particular? Una vez determinados los antecedentes teóricos sobre el paradigma de la resiliencia humana, pasaremos a revisar algunas de las definiciones aportadas por los investigadores de la materia a fin de conocer la respuesta a estas y otras cuestiones.

Manciaux (2003) hace alusión al psicoanalista inglés Bowlby por ser el primero en utilizar el término de la resiliencia en sentido figurado, al insistir en la importancia del vínculo de apego en la génesis de aquella: “resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir”. Por su parte, Manciaux nos propone una definición “pragmática de la misma” que a su vez, instaure sus raíces en la propia realidad educativa:

“La resiliencia es la capacidad de una persona para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. Manciaux (2003, p.15)

Rutter (1993) y Manciaux (2003) señalan la importancia del entorno social y familiar en la constitución de la resiliencia en las personas, recogiendo así esta percepción en la definición que nos propone de la misma: “la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intra psíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano”. Asimismo, añade que dichos procesos se suceden y combinan a lo largo del tiempo de manera que la resiliencia no ha de pensarse como “un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo sino que se trataría de un proceso interactivo entre estos y su medio” (de la Torre, 2010 p.23).

Numerosos autores coinciden en que la resiliencia se construye en relación con los otros y a través de los nutrientes de naturaleza afectiva, cognitiva y relacional que aquellos nos ofrecen. Por ende, la resiliencia se contempla como una capacidad que emerge de la interacción entre el individuo y su entorno. Como bien sostiene Cyrulnik (2004) “para bien o para mal estamos moldeados por el trato y las miradas de los demás” (Manciaux 2003; Barudy, 2005; Uriarte, 2006). No obstante, pese a encontrar unanimidad en este aspecto de la resiliencia humana, se observa que los autores no la tienen en cuenta a la hora de delimitar dicho paradigma.

Por su parte, Barudy (2005) sostiene que existen diferentes definiciones para la resiliencia humana y que, cada una de ellas hace hincapié en los distintos conceptos asociados a aquella como la capacidad del individuo de mantener un desarrollo favorable, o la capacidad para reaccionar adecuadamente. Sin

embargo, existen dos dimensiones inherentes al paradigma de la resiliencia tal y como las recoge Manciaux (2003): “Como vemos, todas las definiciones convergen, pues insisten en la resistencia humana a un trauma, [...] y en una evolución posterior satisfactoria”.

Cabe hacer una última alusión a la definición propuesta por Uriarte (2006) puesto que asume la condición universal de la resiliencia en todos los individuos, en contra de la tendencia del determinismo social y genético (Vanistaendel, 2002). Así, la resiliencia es entendida como:

“la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad [...]. Se refiere a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades” (Uriarte, 2005 p. 13)

En suma, observamos que no existe una definición comúnmente aceptada de la resiliencia humana. Si bien, cada una de las definiciones pone el acento en un aspecto determinado de la misma, existe unanimidad en considerarla como un atributo universal del ser humano, susceptible de ser desarrollado en las interacciones sociales y en el entorno. Éste último aspecto hace que la resiliencia se conciba como un proceso dinámico e interactivo donde el individuo se reconstruye y sobrepone favorablemente a las adversidades.

Resiliencia en el ámbito educativo

- Resiliencia en la escuela.

El entorno y medio social constituyen un factor importante en cuanto al desarrollo del individuo en su totalidad se refiere. Más aún, el ambiente se presenta crucial para la resiliencia de las personas, como señalan Henderson y Milstein (2008), por dos razones: 1. Las capacidades del individuo que le hacen resiliente son el resultado de las condiciones o factores ambientales que han promovido su desarrollo. 2. Las condiciones inmediatas del entorno contribuyen a equilibrar las respuestas de la persona, provocándola una inadaptación o por el contrario, ser resiliente. Cyrulnik (2002) utiliza la imagen de un tejido de punto para explicar que la resiliencia se construye entre la interacción de la persona y

el medio social: “la resiliencia es un tejido de punto que une una lana desarrollable a otra afectiva y social” (citado por Manciaux, 2003 p.12).

Por su parte, Barudy (2011) utilizando el modelo eco sistémico para comprender cómo se constituye la resiliencia humana, observó que existen tres niveles o fuentes que influyen decisivamente en aquella: Fuente macro sistémica; comprende el entorno social y cultural, fuentes micro sistémica; organización y funcionamiento familiar y fuentes individuales; comprenden las relaciones interpersonales y la personalidad. En particular, señala que la fuente macro sistémica puede facilitar la resiliencia si el entorno social es respetuoso con los derechos de los niños, pero sobre todo, destaca el papel de la escuela como un entorno comunitario favorecedor de aquella. Del mismo modo, varios autores declaran la importancia de la escuela para el desarrollo de la resiliencia en los niños. Así, según Uriarte (2006) la escuela “es un contexto privilegiado para la construcción de la resiliencia, después de la familia y en consonancia con ella”. Henderson (2008) añade “las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes”.

Queda, ahora, preguntarnos cómo la escuela y los maestros pueden contribuir a tal labor y además, qué prácticas o recomendaciones sugieren los distintos autores de la materia.

Henderson y Milstein (2008) proponen una sugerente Rueda de la resiliencia que, organizada en dos bloques, pretende servir de guía a las escuelas para construir y fortalecer la resiliencia en sus alumnos.

Para contrarrestar los factores de riesgo²: 1. Enriquecer los vínculos (entre el maestro, los niños y los padres. En estos últimos sugieren priorizar su participación en la actividad escolar otorgándoles roles significativos así como hablar con ellos periódicamente.). 2. Enseñar habilidades para la vida; (utilizar un método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo que incorpore la resolución de conflictos, fijar metas y tomar decisiones) 3. Fijar límites claros y

² La resiliencia, entendida como un proceso, se desencadenan tanto factores de riesgo como protectores. Ambos factores pueden provenir del macro sistema (políticas sociales que protejan los derechos de la infancia) o en cambio, del microsistema (maltrato infantil), contribuyendo a influir positiva o negativamente en el desarrollo de la resiliencia. Todo dependerá de la influencia que cobre para cada persona, en función de las características de estas.

firmer; (importante que los niños establezcan la determinación de estos límites y se concreten en normas de conducta y procedimientos para cumplirlas.)

Para construir resiliencia: 4. Brindar afecto y apoyo (respaldo y aliento incondicionales por parte del maestro) 5. Establecer y transmitir expectativas elevadas; (esto se traduce en plantear un currículo más significativo al alumnado, organizando agrupamientos y dinámicas que respondan a la diversidad. También es importante que las expectativas sean, al mismo tiempo, elevadas y realistas para que sean motivadores eficaces) 6. Participación significativa (requiere plantearse cómo dar mayores oportunidades a los alumnos de resolución de problemas, toma de decisiones, etc.)

Numerosos autores subrayan, de estos seis pasos, la importancia del afecto puesto que se convierte en un salvavidas sobre el cual poder superar las dificultades que se nos presentan en el día a día. Del mismo modo, la resiliencia se fundamenta en la capacidad de “convivir conectados afectivamente”, contribuyendo a que el niño “tienda a imbuir una opinión favorable de sí mismo, a alimentar en ellos la seguridad y predisposición a explorar con confianza los misterios del entorno” (Rojas, 2010; Uriarte 2006; Henderson y Milstein, 2008; Barudy, 2011).

Dicho lo anterior, cabe hacer alusión a la figura del maestro como promotor de resiliencia pues, como señala Cyrulnik (2002), cuando no se ha creado un vínculo afectivo sólido entre el niño y sus padres, “el profesor puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar, en su conjunto, una oportunidad para la restitución o compensación (Uriarte, 2006 p. 14). De esta manera, el papel del maestro se convierte en lo que Bowlby (1969) denominó “figura de apego subsidiaria”, refiriéndose a que el niño puede encontrar la seguridad y confort emocional en otras personas ajenas a su entorno familiar (Sierra y Moya, 2012 p.183).

Sin embargo, ¿qué papel o rol han de asumir los maestros para el desarrollo de la resiliencia en sus alumnos? Y ¿cómo son, en definitiva, los profesores resilientes?

Uriarte (2006) y Henderson (2008) coinciden en que los maestros han de asumir una actitud “constructora de la resiliencia”. Esto se traduce en que

aquellos transmitan esperanza y optimismo en sus clases, estableciendo así, un clima de confianza donde los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas. A su vez, deben centrarse en los puntos fuertes de sus alumnos pues se traducirá en una autoestima elevada. Para ello, la tarea del maestro será descubrir las fortalezas de cada uno y así, adoptar una postura que erradique el determinismo social o determinismo de los primeros años ya que “está convencido que una infancia infeliz no determina el futuro personal”(Cyrulnik, 2001). Por otro lado, el profesor ha de construir una relación afectiva positiva con sus alumnos apreciándoles y aceptándoles tal cual son, de manera que se sientan seguros emocionalmente.

Por su parte, Uriarte (2006) señala que el profesor resiliente considera más importante lo que se aprende en el día a día, que alcanzar grandes éxitos académicos. Es importante que marque unos objetivos alcanzables, no sin olvidar que los avances pequeños son dignos de apreciar y reconocer. Por ende, el maestro reconocerá y recompensará el esfuerzo por encima de los resultados. Del mismo modo, alentará a los alumnos a compartir sus ideas personales, expresándoles que cada uno es digno de su respeto y consideración. Por último, cabe subrayar una última recomendación, referente a estimular el pensamiento divergente y la creatividad en los alumnos con el propósito de que aprendan a valorar diversas formas de resolver o plantear los problemas que se presenten en su cotidianidad. El autor destaca que dicha capacidad no se centrará únicamente en la esfera cognitiva sino que, contribuirá a la dimensión personal y social, por su mejora de la inteligencia emocional y social (Fuentes y Torbay, 2004 p.19).

La creatividad y las emociones: su contribución al desarrollo integral de las personas

Retomemos de nuevo una definición del paradigma de la creatividad propuesta por Romo (1998, 2012) que afirma lo siguiente: “la creatividad como dimensión compleja [...] donde se hayan implicadas todas las funciones psicológicas, [...] desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva y emocional.” Y es que, numerosos autores hacen hincapié en la contribución de la esfera afectivo-emocional a la propia creatividad, por razón de acoger estilos cognitivos, disposiciones o hábitos de responder, conocer e interactuar con el

entorno (Amabile (1996); Romo 1998; Klimenko, 2008); Fuentes y Torbay (2004)).

Por su parte, Romo (1998) y Klimenko (2008) enumeran una serie de “aspectos no cognitivos de la creatividad”: 1. Perseverancia ante los obstáculos 2. Capacidad para asumir riesgos 3. Tolerancia a la ambigüedad 4. Confianza en sí mismo 5. Autonomía e independencia 6. Motivación intrínseca 7. Autoestima adecuada. Cada uno de estos aspectos contribuye, en mayor o menor medida, al proceso creativo de la persona.

En este sentido, el maestro cumple una función primordial ya que mediante sus actuaciones a favor de la creatividad, contribuirá a un desarrollo favorable de la misma. Así, y en función a tales aspectos, Romo (1998) señala cómo el maestro debe abordar cada uno de ellos:

1. Es recomendable estimular al niño hacia un afán o una dedicación acentuada en un área para asentar las bases de una futura vocación en un campo o materia.

2. Reforzar el aliento contra el desánimo y minimizar la importancia al fracaso.

3. Permitir volver una y otra vez a los problemas con nuevos puntos de vista o enfoques.

4. Alimentar este auto concepto en el niño.

5. Dar libertad para ofrecer y tomar decisiones.

6. Mantener una motivación hacia la tarea por el mero placer de aprender.

7. Darle valor de pensar por sí mismo y tener en cuenta sus opiniones, sin que sienta rechazo en ningún momento.

A tenor de lo anteriormente mencionado, Recio (2013) sostiene que la creatividad recoge importantes beneficios de cara al desarrollo personal y social, así como para la salud psicológica de la personas, puesto que favorece “la propia adaptación de las personas a diversos contextos y la propia construcción o reconstrucción de la identidad (Recio, 2013 p. 25). En este sentido, la creatividad se relaciona directamente con la resiliencia ya que, tal y como señalan Fuentes

y Torbay (2004 p.7), la primera surge “como factor protector de la persona para reaccionar y trascender positivamente situaciones de adversidad extrema”. Por ende, la creatividad se considera un factor protector intrapsíquico de la resiliencia humana (Cyrulnik, 2002; Manciaux, 2003 y Fuentes y Torbay 2004).

Así, según Theis (2003) citado por Fuentes y Torbay (2004, p.7) la resiliencia “no se limita a la resistencia, sino que conlleva un aspecto dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone y se *(re)construye*”. Esta idea de reconstrucción va más allá de superar los problemas o adversidades del contexto, sino que se refiere a que el individuo innova, crea algo nuevo a través de las dificultades por medio de recursos como la imaginación y la creatividad (Fuentes y Torbay, 2004).

De acuerdo con Cyrulnik (2002), la creatividad llega a convertirse en un factor protector de la resiliencia en función de dos variables: 1. el temperamento del niño a través de la vinculación afectiva y 2. Los cuidadores principales, padre-madre, y a su vez, las figuras de apego subsidiarias, maestros. Así, plantea que cuando el temperamento del niño está correctamente estructurado gracias al vínculo de apego, caso de verse sometido a una situación o acontecimiento nuevo, aquel será capaz de responderle con un “sustituto eficaz”. Es decir, y siguiendo el ejemplo que el propio autor sugiere, si la madre se ausenta, el niño sentirá un vacío que habrá de “rellenar” con un objeto que la represente, sea un osito de peluche, un pañuelo...etc. Añade que, dicho proceso mental, la simbolización, es una creación propia y personal del niño y que además, se requiere de dicha operación para despertar la creatividad:

“incluso en el caso de los niños que se desarrollan bien, el despertar de la creatividad necesita de una carencia. [...] todos los bebés saben simbolizar de esta manera, pero para animarles a que lo hagan, para despertar su creatividad hay que ofrecerles una carencia” (Cyrulnik, 2002 p. 192-193).

Por lo que respecta a la segunda variable, añade que es necesario que los padres y maestros no impongan barreras a la creatividad de los niños sino que, han de estimularla “afectivamente”. De este modo, sugiere que, en este proceso creador, es importante una “gratificación afectiva” a aquellos actos o

pensamientos del niño que denoten creatividad. Más aún, cuando un niño se ve obligado a utilizar la creatividad como factor protector, necesita ese apoyo-respaldo por parte de la escuela.

En síntesis, el fenómeno de la creatividad acoge, en su esencia, dos dimensiones: cognitiva y afectiva-emocional, las cuales contribuyen decisivamente al acto creador de la persona cuando no, favorecen el desarrollo armónico de la misma en su totalidad. En la esfera afectivo-emocional aparece la resiliencia como capacidad potencial de las personas, es decir, susceptible de ser desarrollada por diversos factores del entorno social. Tales factores pueden resultar protectores o de riesgo en función de las características de aquellas y su contribución es sumamente importante, pues influyen en el desarrollo de la persona. Entre los factores protectores se encuentra la creatividad como capacidad para trascender, superar, y sobreponerse positivamente a los avatares de la vida. A ello hay que añadir la necesidad de un ejercicio de la creatividad como mejora educativa pero también socio-personal y emocional del propio alumnado. Como afirma Cyrulnik (2002 p.108):

“Todos los niños son creadores porque han de incorporar su medio y hacerlo evolucionar. Todos los niños que sufren se ven obligados a iniciar el camino de la creatividad, lo que no significa que todos los creadores deban sufrir necesariamente”.

Propuesta didáctica

Introducción y justificación

En la escuela, y en concreto en las aulas, encontramos que la mayoría de las programaciones didácticas giran en torno al desarrollo cognitivo del alumno, así como de aquellas capacidades instrumentales o memorísticas. Pese a que, teóricamente, la escuela pretenda el desarrollo integral del individuo, en todas sus capacidades, su punto de mira recae, principalmente, en la dimensión cognitiva.

Por otra parte, los niños establecen sus primeras relaciones sociales con los adultos en el seno familiar. De estas relaciones se van a constituir unos vínculos afectivos concretos que, posteriormente, van a incidir decisivamente en el desarrollo del niño y por tanto, en sus propias habilidades y capacidades. Así, la *historia afectiva* va a contribuir a que el niño encuentre la escuela como un lugar acogedor o por el contrario, como un lugar amenazante.

Asimismo, la sociedad actual se caracteriza por el vertiginoso ritmo de cambio al que se ve continuamente sometida. Este hecho, establece unas determinadas exigencias a los individuos en términos de capacidades y competencias si bien, pretenden hacer frente a dichos cambios con éxito.

Así pues, dentro del contexto escolar, resulta necesario dar una respuesta coherente con las demandas sociales, anteriormente mencionadas, y alcanzar la meta encomendada a la educación: el desarrollo pleno de los alumnos. En este sentido, se ha de prestar la misma atención a los contenidos de naturaleza cognitiva y emocional, sin caer en una postura extremista que otorgue mayor relevancia a unos aspectos del currículo, y por tanto a unas dimensiones del individuo, frente a otros/as. El desarrollo de la creatividad y la resiliencia responderían a tales cometidos por lo que su incorporación en el curriculum escolar es, realmente, apremiante.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, la presente propuesta didáctica se sustentará en la idea de conjugar los aspectos de la creatividad con los de la propia resiliencia como ejes vertebrales de la misma, y de este modo promover el desarrollo integral de los niños al dotarles de

herramientas para enfrentar los problemas de su cotidianidad positivamente, alcanzando un bienestar personal y social.

Por otro lado, la temática que servirá de marco para llevar a cabo esta propuesta será “El periódico” dado su propio carácter multifacético y multidisciplinar, nos permitirá trabajar no sólo el área de lenguaje, comunicación y expresión sino también los aspectos y contenidos del resto de áreas, así como la capacidad creativa y de la resiliencia de los alumnos. Otro motivo que ha guiado a la elección de dicha temática es su carácter asequible y manipulable que dará lugar a momentos de experimentación, e incluso manipulación, a través de los cuales se invitará al alumnado a reflexionar y compartir sus ideas personales.

Cabe mencionar que esta propuesta está diseñada para alumnos de 3, 4 y 5 años respectivamente, encontrándose en la etapa de Educación Infantil. Por tanto, se presentará una serie de actividades comunes a todas las edades, así como actividades particulares a cada ciclo-edad, que pueden ser trabajadas en las aulas. A su vez, considero necesario aclarar que las posibilidades son ilimitadas, al igual que los recursos a utilizar, y que esta propuesta sirve de ejemplo sobre cómo concretar los aspectos de la creatividad y la resiliencia, los aquí presentes son simplemente una de las opciones.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden con la siguiente propuesta didáctica son los que se detallan a continuación:

- Estimular y desarrollar la capacidad creativa así como de la resiliencia del alumnado a nivel tanto individual como grupal.
- Constituir y fortalecer lazos afectivos de calidad entre el maestro y los alumnos, así como entre sus iguales, que permitan por un lado un sentido de pertenencia al grupo/clase y por otro, una óptima construcción de la propia identidad de cada niño.
- Alentar a los alumnos a compartir sus aportaciones personales como vía de enriquecimiento personal y grupal, y como de conocimiento del mundo circundante.

- Potenciar las relaciones entre familia y escuela, haciéndolas participes del proceso educativo del aula, para promover una educación compartida.

Metodología

La metodología a utilizar en esta propuesta tratará de responder a una serie de características que, de manera principal, sitúe a la figura del docente en un segundo plano. Es decir, se procurará que el maestro sea un apoyo, guía y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje y que además, siguiendo los dos principios de Romo (1998,2012), trate de proporcionar una seguridad y libertad psicológica en el alumnado. Así, el profesor procurará que sus alumnos tengan una libertad plena para manifestar sus aportaciones personales, así como una seguridad psicológica que trascienda en no sentir ningún tipo de rechazo por parte de aquel que coarte su libertad de expresión y pensamiento.

Asimismo, la metodología de esta propuesta se asentará en los tres siguientes principios:

Preservaremos, en todo momento, la individualidad de los niños al trabajar desde una perspectiva que conciba a las diferencias como *oportunidades de aprendizaje potencialmente significativas*. Más aún, para desarrollar la creatividad y la resiliencia es sumamente importante ser consciente de que cada uno de nosotros piensa, siente, observa y representa el mundo de manera personal y por lo tanto, distinta. Así pues, debemos garantizar valores como la tolerancia y el respeto por la diferencia, la valoración positiva de los productos de los compañeros, la aceptación de las diferencias como enriquecimiento de nuestro aprendizaje....de manera que cada niño se sienta querido y parte del grupo-clase.

Aprendizaje dinámico, grupal y participativo centrado en la reunión de la asamblea y en los agrupamientos múltiples (parejas, equipos de tres a cuatro personas, gran grupo...etc.) ya que se pretende llevar a cabo un aprendizaje entre iguales y cooperativo, que preserve el trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes.

Atención a la diversidad de ritmos en el aprendizaje a fin de que procuremos no sólo un respeto por las necesidades personales de los alumnos, sino que también se pretenda un propicio entorno en el que el niño construya su

aprendizaje. Igualmente, trataremos de respetar los tiempos de adquisición de los contenidos, conceptos o habilidades así como los ritmos de aprendizaje con un último fin metodológico concreto, “*escuela sin prisas*”.

Por último, la propuesta cuenta con la figura del detective que, sirviendo también de motor de interés de la misma, servirá de hilo conductor en el transcurso de la propia propuesta didáctica hasta finalizarla.

Actividades: desarrollo de la propuesta

Como se ha señalado anteriormente, la propuesta didáctica presenta elementos comunes a todas las edades de la etapa de Educación Infantil. Por tanto, previo a detallar el trabajo específico para cada una de estas, considero necesario plantear y detallar cada uno de estos elementos.

- *Elementos comunes de la P.D a todas las edades.*

En primer lugar, la figura del detective constituirá el mediador de aprendizaje tanto al inicio como al final de la propuesta. De igual modo, ésta figura contemplará dos finalidades: por un lado servirá de interés e implicación hacia la propia propuesta al hacer a los alumnos partícipes de la resolución de un caso/problema y por otro, será el hilo conductor que otorga sentido y coherencia a las tareas planteadas en el conjunto de la propuesta didáctica. Así, el detective hará llegar un caso a las aulas a través de cartas que supondrán la puesta en marcha de una serie de tareas a realizar por el alumnado de forma conjunta al desarrollo de la propuesta.

En segundo lugar, la elaboración y creación de un periódico por cada clase va a necesitar de un sitio en el aula para colocar los acontecimientos y sucesos que serán incluidos en aquel, así como para modificar, cambiar o añadir información/es nueva/s. Este espacio recibirá el nombre de “Mural periodístico” y ha de ser entendido no como un producto fijo o final, sino como uno en continua elaboración y cambio. Por tanto, en éste se puede dar cabida a la vida cotidiana del aula, es decir, a aquellos acontecimientos o situaciones que surjan durante la jornada escolar o fuera de ella por ejemplo: “Al hermano de Mario se le ha caído su primer diente”, “Hay margaritas por todo el patio, ¡viene la primavera!” etc., Asimismo, se requiere que este mural esté colocado en un lugar accesible a los niños es decir, que se encuentre al alcance de estos para observar, añadir o quitar información. De igual modo, es conveniente destinar un pequeño espacio

del aula, como el rincón de la biblioteca por ejemplo, donde colocar aquellos periódicos realizados por los alumnos y así estos puedan acceder a ellos con total libertad. En este sentido, puede resultar sumamente interesante debido a que el contexto, por sí mismo, les invita a la lectura conjunta entre los compañeros: compartir sus ideas e impresiones, hablar y conversar acerca de una noticia o de otra, etc.

Por último, los periódicos creados por las clases no se quedarán en estas sino que se convertirán en libros viajeros³ y pasarán a ser compartidos por las familias e incluso, por otros alumnos. Así, se destinará un día a la semana, por ejemplo el viernes, para que los niños puedan llevarse a casa el periódico y verlo junto con sus padres a lo largo del fin de semana. Al comienzo de la semana, el periódico será devuelto al aula para que otro niño pueda llevárselo a casa.

- *Esquema del desarrollo de la P.D.*

Una vez detallado el “funcionamiento” de los recursos comunes a cada edad/etapa, pasará a explicar brevemente el esquema que seguirá el desarrollo de la propuesta didáctica para cada uno de estas.

De manera común a todas las edades, la propuesta didáctica se iniciará con el conocimiento del caso/problema en el que se verán envueltos los niños de mano de la figura del mediador de aprendizaje: (el detective).

Seguidamente, el maestro iniciará una conversación acerca de los periódicos y su importancia en la sociedad de tal modo que invite a los niños a observar las características y sus partes, así como reflexionar cuál es su función y por qué es tan importante para nosotros. Esta conversación será una parte fundamental debido a que conocerán el periódico y las partes que lo conforman, hecho que les servirá para confeccionar, posteriormente, el periódico del aula.

Una vez finalizada esta conversación, se presentará el recurso del “Mural periodístico” indicando que será como un diario o agenda en el que se recogerán los acontecimientos o noticias que aparecerán en nuestro periódico.

³ El libro o cuaderno viajero es un recurso ampliamente utilizado en las aulas de E. Infantil y consiste en la creación de un producto “itinerante” es decir, que se va creando a partir de la unión de varias partes realizadas por las familias y los alumnos.

A continuación, se realizarán las actividades derivadas de la propuesta didáctica.

Por último, una vez se hayan realizado todas las actividades de la propuesta, se dará a conocer la resolución del caso/problema, así como el agradecimiento del detective y el director del periódico, siendo éste último el que, como colofón final, invite a los niños a visitar el periódico provincial.

A continuación, se detallará el desarrollo y la temporalización de la propuesta en cada una de las edades señaladas. Cabe subrayar que la propia temporalización de la misma ha de ser entendida de manera flexible, atendiendo a las características y necesidades de aprendizaje de cada niño, así como de los intereses del alumnado y el propio desarrollo de la clase.

Nivel educativo: 3 años

I. Fase de iniciación

La actividad que inicia la propuesta didáctica será con el conocimiento del detective a través de una carta colocada en un espacio/rincón del aula en particular, por ejemplo dentro de una caja en el rincón de la alfombra (Véase ejemplo de carta en Anexo I). Por tanto, será una actividad de iniciación que perseguirá conseguir el interés y la motivación de los niños hacia la propuesta, así como generar un ambiente de misterio e intriga.

Previo a leer la carta, los alumnos se encontrarán con que alguien ha dejado una caja en medio de la clase. En este momento, el profesor deberá aumentar el interés y entusiasmo por conocer qué hay en la caja mediante preguntas como: “¿qué ha ocurrido?”, “¿quién ha dejado esa caja ahí?” “¿La abrimos a ver que hay?” Ya, en la asamblea, entablará una conversación con los niños acerca de la procedencia de la carta, nuevamente, a través de preguntas: “¿qué será?”, “¿de qué se tratará?”, que les inviten a reflexionar y deducir sobre este hecho.

En la carta, el detective pide ayuda a los niños de la clase de 3 años para resolver un problema bastante serio, “las máquinas que hacen periódicos en nuestra ciudad han dejado, sospechosamente, de funcionar”. Dentro de la carta, el detective sugerirá a los niños una idea hasta que el caso sea resuelto: hacer

periódicos y mantener informados a las personas de los acontecimientos del colegio.

En ese momento, la pregunta que se plantea es: ¿cómo hacer un periódico? Y también ¿de qué partes está formado? Así, los alumnos tratarán de responder a estas cuestiones, dialogando sobre las posibles soluciones o alternativas que se podrían hacer llegando a un mutuo acuerdo. En este momento, las situaciones a plantear pueden ser de tres tipos: el maestro les sugiere buscar periódicos por el cole, preguntando a los profesores y niños, dejar unos periódicos visibles en la propia aula o bien, dejarse guiar por las ideas de los alumnos. Durante la conversación, es conveniente utilizar un recurso como la pizarra o un mural en el que se vayan detallando las partes del periódico, así como los comentarios de los niños, de manera que quede lo suficientemente claro para todos.

Esta primera parte de la propuesta ocupará, al menos, una sesión.

II. Fase de investigación

Antes de comenzar con la creación del periódico del aula, es importante que el maestro, como se ha explicado con anterioridad, dedique un tiempo a la investigación y exploración de los periódicos, dejando a los alumnos libres en esta tarea, así como inquiriendo sus reflexiones a través de preguntas divergentes⁴ y de la técnica de los porqués: ¿qué pasaría si no existieran periódicos?, ¿de qué manera podríamos contar lo que pasa en el mundo?, ¿por qué usamos el periódico?, ¿por qué queremos saber qué ocurre en mi ciudad o mundo? Se recomienda tener un periódico o varios delante cuando estén manteniendo esta conversación para que los alumnos puedan observar y comparar directamente en el propio periódico. Nuevamente, el maestro anotará los comentarios de los niños en un cuaderno o sitio visible del aula.

Esta sesión puede llevarnos unos treinta minutos aproximadamente, dependiendo del desarrollo de la clase, por lo que se podría trasladar al día

⁴ Las preguntas divergentes, según de la Torre (1982), estimulan procesos como la búsqueda, indagación e ideación, despertando en el niño una inquietud y curiosidad por la propia respuesta. Así, estas preguntas son “el anzuelo de la creatividad” ya que potencian, de manera notoria, la actitud creativa de los alumnos. Igualmente, desencadenan una pluralidad de respuestas al romper con la posible inhibición del miedo a equivocarse.

siguiente retomando lo acontecido en el aula e iniciar así esta fase de investigación para continuar con la primera actividad.

1ª Situación didáctica: “Creando nuestro periódico” (Creatividad) [común a todas las edades]

Una vez investigado qué formato y características tienen los periódicos, es momento de ponerse manos a la obra y decidir cómo será el periódico de la clase. Así, el profesor planteará a los niños pensar cómo queremos que sea nuestro periódico. Nuevamente, se utilizará las preguntas divergentes, así como la técnica de “tormenta de ideas” para decidir el título, el formato: color, tamaño, etc. y las partes que tendrá el periódico. Algunas de las preguntas pueden ser: ¿de qué color/res es?, ¿qué otros colores podría tener? ¿Qué forma tiene?, ¿qué otra forma podría tener?

Una vez se hayan llegado a varias ideas, es momento de decidir de forma conjunta que aspectos recogerá el periódico. Es importante que en este momento el maestro permita a los niños tomar decisiones por sí mismos, así como llegar a un acuerdo y consenso, mostrándose en un segundo plano pero participando de manera activa.

Finalmente, el maestro presentará a los alumnos el soporte del “Mural periodístico” explicándoles que en él se pondrán ideas e información que incluiremos, posteriormente, en el periódico de la clase.

En esta sesión el tiempo aproximado será de unos treinta minutos.

2ª Situación didáctica: “Escritores del periódico” (Resiliencia: Identidad, creatividad) [común a todos]

En esta actividad se conocerá a cada uno de los escritores que serán los autores del periódico. Para ello, el maestro les preguntará a los alumnos si es importante conocer a las personas y en concreto, a los compañeros de clase y porqué. Una vez haya finalizado la conversación, el profesor dará a cada niño una cartulina tamaño DIN- A3, preferiblemente de color blanca, con el siguiente título “¿Yo soy.....?” explicándoles que tendrán que responder a esta pregunta con ayuda de sus familias y por supuesto, utilizando el material o materiales que ellos quieran: fotos, dibujos, palabras...etc.

Para facilitarles la comprensión de la actividad, el maestro puede plantear un juego en el que cada niño tendrá que hablar sobre sí mismo respondiendo a la pregunta anterior. Podrá utilizar un ovillo de lana o un juguete, tipo peluche, que simbolice que cuando un niño lo tiene es su momento de hablar. También, podrá servirse de un ejemplo sobre sí mismo: ¿Yo soy?... moreno y alto, también soy divertido y alegre...etc.

Posteriormente, los alumnos traerán la cartulina con el trabajo realizado para después colocarlo en el primer apartado del periódico.

Para esta actividad, se recomienda dedicarle una sesión (explicar qué tienen que hacer con la cartulina que se les entrega, realizar el juego poner algunos ejemplos). Para la entrega de los trabajos, se podrá dejar total flexibilidad a las familias, dándoles el tiempo necesario para hacerlo junto a sus hijos. De este modo, lo irán entregando, por ejemplo, a lo largo de la semana.

3ª Situación didáctica: “Reportero explorador” (Resiliencia: Autoestima, creatividad) [común a todos]

En la siguiente situación los alumnos descubrirán las cosas buenas de sus compañeros, es decir, los aspectos positivos. Para ello, se colocaran todos los nombres de los niños en un saco para que, a modo de sorteo, a cada niño le toque uno de sus compañeros. El profesor anotará en un papel las parejas de niños que se formarán y colocará el mismo en un lugar visible del aula.

Previamente, el maestro entablará un dialogo con los alumnos acerca de la función de los reporteros o periodistas en un periódico e incluso, en otros medios de comunicación como la televisión. De nuevo, se utilizarán las preguntas divergentes, así como la técnica de los porqués, para estimular su capacidad creativa. Acabada esta conversación, el profesor explicará que cada niño se convertirá en un reportero investigador y tendrá que averiguar cuáles son las cosas buenas del compañero que le ha tocado por sorteo. Para esta tarea, la duración será diferente al resto de actividades ya que se llevará a cabo a lo largo de la propuesta y una vez, se haya resuelto el caso del detective. Así, los alumnos dispondrán de todo el tiempo para conocer en profundidad a los compañeros del aula.

Finalmente, esta actividad culminará en un mural de creación colectiva en el que se reflejarán las virtudes de cada niño, realizadas por su reportero explorador. Por tanto, se colocará un papel continuo en el suelo y se dibujará la silueta de cada niño. Para ello, serán los propios alumnos los que, en parejas, ayuden a dibujar la silueta de sus compañeros. Una vez estén todas las siluetas, cada reportero explorador deberá rellenarlas con imágenes, dibujos o palabras de aquellos aspectos positivos que haya descubierto de su compañero. Para la escritura de palabras, será el maestro el que ayude a los niños en todo momento pues, como bien sabemos, nos encontramos en un periodo pre lector.

Una vez acabado, el mural se colocará en un lugar visible y también accesible del aula ya que, al igual que el mural periodístico, podrá ser modificado por los propios alumnos a lo largo de la propuesta didáctica.

La temporalización de esta situación didáctica puede comprenderse en dos sesiones: por un lado, el dialogo acerca de los reporteros y la explicación de la actividad tendrá una duración de treinta minutos; y por otro, la creación colectiva del mural ocupará alrededor de una sesión.

4ª Situación didáctica: “Cuéntame un cuento...” (Creatividad)

En esta actividad, el alumnado se convertirá en escritores de una historia a través de unas imágenes mostradas por el propio maestro. Para ello, y en primer lugar, éste último les mostrará una serie de fotos o imágenes (de un periódico, por ejemplo) que habrá recabado previamente, sugiriéndoles que observen bien cada una de ellas. Después, comentarán las imágenes una a una deteniéndose en los detalles y también, sugerirá a los niños pensar que habría pasado antes para llegar a esa situación que muestra la imagen y qué podría ocurrir después. Estas preguntas les invitarán a reflexionar y resolver de manera creativa la situación planteada en la imagen, así como prepararles para llevar a cabo la segunda parte de esta actividad.

Una vez haya acabado el dialogo, el maestro propondrá a los niños inventar, de manera conjunta, una historia con las imágenes que les ha enseñado. Para ello, los alumnos deberán decidir en qué orden irá cada imagen. Cuando hayan llegado a un acuerdo y las imágenes estén colocadas, el maestro comenzará la historia con las palabras mágicas “Érase una vez.....” y aportará

un inicio a la historia. Después, le pedirá a un niño que continúe el mismo la historia, recordándoles que presten atención al orden de cada imagen, después se lo pedirá al compañero de al lado y así, sucesivamente de manera que todos los niños hayan aportado una parte o frase a la historia. Finalmente, el maestro les dejará un tiempo para que inventen un título para la historia. Para ello, cada niño aportará su idea, que será anotada en un panel o pizarra, y se decidirá por votaciones cuál será el título de la historia inventada.

Es importante que para realizar esta actividad, el profesor repita la historia y contextualice a los niños. Es decir, que recuerde en qué punto se encuentra la historia o qué situación se había dado antes para evitar confusiones que coarten su creatividad. También es necesario que, al principio de la actividad, el maestro indique que nadie se reirá de ningún compañero y que se deberá escuchar atentamente, de lo contrario, no se podrá crear una historia.

Por último, el maestro recogerá por escrito la historia creada por los alumnos y les propondrá incluirla en el periódico de clase.

La duración aproximada de esta actividad será de una sesión, aunque es probable que se pueda alargar en función de la implicación de los niños.

III. Fase: Descubrimiento del caso.

Una vez se hayan realizado todas las actividades anteriormente propuestas, así como crear a lo largo de la propuesta el periódico del aula, será el momento de dar a conocer a los niños la resolución del caso. Para ello, el detective (podrá ser un padre/madre disfrazado o incluso, el personal del centro) se comunicará con los niños mediante videoconferencia para comunicarles su enorme agradecimiento por el trabajo realizado, así como la resolución del caso: [sugerencia de guion] Un ladrón, apodado “Ladrón de las palabras”, había planeado dejar al mundo sin palabras, empezando por estropear todas las maquinas que encontró en una oficina-imprenta llamada “El diario montañés” (aquí variaría el nombre de la prensa local). Pero el ladrón no se dio cuenta de que un detective seguía sus pasos ni que, tampoco los niños podrían ser capaces de hacer su propio periódico de clase.

Finalmente, el detective les comunicará que dentro de unos días recibirán un regalo en agradecimiento a su gran tarea como ayudantes de detective. Aquí se pueden plantear dos alternativas: el detective da unos diplomas que acreditan a los niños como ayudantes de detectives o como segunda alternativa, el director del periódico local les agradece su colaboración invitándoles a visitar las instalaciones del Periódico.

Nivel educativo: 4 años

I. Fase de iniciación

La actividad que inicia la propuesta didáctica, nuevamente, será con el conocimiento del detective a través de una carta colocada dentro de un buzón en el aula (en la siguiente página podéis encontrar un ejemplo sobre cómo realizarlo: <http://www.youtube.com/watch?v=AKjb5MAf3Ms>).

Los alumnos se encontrarán con unas huellas por el suelo, a modo de pisadas de zapato, que conducen a un lugar en concreto de la clase, como por ejemplo la asamblea. En este, habrá un buzón en cuyo interior estará la carta del detective. De nuevo, el profesor se encargará de acrecentar el interés del alumnado por conocer el contenido de la carta y también, por descubrir quien ha sido el autor de la misma utilizando para ello las preguntas, como las sugeridas en la anterior etapa.

Tras esta conversación, y para aumentar aún más el interés de los niños, se podría sugerirles buscar en el colegio para comprobar si es verdad que no hay más periódicos e incluso, preguntar a la clase de al lado si por algún casual tiene o ha visto algunos. En este momento, sería conveniente que no habría ningún periódico en el centro.

Finalizada la búsqueda por el colegio, se planteará cómo hacer un periódico así como las partes que lo conformarán. Para ello, se establecerá un dialogo entre el maestro y los alumnos, sobre todo entre estos últimos para que alcancen una solución conjunta. Es conveniente que el profesor anote los comentarios e ideas de los niños en una libreta personal o, mismamente, en una pizarra.

Este primer periodo tendrá una duración aproximada de una hora.

II. Fase de investigación

Al día siguiente, los alumnos se encontrarán con un nuevo acontecimiento en la clase; hay muchos periódicos esparcidos por la asamblea y además, con una nota del detective:

Niños de 4 años, estos periódicos que veis han sido los últimos que he podido encontrar. Espero que os sirvan de gran ayuda para vuestra misión. Firmado: **el detective.**

Una vez leída la nota, el maestro dejará el tiempo suficiente a los alumnos para que puedan explorar y manipular los periódicos que el detective ha dejado a su disposición. Posteriormente, iniciará una conversación con los niños acerca de la función e importancia de los periódicos en nuestras vidas y también, sobre las propias características de los mismos. Para ello, se servirá del recurso de las preguntas divergentes, así como la técnica de los porqués (como las sugeridas anteriormente). De igual modo, anotará los comentarios de los alumnos en un papel o pizarra.

La duración de esta segunda fase será, aproximadamente, entre treinta y cuarenta minutos.

1ª Situación didáctica: “Creando nuestro periódico” (Creatividad) [común a todos]

Tras la fase de investigación de los periódicos, los alumnos comenzarán a realizar el suyo propio del aula. Para ello, y como se ha indicado con anterioridad, el maestro se servirá de las preguntas divergentes para que los alumnos reflexionen e indaguen sus respuestas y, al mismo tiempo, se enriquezcan con las de sus compañeros. También, el profesor presentará el recurso del “Mural periodístico” y su función en el aula.

Esta actividad es igual a la del primer periodo/etapa por lo que tendrá una duración de unos treinta minutos aproximadamente.

2ª Situación didáctica: “Escritores del periódico” (Resiliencia: Identidad, Creatividad) [común a todos]

El planteamiento de esta segunda situación es similar a la del anterior periodo aunque, en este caso, incluirá una variante que explico a continuación.

En esta actividad, los niños serán los que elijan a un compañero de equipo que quieran “entrevistar”, (en el caso de que no saldrían parejas el maestro puede optar por hacerlas a sorteo) y deberán responder a la pregunta: “¿cómo es.....?”.

Previamente, el maestro les indicará que para entrevistar a los compañeros deben acordar una serie de preguntas como por ejemplo: ¿cuál es tu color favorito?, ¿qué comida es tu preferida?, ¿qué te gusta hacer después del cole?, ¿Quién es tu mejor amigo?...etc. Por tanto, deberán decidir de manera conjunta cuáles serán esas preguntas.

En cuanto a la entrevista en sí, se establecerán turnos y tiempos, así como un espacio concreto del aula, para llevarlo a cabo a lo largo de la jornada escolar. En cuanto a los tiempos, se distribuirán durante la jornada de manera que se dedique unos diez- quince minutos a las entrevistas y en función de la dinámica del aula. Así, por ejemplo, mientras el resto de niños estaría haciendo una actividad individual, tipo ficha, el maestro llamaría a una pareja de un equipo para realizar la entrevista y así, sucesivamente.

Una vez se hayan realizado todas las entrevistas, cada entrevistador se encargará de dibujar o retratar a su entrevistado mediante distintos materiales. Estos últimos, se dispondrán cerca de la zona de trabajo y la manipulación de los niños sobre estos será totalmente libre. Se procurará incluir variedad de materiales específicos desde pinturas, ceras hasta materiales de la vida cotidiana como recortes de periódicos, revistas, etc. En este caso, se aprovechará el rincón de arte para realizar dichas creaciones.

Ya acabadas las dos partes de esta actividad (entrevista de los compañeros, retratos) se pasará a incluir ambos en una cartulina formato DIN-A3. Serán los propios niños los que, con ayuda del maestro y entre ellos mismos, realicen esta “composición” de entrevista. Una vez esté todo acabado, será reunido en un libro viajero para que, cada semana, un niño se lo enseñe a sus familias. Posteriormente, será colocado en el periódico de la clase.

La temporalización de esta actividad variará en función de la dinámica de la clase, aunque se estima que podrá llevarse a cabo en dos sesiones (dos días) aproximadamente.

3ª Situación didáctica: “Reportero explorador” (Resiliencia: Autoestima, Creatividad) [común a todos]

El planteamiento de esta situación será completamente igual a la del anterior periodo. Por tanto, no se variarán ni la estructura de la actividad ni los tiempos.

4ª Situación didáctica: “Vendo nubes de colores” (Creatividad)

Esta actividad supondrá la puesta en marcha de la imaginación y también, de la búsqueda de analogías y metáforas mediante un poema. En este caso, propongo el poema de Rafael Alberti titulado “Pregón” por ser bastante sugerente y visual.

En primer lugar, el maestro leerá el poema de Rafael Alberti con distintas entonaciones: susurrándolo o gritándolo, elevando el tono de más alto a más bajo, variando la velocidad de lectura. Con ello, se pretende que los niños sean conscientes de que se puede “jugar con las palabras” y en concreto, con los poemas contribuyendo así, al placer de oír y jugar. Después, les dirá que este poema ha perdido su título y qué podrían hacer para solucionarlo. De lo que se trata es que los niños encuentren una solución al problema y también, inventen un título para este poema.

Una vez leído el poema y llegado a una solución, el profesor les sugerirá imaginarse las nubes que aparecen en el poema preguntándoles de qué color son éstas, si podrían ser de otro/s color/es y si es así, de cuáles. Para ello, se utilizará la técnica del relax imaginativo⁵. Así, el maestro pedirá que se distribuyan por la asamblea, tumbados o con una postura que les resulte cómoda. Una vez estén todos colocados, creará un ambiente de silencio que facilite la relajación y para ello bajará las persianas y apagará la luz. Posteriormente, comenzará la lectura pausada del poema ayudándose con una música lenta (podrá repetir la lectura del poema unas dos o tres veces). A continuación, los alumnos volverán “a la realidad” de forma lenta a través del proceso inverso de la relajación.

⁵ El relax imaginativo consiste en una técnica de relajación a través del pensamiento de imágenes acerca de un “fenómeno, proceso o temas de enseñanza” que se pretenda recrear mediante la ideación con el mismo en la pantalla de la mente. El objetivo de esta técnica es conseguir una armonización integrada de palabra e imagen a través de la fantasía (Menchén, en Marín y de la Torre, 1991).

Acabada esta parte, los alumnos ilustrarán el poema de Rafael Alberti. De modo que el maestro les pedirá que plasmen en un papel, tamaño folio, las nubes o imágenes que han aparecido en su cabeza mientras contaba el poema. Para ello, los alumnos tendrán a su disposición todo tipo de materiales.

Para acabar, el maestro rotulará en un panel tipo mural la siguiente frase “las nubes son como...” o también “las nubes se parecen/me recuerdan a...”. Con ello, los alumnos crearán analogías y metáforas referidas a las nubes. La forma de proceder será la siguiente: el maestro expondrá a los niños las anteriores frases, dejándoles un tiempo para pensar sobre ello y después, le pedirá a cada uno que comparta cómo son o a qué se parecen según él las nubes. Finalmente, las aportaciones de los niños se podrán recoger en un mural que, podría ser expuesto en el aula o en los pasillos del colegio.

Para esta actividad se requerirá una sesión aproximadamente, aunque con la segunda parte de la misma (metáforas-analogías) puede necesitarse una sesión más.

III. Fase: Descubrimiento del caso.

Una vez se hayan realizado todas las actividades anteriormente propuestas, así como crear a lo largo de la propuesta el periódico del aula, será el momento de dar a conocer a los niños la resolución del caso mediante una videoconferencia con el detective.

Nuevamente, se seguirá la estructura de la tercera fase ya explicada con anterioridad en la etapa de 3 años.

Nivel educativo: 5 años

I. Fase de iniciación

La actividad que iniciará esta propuesta didáctica será, de nuevo, con el conocimiento del detective por parte de los alumnos y el caso a resolver con su colaboración. En este caso, será a través de un paquete destinado a los niños de la clase de 5 años donde se encuentra una carta y varios periódicos en blanco.

Para esta primera fase, el personal del centro, por ejemplo el conserje o cualquier profesor o incluso, un cartero (si pudiera darse el caso) irrumpirá la

clase con un paquete urgente para los alumnos, recalcando quienes son los destinatarios y la importancia del paquete. El maestro se mostrará totalmente sorprendido ante el acontecimiento y, nuevamente, acrecentará el interés del alumnado por el contenido del paquete a través de preguntas.

En la carta, el detective pide la ayuda y colaboración a los niños por lo ocurrido con los periódicos. También, les explicará cuál es su misión si quieren ayudarle a capturar al culpable de lo sucedido. En ese momento, el maestro enseñará a los niños los periódicos en blanco para sumarles credibilidad a lo acontecido (en la siguiente página podéis ver un ejemplo sobre cómo realizar los periódicos en blanco: <http://lavidaecraft.com/2014/01/23/haz-tu-propia-libreta-encuadernacion-basica/>). Esta situación, planteará a los alumnos ¿cómo hacer un periódico? o ¿cómo son los periódicos? Será el maestro el que preguntará a los niños si conocen las características de los periódicos, así como las partes que los conforman. De igual modo, les planteará las preguntas divergentes sobre la función e importancia de los periódicos señaladas en la primera etapa. De este dialogo, sería interesante que el profesor recoja los comentarios y opiniones de los alumnos en un papel visible del aula.

La duración de esta primera fase será de unos treinta minutos aproximadamente.

II. Fase de investigación

Al día siguiente, el maestro retomará la conversación sobre los periódicos y en concreto, sobre lo acontecido en el aula el día anterior: carta del detective. Posteriormente, les enseñará un periódico, o varios, diciéndoles que los había encontrado por casualidad en casa. Igualmente, les propondrá abrir bien los ojos para ver como son los periódicos y qué características tienen. En este momento, el docente dejará a los alumnos el/los periódico/s que ha traído para que exploren e indaguen de manera conjunta el/los mismo/s. Una vez acabado el tiempo de investigación, se reunirán en asamblea para, entre todos, poner en común las conclusiones e ideas, así como para señalar las partes y características de los periódicos. Para ello, se recomienda utilizar un soporte para anotar los comentarios de los alumnos.

Para esta fase, se destinará un tiempo de unos treinta minutos aproximadamente.

1ª Situación didáctica: “Creando nuestro periódico” (Creatividad)

La actividad se llevará a cabo de manera similar a la de los anteriores periodos.

2ª Situación didáctica: “Escritores del periódico” (Resiliencia: Identidad, Creatividad)

Esta situación didáctica será igual que la segunda etapa, 4 años.

3ª Situación didáctica: “Reportero explorador” (Resiliencia: Autoestima, Creatividad)

La presente situación didáctica se llevará a cabo de manera similar a la de las dos anteriores etapas.

4ª Situación didáctica: “La historia de nunca acabar” (Creatividad, Resiliencia: sentimientos, expresión y modulación)

Enfrentarse a los miedos más profundos a veces, nos lleva a bloquearnos y dejarnos llevar por ellos. Otra vez, por el contrario, pensar una alternativa o solución nos permite esquivarlos o incluso vencerlos (y si no que se lo digan a la siguiente Caperucita cuando se libra del temido Lobo).

Para esta actividad, se utilizará el álbum ilustrado “Una caperucita Roja” y a su vez, se dividirá la misma en dos partes (Véase anexo II).

En primer lugar, el maestro leerá el álbum ilustrado a los alumnos. Tras la lectura, entablarán una conversación acerca de la historia mediante preguntas del tipo: ¿qué pasaría si Caperucita se dejara engañar por el Lobo?, ¿que la hubiera ocurrido?, ¿cómo se hubiera sentido?, ¿y el Lobo? ¿Cómo se sentiría?, ¿quién nos puede decir cuando se ha sentido cómo él o ella?, ¿qué hacéis cuando os sentís así?

En segundo lugar, y tras finalizar la discusión, el profesor sugerirá inventar un nuevo final a la historia, incluyendo a un nuevo personaje “Caperucito”. Así, se situarán casi al final del cuento, por ejemplo en el momento en que Caperucita le da un caramelo al Lobo, para incluir al nuevo personaje en escena. La forma

de proceder será similar a la situación 4 de la etapa de 3 años: cada niño aportará una frase o parte a la historia de manera que todos hayan contribuido a crear un final alternativo a la misma.

Para finalizar, los alumnos se distribuirán por equipos y se repartirán las tareas de ilustración del cuento creado: un equipo decidirá el título y la rotulación del mismo, otro dibujará a los tres personajes y el último dibujará alguna escena importante del cuento (esta distribución será orientativa en función de los equipos y alumnos que haya por aula).

La temporalización de esta actividad será de dos sesiones aproximadamente.

III. Fase: Descubrimiento del caso.

Una vez se hayan realizado todas las actividades anteriormente propuestas, así como crear a lo largo de la propuesta el periódico del aula, será el momento de dar a conocer a los niños la resolución del caso mediante una videoconferencia con el detective.

Nuevamente, se seguirá la estructura de la tercera fase ya explicada con anterioridad.

Recursos

- Cartas del detective.
- Cartulinas, de color blanco preferiblemente.
- Papel continuo para los murales, así como pegamento, pinturas y pinceles.
- Lápices, rotuladores, ceras, pinturas, lápices de colores, así como materiales como recortes de periódicos, revistas, etc.
- Fotos e imágenes para la creación de la historia.
- Prensa escrita: periódicos.
- Ordenador con conexión a Internet para las videoconferencias con el detective y para buscar información cuando resulte necesario.
- Reproductor de música.

-Poema de Rafael Alberti “Pregón”.

-El álbum ilustrado “Una caperucita Roja”.

Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es entendida como un conjunto de actuaciones para solventar las posibles dificultades de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la atención a la diversidad también engloba a todos y cada uno de los alumnos del aula, presenten o no, dificultades a lo largo de dicho proceso.

Asimismo, la diversidad es una característica inherente a la condición humana y por ello, ha de ser, no sólo integrada en el currículo escolar, sino que además, ha de ser atendida como un elemento enriquecedor y digno de valorar. De este modo, los maestros debemos transmitir una consideración de la diversidad de manera positiva e enriquecedora y más aún si cabe, como una verdadera oportunidad de aprendizaje. Así, es sumamente importante que nuestra actitud denote una serie de comportamientos acorde con dicho principio, valorando las aportaciones e ideas de los alumnos, por extravagantes o raras que nos resulten, oponiéndonos a los comentarios y actitudes de los alumnos que rechacen la diferencia así como, respetando sus gustos, aficiones, etc.

Se trata, entonces, de permitir la participación de todos los alumnos, organizar los tiempos y espacios de manera flexible, así como los agrupamientos, materiales-recursos y estrategias metodológicas que, en definitiva, respondan a la diversidad del aula.

En cuanto a las actitudes del maestro señaladas anteriormente, cabe añadir que son, especialmente, importantes no sólo para atender a la diversidad sino que, también, tienen una trascendental influencia en el desarrollo de la creatividad y la resiliencia en el alumnado. De esta manera, es necesario que el maestro cree un “ambiente emocionalmente confortable” en el que el niño se sienta seguro afectivamente: (explorar el entorno sin miedo ni coacciones, preguntar, investigar, participar...) y con la confianza suficiente hacia aquel para acudir en su ayuda en cualquier momento. Además, considero importante subrayar que la creatividad camina de la mano de la propia diversidad en cuanto a que responde a la libertad de expresión, creación, ideación, resolución y

percepción del niño sobre el mundo circundante. Por ende, debemos garantizar que nuestro alumnado cuente con el apoyo emocional necesario para desarrollar sus capacidades y, sobre todo, para desarrollarse él mismo óptimamente.

Evaluación

La evaluación de esta propuesta didáctica será de manera formativa, entendida como una evaluación global, sistemática y continua, de manera que el docente reciba la información necesaria sobre el proceso educativo que está teniendo lugar, así como se retroalimente del análisis y reflexión de los distintos aspectos de dicha propuesta: objetivos, estrategia metodológica, actividades...etc. Por ello, el maestro utilizará los siguientes instrumentos de evaluación: la observación directa, el diario de clase o anecdotarios y la evaluación final. Cada uno de estos instrumentos le permitirá llevar un registro de lo acontecido en el aula (nivel de participación e interés, actitudes y conocimientos adquiridos...etc.), así como del progreso de los alumnos.

Asimismo, resulta importante llevar a cabo una evaluación de la propuesta didáctica en tres estadios: (evaluar los resultados alcanzados, evaluación de la propuesta en sí misma y autoevaluación del profesorado) para que, sea el propio docente, el que realice un análisis profundo de aquella con la finalidad de introducir los cambios y ajustes necesarios y así, poder mejorar. De igual modo, se ha de evaluar cómo ha sido el proceso de la creatividad y la resiliencia en los alumnos ya que, según Cropley (2001), el profesorado requiere de unas guías que les sirvan de ayuda para evaluar cómo su propia enseñanza fomenta el desarrollo de ambos aspectos en los niños.

Así pues, planteo, a modo de sugerencia y apoyo, una serie de cuestiones, basadas algunas de ellas en la guía propuesta por Cropley (2001), a responder por el maestro (Véase anexo III.)

Conclusiones

En mi opinión, una de las principales aportaciones de este trabajo está vinculada con la necesidad de un profundo cambio en el sistema educativo actual si bien, deseamos que la escuela responda a las verdaderas necesidades que nuestra sociedad demanda con insistencia. De este modo, es urgente que los centros escolares abandonen, de una vez por todas, la visión tradicional de una enseñanza que auspicia el fracaso, total o parcial, de los alumnos en la sociedad actual. Así, considero apremiante que las escuelas caminen a la par de las exigencias actuales, estableciendo un currículo que acoja con la misma importancia las habilidades de índole cognitiva y emocional-social. En esta línea, la creatividad y la resiliencia parecen dar una respuesta acorde al panorama actual de la sociedad, así como plantear una enseñanza que estribe en el pleno desarrollo de las capacidades del alumnado a nivel tanto cognitivo, como personal.

Por otra parte, el hecho de pretender conjugar los aspectos tales como creatividad y resiliencia ha contribuido de manera decisiva al propio enriquecimiento personal y también, profesional. En este sentido, y tras la experiencia que he vivido de forma personal en las aulas, el presente trabajo ha corroborado el convencimiento de que otra educación es totalmente posible y que además, los cambios empiezan “por uno mismo”, es decir, en tu propia aula. Si bien es cierto que los cambios escolares, y también sociales, concurren de manera lenta, creo firmemente que cada maestro e incluso, comunidad escolar, puede “encender la mecha” e iniciar el camino hacia una educación integral y de calidad. No obstante, pese a que el desarrollo de una propuesta didáctica que acoja tales aspectos a la vez ha hecho especialmente difícil la tarea, ha ofrecido la posibilidad de “poner en juego” la propia creatividad personal, suponiendo un incremento de satisfacción profesional.

En último lugar, me gustaría añadir que es necesario continuar la investigación de creatividad y resiliencia en los contextos escolares, no únicamente en los primeros niveles educativos. De este modo, la tarea estriba en la participación entre investigadores de la materia y docentes a fin de crear un mayor bagaje de conocimientos y experiencias escolares que, al mismo tiempo, pongan de relieve su contribución al desarrollo integral de los alumnos.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

BARUDY, J., & DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

BARUDY, J., & DANTAGNAN, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.

Bring on the learning revolution. 2010. [video en línea]. Ken Robinson. (V.TED)

Disponible en:

http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution

CANTABRIA. (2008). Real Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín oficial de Cantabria*. 25 de agosto de 2008, 164, pp. 11543- 11559.

CARBAJO, J. C. (2000). *La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: EOS.

CROPLEY, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. Great Britain. Bodwin-Cornwall: Psychology Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

DE DIOS URIARTE, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-23. [en línea] Disponible en: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/50/50514_Art.4.pdf

DE LA TORRE, S. (1982). *Educación en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad escolar*. Madrid: Narcea.

ESPAÑA. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106,17158-17207 ESPAÑA. (2013). Proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa 121/000048, 21

de mayo de 2013. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 24 de mayo de 2013,48-1, 1-53.

FUENTES, C. R.; TORBAY, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 1-14. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904511>

GAMBOA, S. (2011). *Juego-resiliencia, resiliencia-juego. Para trabajar con niños, adolescentes y futuros docentes*. 6ª ed. Buenos Aires: Bonum

GARCÍA, P. S., & ARROYO, J. M. (2012). El apego en la Escuela Infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología educativa*, 18(2), 181-191. [en línea] Disponible en: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a9.pdf>

GRECO, C., MORELATO, G., & ISON, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate Nº 7, Psicología, Cultura y Sociedad*, pp. 81-91. ISSN 1515-2251 [en línea] Disponible en: <http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/426>

HENDERSON, N., & MILSTEIN, M. M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

KLIMENKO, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2). [en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859457>

Las escuelas matan la creatividad. 2006 [vídeo en línea] Ken Robinson (V. TED) Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zq>

Los secretos de la creatividad. 2011. [vídeo en línea]. Eduard Punset, entrevistador. Madrid: RTVE. Redes, Nº 89, 4 jul. 2011. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=TOHaSdZfwP4>

MANCIAUX, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

MARÍN, R. & DE LA TORRE, S [coord.]. (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.

MELILLO & SUÁREZ. (2002). *Resiliencia. Construyendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.

MONREAL, C. A. (2000). “¿Qué es la creatividad?”. Madrid: Biblioteca Nueva.

RECIO CUENCA, T. 2013. *El álbum ilustrado: un vehículo para desarrollar la inteligencia emocional y la creatividad en el alumnado*. J. Argos, director. Trabajo de Fin de Master. Universidad de Cantabria.

RODARI, G. (1985). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Barcelona: Hogar del Libro, D.L.

ROJAS MARCOS, L. (2010). Superar la adversidad. El poder de la resiliencia. Barcelona: Espasa.

ROMERO, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: revista de educación*, Nº. 33, pp. 87-107. ISSN 1577-0338.

ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

ROMO, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 1, 251-60. [en línea] Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998_e1_25.pdf

ROMO, M. (2012). Creatividad en la escuela: un desafío para la sociedad. *IHITZA, revista de educación ambiental para la comunidad escolar*. Gobierno vasco. 39 [en línea] Disponible en: http://www.ingurumena.ejgv.euskadi.net/r49-4155/es/contenidos/boletin_revista/ihitza/es_ihitza/indice.html

TORRANCE, E. P., & MYERS, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

TORRE, S. D. L. (2010). Adversidad y Diversidad Creadoras, Desarrollando otra Conciencia. *II Fórum Innovación y Creatividad: Formación Universitaria transdisciplinar e intercultural, Barcelona, 10-11 Junio 2010/Borja i Solé, Maria de; Pujol i Subirà, M. Antònia; Rajadell, Núria (coord.)*. [en línea] Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34519/1/Delatorre10.pdf>

Anexos

Anexo I.

Queridos niños de la clase de (3, 4 o 5) años.

Ha ocurrido algo terrible que debéis de saber.... ¡Las máquinas que hacen periódicos en vuestra ciudad han dejado, sospechosamente, de funcionar! Nadie sabe cómo volver a hacerlas funcionar de nuevo. ¡Qué desastre!..... ¿Qué haremos sin periódicos? ¿Cómo se van a enterar los mayores de lo que ocurre en la ciudad? ¿Y en el mundo? ¿Os imagináis, vosotros, un mundo sin periódicos?

Nunca antes me había costado tanto resolver un caso como este. Ha llegado a mis oídos que sois unos niños muy listos y que no tenéis miedo a nada. ¡Incluso ni a las brujas o ni a los monstruos! Así que necesito vuestra ayuda chicos de (3, 4 o 5 años) para saber qué ha ocurrido realmente. ¿Os gustaría ser mis ayudantes? Pero no unos ayudantes cualquiera sino... ¡Ayudantes de detective!

Mientras continuo investigando.... ¿Qué haremos sin periódicos en la ciudad? ¿Se os ocurre alguna idea para solucionarlo?..... ¡Tengo una idea! ¿Qué os parece si vosotros, niños de la clase de (3, 4 o 5 años) hacéis vuestro propio periódico? “El periódico de 3, 4 o 5” Así, los adultos sabrán lo que ocurre en vuestro cole y también, en vuestra clase.... ¿Qué os parece? ¿Me ayudareis?

Espero vuestra respuesta futuros ayudantes de detective.

Psdata: con vuestra ayuda seguro que todo se solucionará pronto.

El detective


Anexo II.

Título: Una caperucita roja.

Autor: Marjolaine leray.

Ilustrador: Marjolaine leray

Editorial: OCEANO travesía.

ISBN: 9786074002119



Sinopsis:

En este álbum se nos cuenta una historia muy diferente a lo que nos tienen acostumbrados otras versiones de la misma historia. En ésta historia, Caperucita pasea nuevamente sola, no sabemos a dónde se dirige, pero de repente se topa con el temido Lobo. Tras varios intentos por devorar a la pequeña Caperucita, el Lobo totalmente ingenuo, cae en la trampa de su presa.

Razones para su elección:

Este álbum nos presenta una historia sencilla, incluso el marco en el que se desarrolla la historia lo es, aunque resulta bastante sugerente cuando no, sorprendente para el lector debido a su inesperado final. La actitud de Caperucita frente al Lobo, uno de sus mayores miedos, denota valentía y originalidad al salir airoso de su encontronazo con el lobo. De ahí que, el álbum nos transmita una vuelta de tuerca con un final que deja un sentimiento efímero de satisfacción por su valerosa, cuanto más ingeniosa, actitud frente al Lobo. Además, el personaje de Caperucita aporta una seguridad y confianza al lector infantil, y también adulto, para enfrentarse a los miedos e inquietudes personales.

Anexo III. Cuestionario Evaluación Propuesta didáctica.

Estadio 1: “Evaluación de los resultados alcanzados”

Valoración cualitativa de los siguientes aspectos:

-Progreso de los alumnos. ¿Han mejorado respecto al nivel de partida?.....

-Participación: ¿Ha aumentado o disminuido su participación a lo largo de la Propuesta? ¿En qué momentos?.....

-Objetivos: ¿Se han alcanzado, de modo general, los objetivos?.....

Estadio 2: “Evaluación de la propuesta en sí misma”

-Problemas encontrados a lo largo de la Propuesta:

-Sugerencias y posibles mejoras:.....

-Puntos fuertes y débiles de la Propuesta.....

-Actividades: ¿Han promovido el interés del alumnado hacia la propuesta? ¿Y disminuido o aumentado?.....

-Metodología: ¿Ha respondido a la diversidad de aprendizajes del aula? ¿Ha contribuido a que se alcanzaran los objetivos de partida?.....

-Recursos: ¿Han intensificado el interés y el entusiasmo por aprender? ¿Y hacia la propuesta?.....

Estadio 3: “Autoevaluación del maestro”

-¿Ha sido adecuada mi actitud como mediador y guía del proceso enseñanza-aprendizaje? (SI/NO) Posibles mejoras.....

- ¿Qué aspectos mejoraría de mis actuaciones? ¿Cuáles no?.....

-¿Estoy satisfecho con los resultados? (SI/NO) ¿Por qué?.....

▪ Evaluación sobre la Creatividad:

-¿Me he mostrado abierto y sensible a los problemas de mis alumnos?.....

-¿He tratado de hacer a los alumnos conscientes de preguntas abiertas y sensibles a su medio? ¿He contribuido a que aumentarán?.....

-¿He aceptado o ampliado las preguntas de mis alumnos? ¿He estimulado su curiosidad?.....

-¿Considero que he incorporado los intereses y opiniones de los niños en las tareas/propuestas?.....

-¿He estimulado y mantenido una atmosfera que permitiera a los niños hablar, pensar y trabajar libremente?.....

-¿He establecido momentos en el aula para el aprendizaje auto dirigido y el aprendizaje por descubrimiento a fin de apoyar/promover la motivación intrínseca?.....

-¿Qué actitudes o aspectos debería mejorar?.....

▪ **Evaluación sobre la Resiliencia:**

-¿Mi actitud ha contribuido a afianzar los vínculos entre los alumnos y yo? ¿Y entre ellos?.....

-¿He brindado afecto y apoyo suficiente para cada niño? ¿Les he motivado para el aprendizaje?.....

-¿Mi actitud ha contribuido a que el nivel de participación en el aula aumentara? O por el contrario ¿disminuyera?.....

-¿Considero que mis alumnos han aumentado la autoconfianza en sí mismos y en sus capacidades?, ¿y en la autoestima?.....

-¿Qué actitudes o aspectos debería mejorar?.....