

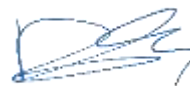
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Facultad de Ciencias Humanas**



**Prácticas de innovación educativa y creatividad en el nivel inicial desde la perspectiva  
de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio**

**Rosana Cecilia Chesta - Estudiante**  
**Romina Cecilia Elisondo - Directora**

**Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación**



---

**Rosana Cecilia Chesta**  
**Estudiante**

---

**Romina Cecilia Elisondo**  
**Director/a**

**San Luis – Argentina**  
**Mayo, 2025**



## **Resumen**

Esta investigación cualitativa se enfoca en analizar prácticas educativas innovadoras en jardines de infantes, aquellas que promueven la creatividad, el entusiasmo por aprender y el disfrute en niños y niñas.

La muestra incluye a quienes llevan adelante estas prácticas: estudiantes de Práctica IV del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, en Río Cuarto, Córdoba, relevada en el año 2023, y docentes en ejercicio en jardines de infantes, cuya información fue obtenida en 2021. Mediante encuestas, narrativas y entrevistas, se recolectaron datos para documentar prácticas innovadoras y explorar cómo las participantes conciben la creatividad y la innovación.

Los objetivos incluyen conocer y analizar las prácticas de innovación educativa desde la perspectiva de las rupturas que generan respecto a las metodologías tradicionales, identificar los elementos creativos que las integran y, las condiciones facilitadoras u obstaculizadoras de las mismas.

Los resultados dan cuenta que, si bien hay esfuerzos por ofrecer entornos educativos novedosos para los estudiantes de nivel inicial, las prácticas estudiadas emergen momentáneamente y no tienen continuidad en el tiempo, por lo que no pueden considerarse verdaderamente innovadoras.

Concluye proponiendo líneas futuras de investigación y sugerencias para fortalecer la creatividad y la innovación en la formación docente inicial y continua, en sintonía con la identidad del nivel inicial.

## **Abstract**

This qualitative research focuses on analyzing innovative educational practices in kindergartens, particularly those that promote creativity, enthusiasm for learning, and enjoyment among children.

The sample includes those who carry out these practices: students from the Practicum IV course of the Early Childhood Education Teacher Training Program at Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza in Río Cuarto, Córdoba, surveyed in 2023, and in-service kindergarten teachers, whose data were collected in 2021. Through surveys, narratives, and interviews, data were gathered to document innovative practices and explore how participants conceive creativity and innovation.

The objectives include understanding and analyzing educational innovation practices from the perspective of the breaks they represent with traditional methodologies, identifying the creative elements they incorporate, and the conditions that facilitate or hinder them.

The results reveal that although efforts are made to provide novel educational environments for early childhood students, the practices studied emerge momentarily and lack continuity over time, which prevents them from being considered genuinely innovative.

The study concludes by proposing future lines of research and suggestions to strengthen creativity and innovation in initial and ongoing teacher training, aligned with the identity of early childhood education.

## Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Índice.....	5
Tabla de contenidos .....	9
Agradecimientos .....	10
Dedicatorias .....	12
Breve presentación de la autora .....	14
Introducción .....	16
PARTE TEÓRICA.....	21
Capítulo 1: Creatividad.....	22
1.1. ¿Desde qué perspectivas estudiamos la creatividad?.....	22
1.2 Creatividad como construcción social .....	25
1.3- Concepciones de Creatividad.....	32
1.4- Relaciones entre creatividad y educación .....	37
1.5 Instrumento de Apoyo a la Creatividad en un Entorno de Aprendizaje (EACEA) ...	46
Instrumento Escala de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA) Elaborado por Richardson y Mishra (2018), Traducido al Castellano para la Presente Investigación.....	48
A modo de cierre.....	49
Capítulo 2: Innovación.....	51
2.1 La innovación educativa .....	51
2.2 El ámbito subjetivo o implícito de la innovación .....	53
2.3 El ámbito objetivo o explícito de la innovación .....	54
2.4 Principios que sustentan las innovaciones .....	55
2.5 Aportes para el análisis de las innovaciones.....	57
A modo de cierre.....	58

Capítulo 3: El Nivel Inicial .....	61
3.1 La idea de infancia .....	61
3.2 Niños y niñas como sujetos de derecho en Argentina .....	62
3.3 Desafíos pendientes con relación a las infancias .....	64
3.4 Propósitos formativos del Nivel Inicial .....	65
3.5 ¿Cómo aprenden los niños y las niñas? .....	67
3.6 El juego en el Nivel Inicial .....	68
A modo de cierre.....	69
Capítulo 4: Las prácticas de las estudiantes del profesorado y de las docentes en ejercicio	72
4.1. Enfoque desde el paradigma socioconstructivista .....	72
4.2 La formación docente inicial y la práctica de residencia dentro del trayecto formativo .....	74
4.3 Las docentes y las prácticas educativas .....	78
4.4 Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.....	81
4.5 La Enseñanza en el Nivel Inicial .....	83
A modo de cierre.....	85
PARTE EMPÍRICA.....	88
Capítulo 5: Decisiones metodológicas.....	89
5.1 Diseño metodológico .....	89
5.2. Relaciones entre los objetivos de la tesis y los estudios realizados.....	89
5.3. Participantes .....	90
5.4. Estrategias de recolección y análisis de datos.....	92
5.5. Calidad y ética.....	98
A modo de cierre.....	98
PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	101
Capítulo 6: Resultados referidos a creatividad, innovación y desarrollo profesional.....	102
6.1 Creatividad.....	103
6.1.1 Procesos involucrados en el acto creativo .....	105

En síntesis .....	109
6.1.2 Productos resultantes del proceso creativo .....	110
En síntesis .....	113
6.1.3 Personas que despliegan la creatividad en las prácticas cotidianas .....	114
En síntesis .....	116
6.2 Innovación educativa .....	117
6.2.1 Concepciones de innovación como creación o mejora .....	118
En síntesis. ....	119
6.2.2 Innovación como ruptura .....	120
En síntesis. ....	122
6.3 Condiciones de los contextos innovadores .....	123
6.3.1 Condiciones facilitadoras de los contextos innovadores .....	124
Formación docente inicial y continua. ....	124
Compromiso docente con los estudiantes de nivel inicial. ....	126
Trabajo colaborativo. ....	127
Acompañamiento pedagógico de los equipos de gestión o interdisciplinarios.....	128
Comunicación de experiencias educativas innovadoras. ....	129
En síntesis. ....	131
6.3.2 Condiciones obstaculizadoras de los contextos innovadores.....	132
Condiciones edilicias. ....	132
Sobreexposición de los niños y niñas a las pantallas. ....	132
Sobrecarga de tareas por parte de las estudiantes y de las docentes.....	133
Escasez de recursos.....	134
En síntesis. ....	135
6.4 Vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional .....	136
6.4.1 Investigación educativa.....	137
6.4.2 Formación docente inicial y continua .....	138
6.4.3 Innovación como eje del desarrollo profesional .....	139
En síntesis. ....	140
A modo de cierre.....	141

Capítulo 7: Resultados referidos a prácticas innovadoras situadas en los jardines de infantes	143
.....	143
7.1 Entorno físico.....	147
7.1.1 Disponibilidad de recursos y espacios .....	147
En síntesis. ....	149
7.1.2 Comunicación de las producciones.....	149
En síntesis. ....	152
7.1.3 Disponibilidad de áreas de trabajo.....	153
En síntesis. ....	155
7.1.4 Flexibilidad del mobiliario.....	156
En síntesis. ....	157
7.2 Clima de Aprendizaje .....	157
7.2.1 Protagonismo de los estudiantes .....	158
En síntesis. ....	159
7.2.2 Formas de vincularse de los estudiantes .....	160
En síntesis. ....	162
7.2.3 Formas de enseñar del docente .....	162
En síntesis. ....	164
7.2.4 Tolerancia a aceptar los desafíos, riesgos y errores.....	166
En síntesis. ....	168
7.3 Compromiso del estudiante.....	169
7.3.1 Entusiasmo e involucramiento de los estudiantes en las actividades .....	170
En síntesis. ....	172
7.3.2 Diversidad en las formas de hacer de los estudiantes: investigación, aprendizaje basado en proyectos, tareas interdisciplinarias .....	173
En síntesis. ....	175
7.3.3 Metacognición del proceso de aprendizaje.....	176
En síntesis. ....	177
A modo de cierre.....	178
CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS EMERGENTES .....	181

Aporte conceptual de la tesis. ....	195
Pensando a futuro...Algunas posibilidades que nos abre esta investigación. ....	196
Aportes para la formación de grado y continua de quienes se dedican a la educación infantil. ....	197
Limitaciones y futuras líneas de investigación. ....	202
Referencias Bibliográficas .....	208

### **Tabla de contenidos**

Tabla de contenidos de Anexos.....	213
Anexo 1: encuestas realizadas a las estudiantes de Práctica IV: Recrear las Prácticas Docentes a comienzo del ciclo lectivo .....	218
Anexo 2: encuestas realizadas a las estudiantes de Práctica IV: Recrear las Prácticas Docentes al finalizar las prácticas de residencia.....	248
Anexo 3: protocolo de las narrativas metacognitivas de la práctica de residencia de las estudiantes de Práctica IV: Recrear las Prácticas Docentes, con foco en las prácticas innovadoras.....	278
Anexo 4: narrativas metacognitivas de la práctica de residencia de las estudiantes de Práctica IV: Recrear las Prácticas Docentes, con foco en las prácticas innovadoras	280
Anexo 5: guion de las entrevistas a las docentes en ejercicio.....	393
Anexo 6: transcripción de las entrevistas a las docentes en ejercicio junto a registros fotográficos.....	398
Anexo 7: análisis de las experiencias de las prácticas innovadoras de las estudiantes practicantes según el instrumento EACEA, (Richardson y Mishra 2018).....	564
Anexo 8: análisis de las experiencias de las prácticas innovadoras de las docentes en ejercicio según el Instrumento EACEA, (Richardson y Mishra 2018).....	592
Anexo 9: Fotografías de las personas vitaminas.....	642

## **Agradecimientos**

A Javi, mi compañero de vida, amigo y amante, con quien comparto este camino desde muy jóvenes. Estuviste presente en cada desafío que me atreví a asumir, siempre colaborando y brindándome la libertad necesaria para perseguir mis sueños. Tu alegría, entusiasmo y pasión son mi impulso diario para seguir soñando con un mundo mejor. Gracias por estar siempre a mi lado, por tu apoyo incondicional y por compartir conmigo cada paso de esta aventura.

A Pedro, mi hijo, cuya fortaleza y dedicación me inspiran profundamente. Siempre enfrentas los desafíos con esfuerzo y perseverancia, y es precisamente esa actitud la que me alienta a continuar. Gracias por enseñarme, con tu ejemplo, que los caminos más difíciles a menudo conducen a las mayores satisfacciones.

A Tomás, mi hijo, quien, con sus preguntas y reflexiones, me invita a repensar y ampliar mis propios cuestionamientos. Gracias por acercarme a investigaciones actuales y por enriquecer mi visión de lo educativo, siempre con una mirada fresca y constructiva. Tus apreciaciones me ayudan a crecer y a ver el mundo con ojos más abiertos y curiosos.

A Mateo, mi hijo, quien me acompaña con su calma y perseverancia en cada paso del camino. Gracias por darme la oportunidad de disfrutar de tus aprendizajes sobre la vida y la conexión con la tierra. Tu serenidad, pasión y dedicación me inspiran a seguir adelante, alentándome siempre a aprender de lo simple y lo esencial.

A mi Mamá, a mi Papá, a mi Yaya y a mi Tati, quienes me enseñaron con su ejemplo el valor y la dignidad del esfuerzo constante. Gracias por mostrarme que el trabajo hecho con amor y dedicación deja una huella profunda en quienes nos rodean.

A mis amigos y amigas, que siempre me han acompañado con su cariño y apoyo incondicional.

Al Taller de Adultos de Abriendo Surcos, que es mucho más que un proyecto: es una construcción viva de experiencias sociales, artísticas, culturales y creativas que me motiva día a día, con el poder de la expresión y la creatividad para conectar con lo más profundo de nosotros mismos.

En mi familia soy la primera generación con la posibilidad de formarse a nivel universitario en la educación pública. Reconozco el valor que esta ha tenido en mi trayectoria personal, no solo por las herramientas académicas que me brinda, sino por ser un verdadero motor de transformación social, permitiéndome acceder a oportunidades que de otro modo habrían estado fuera de mi alcance. A través de la educación aprendí que el conocimiento tiene el

poder de romper barreras y construir un futuro más justo, donde todos pueden crecer y desarrollarse plenamente.

Agradezco a mi niña interior, a todos los niños y niñas con quienes compartí jornadas educativas a lo largo de tantos años en salas de jardines de infantes y maternales, aún recuerdo el brillo de sus ojos en esos momentos mágicos, a las estudiantes de los profesorados, a la UNRC y a la Escuela Normal Justo José de Urquiza, comunidades de las que formo parte, y a la UNSL, que generosamente me recibe para continuar con mi formación.

A mi directora de tesis, la Dra. Romina Elisondo, quien, con una combinación de sabiduría, respeto y una paciencia inagotable, supo escucharme, guiarme y motivarme durante todo este proceso. Gracias por acompañarme y sostenerme no solo como investigadora, sino también como persona, permitiendo que emerja la mejor versión de mí misma.

A la directora de la pasantía de posgrado, la Dra. Viviana Macchiarola; a colegas incondicionales como la Dra. Alcira Rivarosa, la Dra. María Laura de la Barrera, la Mgter. Elena Santa Cruz, la Mgter. Marcela Lis Bosco y la Prof. Silvia Alesci, quienes, con su generosidad intelectual y humana, estuvieron presentes en cada etapa, con lecturas compartidas, preguntas que abrieron nuevos caminos, iniciativas que enriquecieron la investigación y, sobre todo, palabras de aliento que me impulsaron a seguir adelante.

Toda esta trama de amor que me sostiene es testimonio de la presencia de Dios en mi vida, que se manifiesta de múltiples maneras a través de personas concretas a lo largo del camino personal y profesional.

## Dedicatorias

A **Javi, Pedro, Tomás y Mateo**, quienes me enseñan que el verdadero valor de la vida reside en el amor que compartimos a través de las pequeñeces cotidianas.

Dedico esta canción a mi familia, a mis amigos y a todos aquellos que han sanado mi alma con su amor incondicional, su escucha atenta y su paciencia en los momentos más difíciles. A quienes me han impulsado a trascender mi labor como maestra jardinera, alentándome a seguir formándome, siempre guiada por el ideal de ofrecer una educación de calidad para las infancias, para las futuras docentes de educación inicial y para quienes ya transitan el camino de la enseñanza.

**Necesito.** García (1972)

Necesito alguien que me emparche un poco

Y que limpie mi cabeza

Que cocine guisos de madre, postres de abuela

Y torres de caramelo

Que ponga tachuelas en mis zapatos

Para que me acuerde que voy caminando

Y que cuelgue mi mente de una soga

Hasta que se seque de problemas y me lleve

Y que esté en mi cama viernes y domingo

Para estar en su alma todos los demás

Días de mi vida

Y que me quiera cuando estoy, cuando me voy

Cuando me fui

Y que sepa servir el té, besarme después

Y echar a reír

Y que conozca las palabras

Que jamás le voy a decir

Y que no le importe mi ropa si total

Me voy a desvestir

Para amarla

Para amarla

Necesito alguien que me emparche un poco

Y que limpie mi cabeza  
Que cocine guisos de madre, postres de abuela  
Y torres de caramelo  
Si conocen alguien así, yo se los pido  
Que me avisen porque es así totalmente  
Quien necesito

## **Breve presentación de la autora**

Soy Rosana Cecilia Chesta, maestra jardinera por elección y convicción. Esta investigación surge de una serie de preguntas que no nacen exclusivamente con este trabajo, sino que reflejan observaciones y reflexiones acumuladas a lo largo de mi formación, en ámbitos formales y no formales, y en mi ejercicio profesional.

Mi formación formal se centró en el profesorado, y fue complementada con estudios en música, folklore tradicional argentino e inglés. A lo largo de mi carrera, continué estudios en áreas como gestión de instituciones escolares, ciencias sociales, constructivismo y educación maternal.

He tenido experiencias significativas de transferencia de conocimientos, como el diseño y dictado de talleres de capacitación docente en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en Puebla (2011, 2013, 2014).

En 2013, realicé una comisión de servicios otorgada por la Universidad Nacional de Río Cuarto para visitar la Universidad de Módena, en Reggio Emilia, Italia; donde a clases del profesorado de Educación Infantil, dictadas por la profesora Carla Rinaldi, discípula de Loris Malaguzzi. Además, realicé una pasantía en el Centro de Educación Infantil Diana, donde observé jornadas educativas y participé en mesas de diálogo con docentes y directivos sobre los ateliers, en el marco de la propuesta de los 100 lenguajes. También visité Reggio Children, un espacio interactivo destinado a la comunidad infantil.

Como integrante del grupo de gestión cultural Abriendo Surcos, representé la cultura argentina como bailarina en festivales internacionales de folklore auspiciados por el Consejo Internacional de la Organización de Festivales Folklóricos y Artes Tradicionales (CIOFF), órgano consultivo de la UNESCO, en países como España, Italia, Holanda, Francia, Bolivia, Paraguay y Chile. Estas experiencias han nutrido profundamente mi subjetividad y han sido fuente de cuestionamientos constantes a lo largo de mi carrera como docente de nivel inicial y formadora de futuras docentes.

Esta búsqueda de crecimiento personal y profesional refuerza mi convicción de que el disfrute en el trabajo retroalimenta los procesos, tanto en la interacción directa con las infancias como en la formación de quienes educarán en el futuro.

En mi trayectoria como docente de sala, me desempeñé entre 1991 y 2000 en el Jardín Maternal Rayito de Sol, dependiente de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Además, ejercí como docente en diversos jardines de infantes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: Gregoria Matorras de San Martín (1993), Mariano

Moreno (1994), General Ignacio H. Fotheringham (1994), Clodomira Vera (1995), Damas Mendocinas (2005–2010) y Doctor Adolfo Alsina (2011–2015).

En lo que respecta a mi rol como docente en el Profesorado de Educación Inicial, me desempeño desde el año 2000 en la Universidad Nacional de Río Cuarto y, desde 2013, en la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, donde actualmente continúo trabajando. En ambas instituciones, mi tarea se enfoca en la formación de estudiantes en las asignaturas correspondientes al trayecto de práctica profesional docente, abarcando los cursos de segundo, tercer y cuarto año.

También me desempeñé como Maestra Especial de Música en los Centros Educativos Justo Sócrates Anaya (1991–1992) y Santos Ángeles Custodios (1993). Asimismo, fui docente de Expresión Artística en talleres vecinales organizados por la Municipalidad de Río Cuarto, desarrollados en las vecinales Las Ferias (1990–1992), Barrio Jardín Norte (1993–1997) y en la Escuela Santos Ángeles Custodios (1993–1997).

Este recorrido profesional, diverso y profundamente enriquecedor, ha consolidado mi vocación docente y mi deseo constante de innovar y mejorar en el campo de la educación inicial.

## Introducción<sup>1</sup>

A lo largo de mi trayectoria como docente en jardines de infantes y como profesora de prácticas en los Profesorados de Educación Inicial, he tenido la oportunidad de reflexionar junto a colegas y equipos docentes de instituciones asociadas sobre diversas inquietudes vinculadas al estudio de las prácticas educativas. Particularmente, me han interesado aquellas prácticas que se distinguen por su carácter innovador y por su capacidad para despertar en niños y niñas el deseo de aprender, de formular preguntas y de interrogarse sobre el mundo que los rodea, generando experiencias de asombro, disfrute y bienestar. Desde esta perspectiva, entendemos que una vía posible para promover la innovación educativa es a través de la creación de contextos de aprendizaje creativos. Reconocemos, no obstante, que existen otras formas de transformar las prácticas tradicionales, aunque estas no constituyen el eje central de la presente investigación.

Al revisar investigaciones previas sobre el tema, encontramos antecedentes vinculados con el desarrollo de la creatividad en estudiantes del nivel inicial. Dichos estudios abordan, entre otros aspectos, la influencia de las docentes y del paradigma pedagógico desde el cual enseñan, la importancia de fomentar un estilo de enseñanza creativo en el sistema educativo, el valor de la formación continua, las estrategias didácticas que promueven la creatividad y la necesidad de profundizar en esta línea de investigación.

En su estudio, Ruiz Gutiérrez (2010) confirma que el grado de creatividad cognitiva del maestro incide en el desarrollo de la creatividad gráfica, verbal y en la personalidad creativa del alumnado de educación infantil. Además, señala que las prácticas docentes cercanas al paradigma constructivista favorecen este desarrollo, mientras que aquellas de corte más tradicional no lo estimulan.

Estas hipótesis son complementadas por Franco (2006), quien aboga por una enseñanza creativa a lo largo de todo el sistema educativo, promoviendo metodologías y estrategias que alienten a los niños a explorar, imaginar, investigar y desarrollar confianza en sí mismos. El autor destaca la necesidad de que la educación inicial se centre en las capacidades del niño, brindándole oportunidades que le permitan desplegar su potencial, al tiempo que subraya el rol de la docente como figura de seguridad y confianza, capaz de acompañar y sostener la expresión creativa del niño en cada intento por alcanzar algo nuevo y original.

---

<sup>1</sup> Utilizamos las Normas APA 7° edición y, nos valemos del femenino al referirnos a las docentes como a las estudiantes, ya que las muestras están integradas por personas de género femenino.

Medina Sánchez et al. (2017) ponen en valor la formación continua de las docentes como una herramienta para mejorar su desempeño profesional y favorecer el desarrollo de la creatividad en los estudiantes. En la misma línea, Moscoso Jurado (2022) resalta la influencia positiva del juego en el pensamiento crítico y creativo. Capapey Lombo (2015) y Vásquez (2022) destacan, asimismo, la utilidad de estrategias como la creación o finalización de cuentos incompletos para estimular el pensamiento divergente.

De acuerdo con lo expuesto, coincidimos con González Moreno y Molero Jurado (2022), quienes enfatizan la urgencia de ampliar las investigaciones sobre creatividad en contextos educativos. Según los autores, estos estudios deben identificar las variables que inciden en el desarrollo creativo, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas que potencien el desarrollo integral del estudiantado.

Uno de los desafíos que se plantea es que la formación docente tradicional, en ocasiones, no está suficientemente preparada para afrontar las demandas educativas actuales, en las que persisten desigualdades en el acceso y la distribución de oportunidades. A partir de esta problemática, surge el interés por investigar cómo mejorar las prácticas educativas y cómo potenciar los diversos aprendizajes en el nivel inicial.

En este sentido, nos proponemos explorar las prácticas innovadoras desarrolladas tanto por estudiantes del profesorado de Educación Inicial en instancia de residencia como por docentes en ejercicio en jardines de infantes asociados, reconociendo las tensiones y complejidades que configuran dichas experiencias. Nuestras hipótesis, construidas a partir de trayectorias previas en la docencia y en la formación docente, indican que las prácticas innovadoras coexisten con otras que, aunque no sean novedosas, resultan significativas para el aprendizaje. Asimismo, se identifican prácticas rutinarias que, por estar instituidas desde hace tiempo en el nivel inicial, han perdido sentido pedagógico. También advertimos que muchas prácticas innovadoras se desarrollan de manera aislada y esporádica, sin llegar a consolidarse como proyectos institucionales sostenibles.

La presente investigación se centra en el análisis de una muestra compuesta por estudiantes de la asignatura Práctica IV del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza (Río Cuarto, Córdoba), relevada durante el año 2023, y por docentes en ejercicio en jardines de infantes de la ciudad, cuya información fue recolectada en 2021. A través de encuestas, narrativas y entrevistas, se obtuvieron datos que permiten documentar prácticas innovadoras y explorar cómo las participantes conciben la creatividad y la innovación en sus entornos educativos.

Esta investigación tiene como finalidad explorar alternativas que respondan a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, incidiendo tanto en la formación de grado como en la formación continua de las docentes. Asimismo, se propone contribuir a la creación de proyectos educativos innovadores, alineados con la identidad del nivel inicial y con los lineamientos de la educación pública.

A partir de lo expuesto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo definen las estudiantes del profesorado y las docentes en ejercicio la creatividad y las prácticas de innovación en el jardín de infantes?
- ¿Qué prácticas educativas de innovación se desarrollan en los jardines de infantes?
- ¿Qué tipo de vínculo establecen las participantes entre las prácticas de innovación y la investigación educativa?
- ¿Qué incidencia tiene el proceso de desarrollo creativo en la trayectoria de formación formal o no formal de estudiantes y docentes en relación con las prácticas innovadoras?
- ¿Cómo se articulan las experiencias de innovación educativa con la formación inicial y la formación continua de docentes?

Estas preguntas orientadas a comprender la interacción entre innovación, creatividad y formación docente, con la finalidad de comprender y mejorar las prácticas educativas en el nivel inicial, se vinculan con los siguientes objetivos generales de la investigación:

- Conocer las prácticas de innovación educativa desarrolladas en jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto por estudiantes del profesorado durante su residencia y por docentes en ejercicio en los jardines de infantes asociados. Este objetivo apunta a identificar, documentar y analizar qué estrategias innovadoras se implementan y en qué contexto se enmarcan, para así entender mejor las dinámicas de la enseñanza y del aprendizaje.
- Analizar dichas prácticas desde la perspectiva de las rupturas que generan con respecto a lo cotidiano, identificando elementos novedosos, creativos o transformadores y su incidencia en el aprendizaje infantil. Se busca identificar cómo la innovación introduce cambios en las metodologías tradicionales y su incidencia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Estos objetivos nos permitirán reflexionar sobre la implementación de prácticas educativas innovadoras y su rol en la mejora de la enseñanza en el nivel inicial, así como en la formación y desarrollo profesional tanto de las estudiantes en formación como de las docentes en ejercicio. A su vez, dichos objetivos generales se articulan con los siguientes objetivos específicos:

- Comprender cómo definen las participantes la creatividad y la innovación en contextos educativos.
- Identificar condiciones facilitadoras y/u obstaculizadoras de los contextos innovadores en jardines de infantes.
- Explorar las particularidades de los entornos innovadores de aprendizaje en relación con el espacio físico, el clima de aula y el compromiso estudiantil.
- Analizar los diferentes modos de aprendizaje promovidos por las prácticas educativas innovadoras.
- Comprender dichas prácticas como entramados complejos que integran dimensiones técnicas, emocionales y reflexivas de la enseñanza.
- Indagar las posibles articulaciones entre estas prácticas y las experiencias educativas formales y no formales, tanto en la formación de grado de las estudiantes como en la formación continua de las docentes.

El presente trabajo se estructura en dos partes principales: el marco teórico y el estudio empírico. La primera parte aborda aspectos conceptuales centrales. El capítulo uno se dedica a la creatividad; el capítulo dos, a la innovación; el capítulo tres, al nivel inicial como campo educativo específico; y el capítulo cuatro, a las prácticas de las estudiantes y docentes. Cada capítulo finaliza con un apartado de cierre que sintetiza los aportes desarrollados, en diálogo con nuestro posicionamiento como investigadoras.

La segunda parte, centrada en el estudio empírico, está compuesta por tres capítulos: el capítulo cinco presenta el diseño metodológico; el capítulo seis analiza la relación entre creatividad, innovación y desarrollo profesional; y el capítulo siete aborda las prácticas innovadoras situadas en jardines de infantes. Cada subcategoría de análisis concluye con una síntesis interpretativa y, al igual que en la parte teórica, cada capítulo se cierra con una reflexión integradora.

Finalmente, el trabajo incluye las consideraciones finales, una serie de propuestas emergentes, el listado de referencias bibliográficas y los anexos que complementan y enriquecen el estudio.

Este proyecto ha sido posible gracias al valioso acompañamiento de la directora de tesis, Dra. Romina Cecilia Elisondo, al apoyo de docentes especialistas en la temática y, especialmente, a la generosidad de las estudiantes y docentes participantes, quienes brindaron su consentimiento y sus experiencias. Lo que sigue es un documento que, aunque plantea más preguntas que certezas, se sostiene en la firme convicción de que crear espacios de intercambio académico, respaldados por la teoría, puede contribuir de manera significativa a

mejorar la educación de las infancias y a fortalecer la formación de quienes eligen ser docentes.

## **PARTE TEÓRICA**

## Capítulo 1: Creatividad

Los especialistas coinciden en señalar que la investigación sistemática de la creatividad inició en la década de 1950 con los aportes psicométricos de Guilford, centrados en la medición de las capacidades creativas individuales (Albert y Runco, 1999; Sternberg y Lubart, 1999). En aquel momento, el autor definió a la creatividad como la capacidad cuantificable de generar ideas y soluciones nuevas. Según Guilford (1950), las capacidades creativas dependen de cuatro componentes principales: fluidez (generación de numerosas ideas o soluciones a problemas), flexibilidad (adaptación a diferentes perspectivas y búsqueda de soluciones diversas), originalidad (formulación de ideas o soluciones novedosas y poco comunes) y elaboración (refinación y desarrollo de ideas y soluciones).

En los últimos 75 años se han logrado significativos avances en la investigación sistemática de la creatividad, especialmente en enfoques computacionales, neuropsicológicos y socioculturales (Acar, 2025; Fink y Benedek, 2019; Glăveanu et al., 2020). En el trabajo de tesis asumimos un enfoque sociocultural de estudio de la creatividad que destaca el valor de las interacciones entre las personas y los contextos en el desarrollo de procesos creativos en diversos entornos históricos y sociales.

### 1.1. ¿Desde qué perspectivas estudiamos la creatividad?

Con el propósito de avanzar en la teoría e investigación sobre la creatividad, Glăveanu et al. (2020) elaboran un manifiesto sociocultural que propone transformar nuestra comprensión acerca de quién crea, cómo, qué, cuándo, dónde y por qué se crea, tanto a nivel individual como social. Desde esta perspectiva, la creatividad es concebida como un fenómeno complejo que ocurre en contextos sociales y culturales, y que requiere ser investigado en diversos ámbitos como la educación, el trabajo y la vida cotidiana. Para comprenderla, los autores plantean la necesidad de adoptar una mirada interdisciplinaria que contemple la interacción entre las personas y su entorno dentro del marco sociocultural en el que la creatividad se manifiesta.

En su documento, exponen creencias y objetivos que recuperan los enfoques socioculturales del estudio de la creatividad y proponen un cambio conceptual que oriente nuevas líneas de investigación y práctica. Reconocen que históricamente la creatividad ha sido abordada desde múltiples perspectivas, muchas veces aisladas o en tensión entre sí, por ejemplo, el enfoque individualista frente al colectivo o la mirada psicológica frente a la sociológica, lo cual da cuenta de la complejidad inherente al objeto de estudio.

Por ello, enfatizan la importancia de desarrollar metodologías coherentes con una perspectiva sociocultural, integrando teoría y práctica. En esta línea, entienden la cultura como constitutiva tanto de la mente como de la sociedad: no como algo externo ni estático, sino como un espacio dinámico que provee los recursos simbólicos necesarios para crear, mediante acciones como percibir, pensar, recordar e imaginar. Así, la acción creativa o pensamiento ideacional se concibe como una acción internalizada que articula dimensiones psicológicas, conductuales y culturales, y que se nutre de los signos y herramientas que la cultura ofrece para generar nuevos recursos culturales, los cuales, a su vez, posibilitan futuros actos creativos. Un ejemplo clave de esto es el lenguaje, considerado por los autores como un artefacto cultural central en el proceso creativo (Glăveanu et al., 2020).

En sus investigaciones sobre la creatividad cotidiana y sobre personas reconocidas socialmente por su capacidad creativa, Elisondo (2016) destaca la relevancia de las interacciones entre sujetos y objetos, enmarcadas en lenguajes específicos y contextos culturales determinados. En su estudio acerca del carácter social de los procesos creativos, identifica al menos cinco aspectos clave:

- Participación de otros en la generación de ideas: aunque esta etapa suele percibirse como la más individual, se inserta en un proceso social atravesado por factores culturales e históricos, y en constante diálogo con otros pensamientos, conocimientos y producciones. Quien crea lo hace nutriéndose de saberes construidos socialmente, de intercambios con otros y de experiencias vividas en distintos contextos, no solo educativos, que amplían las posibilidades de idear algo nuevo.

- Dependencia del entorno social para el desarrollo de ideas: la evolución de una idea o acción creativa requiere del acompañamiento de otras personas que brindan asistencia, orientación o apoyo, ya sea económico, afectivo, intelectual o profesional. Esto incluye mediaciones vinculadas al objeto de conocimiento, oportunidades de formación, contactos con sectores especializados y espacios de crecimiento.

- Incidencia de los lugares en los procesos creativos: los espacios físicos no son neutros; las personas los construyen y habitan a lo largo de su vida, generando vínculos que influyen en sus posibilidades de crear. El entorno, entonces, cobra un rol significativo en el desarrollo de la creatividad.

- Carácter colaborativo de la creatividad: en muchas ocasiones, los productos creativos no surgen de un único individuo, sino de duplas o grupos de trabajo donde las interacciones, los puntos de vista diversos y los saberes compartidos crean condiciones propicias para la emergencia de nuevas ideas.

- Evaluación social de los productos creativos: el reconocimiento de una producción como creativa no depende exclusivamente de su autor, sino también de la valoración de públicos expertos, críticos o audiencias. Las personas que se dedican a crear deben, en este sentido, persuadir a otros sobre el valor de su producción para lograr su aceptación o legitimación social.

Ante nuestra pregunta, ¿es posible ser creativo más allá de las propuestas que impone el mundo capitalista?, la UNESCO (1997) advierte que, en las sociedades occidentales, la cultura se encuentra fuertemente influida por los medios de comunicación de masas, y que las actividades de ocio y entretenimiento tienden a la homogeneización. Sin embargo, es precisamente en los espacios de ocio donde puede emerger la creatividad, entendida como una capacidad inherente a la experiencia humana.

Desde nuestro enfoque, asumimos una perspectiva situada en las epistemologías del Sur, las cuales entienden la creatividad como un conjunto de prácticas vinculadas a la existencia cotidiana y al sustento sostenible de comunidades alrededor del mundo (Chesta, 2023a; Elisondo et al., 2021a, 2021b). Estas epistemologías, impulsadas por Sousa Santos (2012), buscan ampliar el campo del conocimiento al incluir tanto saberes científicos como no científicos, y promover nuevas formas de relación entre ellos, especialmente en contextos de grupos sociales históricamente oprimidos y excluidos por el capitalismo y el colonialismo.

En este marco, se introduce la noción de Norte global, referida a las tradiciones hegemónicas del pensamiento occidental, en contraposición al Sur global, que alude a las tradiciones de las poblaciones del hemisferio sur, caracterizadas por una pluralidad de formas de ser, pensar y sentir que merecen ser reconocidas y valoradas. Sousa Santos (2012) plantea que, para propiciar un cambio social profundo, es necesario atender a cuatro dimensiones: en primer lugar, visibilizar lo que ha sido invisibilizado, lo que denomina la sociología de las ausencias; en segundo lugar, imaginar alternativas posibles frente a un futuro que ha sido vaciado de opciones, lo que llama sociología de las emergencias; en tercer lugar, reconocer y articular formas de conocimiento diversas en condiciones de igualdad, lo que define como ecología de los saberes; y, por último, favorecer la traducción intercultural como vía para lograr una inteligibilidad mutua entre experiencias del mundo que, aunque diferentes, son igualmente valiosas y posibles.

Con el propósito de repensar críticamente el conocimiento sobre la creatividad, visibilizar su dimensión sociocultural e ideológica y proponer formas de pensar y actuar por fuera de los sistemas dominantes del pensamiento occidental, investigadores como Glăveanu y Sierra (2015) se inspiran en las epistemologías del Sur promovidas por Sousa Santos para realizar

una crítica sociocultural al modelo hegemónico de concebir la creatividad en regiones atravesadas por este paradigma. Los autores advierten sobre las implicancias de estas concepciones en la configuración de modelos de humanidad, de sociedad, de relación con el medio ambiente y, especialmente, en los vínculos entre creatividad, educación y cultura.

Plantean que construir una nueva concepción de creatividad puede abrir caminos para repensar el mundo y ampliar las posibilidades científicas, éticas y prácticas de actuar en él. Desde esta perspectiva, proponen una visión profunda de la creatividad como fenómeno central para el cambio social, entendida no como un mero proceso mental e individual, sino como una acción transformadora del yo, del otro y del entorno, orientada por un proyecto intelectual y social. Asimismo, Glăveanu y Sierra (2015) construyen teorías de la creatividad que integran mente y cuerpo, persona y contexto, y que reconocen estos procesos como colaborativos, solidarios y complementarios. Destacan que las prácticas creativas emergen en contextos locales diversos, cuyas manifestaciones son múltiples y poseen valor en sí mismas.

## **1.2 Creatividad como construcción social**

La articulación entre creatividad, educación y cultura constituye un componente central en las reflexiones pedagógicas contemporáneas, y la práctica docente puede adoptar orientaciones divergentes: reproducir de manera acrítica la cultura hegemónica, a través de la aplicación de técnicas y estrategias estandarizadas, o promover procesos de emancipación subjetiva que habiliten a los individuos a superar posicionamientos dogmáticos.

La cultura, concebida como el conjunto dinámico de formas mediante las cuales las personas sienten, comunican, interpretan y expresan la realidad, se encuentra en permanente transformación. Desde esta perspectiva, el nivel inicial adquiere particular relevancia como ámbito propicio para estimular procesos de pensamiento autónomo mediante el aprendizaje significativo. En este nivel, resulta esencial fomentar el desarrollo de la creatividad, entendida como, “la capacidad de producir algo original desde uno mismo, generar obras o productos nuevos que satisfagan una necesidad o que permitan un disfrute” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2024 c, p. 17).

Superar la reproducción automática de patrones culturales implica diseñar propuestas didácticas intencionadas, orientadas a posibilitar que niños y niñas elaboren procesos de pensamiento propios y se apropien de saberes que les permitan emanciparse de condicionamientos contemporáneos, como el uso excesivo de dispositivos tecnológicos. La generación de escenarios de aprendizaje ricos en significados compartidos se erige como un

requisito indispensable para el diseño de trayectorias educativas que potencien la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.

En este marco, resulta pertinente reconocer que, en el juego de los niños y niñas pequeños, según señala Vygotsky (2004), se observa el inicio de procesos creadores en la apropiación de la cultura. A través del juego, los estudiantes del nivel inicial no se limitan a imitar elementos aislados de sus experiencias propias o ajenas a su contexto social y cultural, sino que reelaboran creativamente y construyen nuevas realidades, acordes a sus aficiones y necesidades. Esta capacidad de resignificación evidencia la potencialidad transformadora de la infancia y subraya la importancia de revisar críticamente las prácticas cotidianas en los jardines de infantes. De este modo, se impone la necesidad de cuestionar, preguntar y desnaturalizar, es decir, de problematizar los factores que inciden en las prácticas educativas para exponer la complejidad del hecho educativo, interrogar las situaciones que se pretenden transformar y reflexionar sobre los modos y fines de dicha transformación.

Desde este enfoque, la creatividad se concibe como una construcción social y colectiva, que se desarrolla en contextos que valoran la diversidad, la cooperación y el ejercicio de una libertad responsable. Sin embargo, el contexto actual, caracterizado por la expansión global de modelos culturales homogeneizantes transmitidos a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, tiende a configurar a los sujetos, especialmente a las infancias, como consumidores pasivos. A su vez, en la vida cotidiana suele concebirse la creatividad como una cualidad reservada a individuos excepcionales, distinguidos por talentos innatos. Esta visión restringida asocia la creatividad principalmente con expresiones artísticas o manifestaciones individuales, desatendiendo otras dimensiones igualmente relevantes, como el pensamiento crítico, el pensamiento divergente, la capacidad de resolver problemas o la habilidad para investigar y explorar más allá de la información disponible.

Desde una perspectiva cognitivista, Ausubel, Novak y Hanesian (1976) sostienen que las capacidades creativas son inherentes a todos los seres humanos y no patrimonio exclusivo de una minoría dotada. Esta concepción subraya que la creatividad es una potencialidad universal que puede desarrollarse progresivamente a lo largo de la vida, siempre que se brinden las condiciones educativas adecuadas. La creatividad, lejos de ser considerada como un atributo excepcional reservado a algunos individuos, es entendida como una capacidad inherente a todo ser humano que puede y debe ser promovida mediante propuestas pedagógicas que favorezcan la experimentación, la expresión, el pensamiento divergente y la transformación activa de la realidad. De acuerdo con esta perspectiva, la innovación educativa no se limita a la introducción de nuevas técnicas o tecnologías, sino que implica

repensar los modos de enseñar y aprender para habilitar formas de conocimiento más abiertas, críticas y creativas.

El jardín de infantes representa un espacio privilegiado para estimular el despliegue de las capacidades creativas en la infancia, al ofrecer un ambiente propicio para la exploración, la expresión simbólica, el juego y la construcción activa del conocimiento. Promover actividades significativas, basadas en la curiosidad, el interés y el pensamiento divergente, favorece no sólo la consolidación de aprendizajes más profundos, sino también el desarrollo de la imaginación, la innovación y la autonomía de los niños y las niñas. Así, la educación inicial adquiere un rol estratégico en la tarea de fomentar la creatividad como dimensión constitutiva del crecimiento personal y social.

Haciendo una mirada retrospectiva de la pedagogía del nivel inicial, la escuela activa constituye un enfoque educativo que sitúa en el centro del proceso de aprendizaje la actividad creativa e innovadora de los estudiantes. A diferencia de los métodos tradicionales basados en la repetición y la transmisión pasiva de saberes, propone que el conocimiento se construye a través de la acción, la experiencia significativa y el ejercicio de la imaginación.

Pedagogos como Montessori (1912) proponen un modelo donde la autonomía y la exploración activa del entorno permiten al niño desarrollar su potencial creativo en un ambiente preparado que respeta su ritmo individual. Del mismo modo, Dewey (1916) plantea que la educación basada en la experiencia promueve un aprendizaje auténtico, en el que el estudiante enfrenta situaciones problemáticas que requieren investigación, creatividad y pensamiento crítico. Por su parte, Decroly (1929) enfatiza la importancia de los centros de interés del niño, diseñando experiencias educativas que parten de sus motivaciones internas, estimulando así tanto la curiosidad como la invención.

Desde el enfoque sociocultural, la creatividad se concibe como una capacidad fundamental del ser humano, enraizada en los procesos de internalización cultural y en la interacción social. Para Vygotsky (2004), toda creación, incluso la más original, se construye a partir de elementos previamente adquiridos en la experiencia social; de este modo, la imaginación no es una facultad aislada, sino una reorganización de experiencias pasadas en combinaciones nuevas y significativas.

Particularmente en la infancia, el juego simbólico representa el primer ámbito en el que se despliegan procesos creativos: los niños no se limitan a reproducir la realidad, sino que la transforman y la resignifican de acuerdo con sus necesidades y deseos. Así, la creatividad no se limita al arte, sino que constituye una dimensión central del desarrollo humano,

expresándose tanto en las actividades cotidianas como en las innovaciones culturales (Vygotsky, 2004).

En esta perspectiva, la innovación educativa implica generar condiciones para que los sujetos no sólo reproduzcan conocimientos existentes, sino que también puedan explorarlos, reconfigurarlos y transformarlos, en un movimiento continuo entre cultura heredada y creación nueva (Vygotsky, 1979; Smolka, 2000).

Al analizar las diferentes significaciones del concepto de creatividad, se observa que, en el ámbito educativo, este se configura como uno de los más complejos y de mayor densidad conceptual. A lo largo de diversas tradiciones pedagógicas, como la escuela activa o el enfoque sociocultural, la creatividad ha sido concebida, en algunos casos, como una manifestación de la expresión individual; y en otros, como una capacidad asociada a la resolución de problemas, el pensamiento divergente o la imaginación. En la actualidad, persiste una tendencia a asociarla fundamentalmente con el talento innato, restringiéndola así a un grupo limitado de individuos.

En esta investigación, el problema central no se circunscribe a delimitar qué se entiende por creatividad o por sujeto creativo, sino que se extiende a la indagación sobre los modos de fomentar su desarrollo en las prácticas educativas contemporáneas. Asimismo, consideramos que, en algunos casos, la ausencia de una problematización crítica de estas representaciones, por parte de los adultos responsables de la educación de niños y niñas como educadores, gestores de políticas públicas, familias y organizaciones de la sociedad civil, contribuye a la inhibición de capacidades fundamentales de la condición humana, tales como la creatividad, la aptitud para pensar, desear, actuar y proyectar futuros posibles.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (2004) destaca el rol fundamental de la creatividad en el desarrollo infantil y sostiene que la creatividad constituye una forma de actividad humana basada en la transformación de experiencias previas, mediada por el entorno cultural y social del niño. Del mismo modo, Bruner (1997), influenciado por el pensamiento vigotskiano, sostiene que la educación debe propiciar escenarios de construcción simbólica en los que los niños puedan desplegar su imaginación y generar nuevos significados a partir de su interacción con el contexto. En este sentido, ambos autores, hacen aportes para comprender a la creatividad como un proceso socialmente mediado, cuyo fomento en la educación infantil resulta esencial para el desarrollo de funciones psicológicas superiores.

Vygotsky (2004) sostiene que la creación es una función indispensable de la vida humana que comienza a manifestarse desde la más temprana infancia. En el juego simbólico, los

niños no se limitan a reproducir sus experiencias anteriores, sino que las reorganizan y combinan de manera creativa para construir nuevas realidades que respondan a sus deseos e inclinaciones. La imaginación infantil se nutre de las experiencias que los niños y niñas viven en su entorno. En este sentido, Vygotsky (2004) sostiene que la variedad y la intensidad de dichas vivencias son determinantes en el desarrollo de la imaginación, ya que "mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material del que podrá disponer su imaginación" (p. 18).

El mismo autor indica que la imaginación, lejos de ser un fenómeno alejado de la realidad, constituye la base de toda actividad creadora y se manifiesta en los diversos ámbitos de la vida cultural. Destaca que, en la vida cotidiana, la imaginación suele asociarse a aquello que no concuerda con la realidad y que, por ende, carecería de un valor práctico. Sin embargo, plantea que la imaginación desempeña un rol fundamental en la creación artística, científica y técnica, ya que todo el mundo de la cultura, en contraste con el mundo natural, es producto de la actividad creadora humana basada en ella. De este modo, revaloriza la imaginación como un proceso psicológico esencial para el desarrollo cultural y social, donde la capacidad creadora no surge de manera espontánea, sino que se nutre y expande a partir del contacto con el entorno social y cultural, subrayando la importancia de ofrecer a los niños contextos ricos en estímulos y oportunidades de exploración para favorecer el desarrollo de su imaginación y su pensamiento creativo.

Esta concepción sociocultural de la imaginación encuentra un complemento enriquecedor en la perspectiva filosófica de Bachelard (1982), quien plantea que la creatividad no puede entenderse sin una valoración profunda de la imaginación como fuerza generadora de conocimiento y de sentido. A diferencia de una visión instrumental o productivista de la creación, el autor propone una concepción poética de la imaginación, entendida como capacidad de resonancia interior, de invención simbólica y de transformación del mundo sensible. La imaginación, en su propuesta, no se limita a reproducir lo real, sino que lo amplía, lo reinterpreta y lo reinventa a través de imágenes vivas, cargadas de afectividad. Es en este acto creador donde anida una dimensión radicalmente humana de la creatividad: aquella que brota no de la técnica, sino de la ensoñación consciente, del pensamiento poético y de la posibilidad de habitar el mundo desde lo sensible. En este marco, la imaginación constituye la matriz originaria de toda forma de creatividad, tanto artística como pedagógica, y su activación implica un modo de apertura hacia lo posible, hacia lo aún no dicho o no pensado.

En consonancia con el enfoque sociocultural, Bruner (1995) sostiene que los seres humanos construyen significados a través de narrativas, las cuales resultan fundamentales para interpretar la realidad, organizar la experiencia y atribuir intenciones, deseos y creencias tanto a las propias acciones como a las de los demás. La cultura, según el autor, provee marcos simbólicos estables mediante instituciones, prácticas y costumbres que permiten a las personas conectarse con su pasado, comprender el presente y proyectarse hacia el futuro. En ausencia de estos marcos socialmente construidos, la experiencia humana se tornaría caótica e ininteligible, comprometiendo incluso la posibilidad de supervivencia de la especie. Además, agrega que el pensamiento humano, en especial el narrativo, es capaz de ir más allá de la información dada, por lo que la educación puede orientarse a estimular la imaginación, promoviendo que los estudiantes trasciendan los datos dados, reconstruyan acontecimientos, generen nuevas interpretaciones y proyecten alternativas posibles.

Para Vygotsky (2004, p. 5), “La primera forma de relación de la imaginación con la realidad consiste en que toda creación de la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad y que se conservan de la experiencia anterior del hombre”. Así, la combinación de esas huellas y de novedad hacen a la creatividad. “De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora.” (p. 6)

Desde estas perspectivas, la creatividad constituye una meta esencial de todo proceso educativo que aspire a transformar la educación general en una educación orientada a la generalización, favoreciendo en los estudiantes la imaginación y la capacidad de reconstruir de manera creativa otros acontecimientos a partir de los datos disponibles. Así, el ámbito educativo del nivel inicial se configura como un espacio estratégico para estimular la creatividad y el pensamiento crítico, frente a la mera reproducción de contenidos y esquemas culturales preexistentes.

Partiendo de esta conceptualización, resulta pertinente señalar que, en el contexto contemporáneo, caracterizado por la difusión de modelos culturales orientados al consumo pasivo, la educación puede y debe asumir un rol activo como espacio de resistencia y transformación cultural. La creatividad, entendida como una capacidad inherente a todos los sujetos, se configura como un elemento clave para tal propósito. En consecuencia, se vuelve indispensable que los agentes educativos (docentes, familias, responsables políticos y organizaciones de la sociedad civil) diseñen entornos pedagógicos que potencien esta capacidad, favoreciendo así la construcción de subjetividades críticas, autónomas y creativas.

La interrelación entre creatividad, educación y cultura revela la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas como procesos de construcción de sentido, capaces de resistir los modelos culturales hegemónicos y de habilitar trayectorias de autonomía y pensamiento crítico en las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, la creatividad no constituye un atributo excepcional, sino una potencialidad humana que requiere de condiciones culturales, sociales y educativas adecuadas para su pleno despliegue, donde el juego, la resignificación cultural y la práctica reflexiva del docente resultan componentes esenciales.

Antes de concluir, resulta relevante retomar una pregunta clave: ¿la creatividad es una posibilidad de todos o de unos pocos? La creatividad está íntimamente relacionada con la presencia de la vida, así lo aseveran Beghetto y Kaufman (2013, p. 5): “donde hay vida, hay creatividad”. Glăveanu et al. (2020) sostienen que los actos creativos son únicos, al igual que cada persona o situación. En la misma línea, la UNESCO (1997) expresa que “...todos somos potencialmente creativos. La exageración de la racionalidad, el razonamiento tecnocrático, las estructuras organizativas o comunitarias restrictivas, así como una excesiva confianza en los enfoques tradicionales, pueden disminuir o destruir su potencial” (p. 9).

La creatividad no es exclusividad de unos pocos, sino que todos los estudiantes tienen un potencial creativo (Richardson y Mishra, 2018). No se trata de un don o atributo de algunas personas, ni de un proceso en solitario por el cual unos pocos iluminados generan grandes productos creativos. En el mismo sentido, Elisondo y Melgar (2018, p. 8) definen a la creatividad como “potencialidad de todas las personas que depende de interacciones con otros sujetos y con objetos de la cultura”. Desde esta mirada nos abocamos a estudiar los contextos educativos y las acciones que se desarrollan para promover la creatividad en el nivel inicial.

Los actos creativos distinguen nuestra humanidad y se constituyen en un legado que puede perdurar en el tiempo más allá de la finitud de la vida humana. No se remiten solo a logros orientados a la liberación o la invención, como los avances científico-tecnológicos o las expresiones artísticas que dan sentido a la existencia (visuales, plásticas, literarias, musicales, dancísticas, etc.). También existen producciones creativas con intenciones negativas, orientadas a la opresión, la alienación, la destrucción ambiental y de la humanidad (Glăveanu et al., 2020). En esa tensión, Sábato (2000, p. 61) expresa:

...cada hora del hombre es un lugar vivo de nuestra existencia que ocurre una sola vez, irremplazable para siempre. Aquí reside la tensión de la vida, su grandeza, la posibilidad de que la inasible fugacidad del tiempo se colme de instantes absolutos,

de modo que, al mirar hacia atrás, el largo trayecto se nos aparece como el desgranarse de días sagrados, inscriptos en tiempos o en épocas diferentes.

En síntesis, repensar la creatividad desde una perspectiva social y cultural implica reconocerla como una capacidad inherente a todos los sujetos, susceptible de ser desarrollada en contextos educativos que valoren la diversidad, la autonomía y el pensamiento crítico. La educación inicial, como espacio estratégico para la construcción simbólica y la resignificación cultural, adquiere un rol central en la promoción de trayectorias que potencien la imaginación, la innovación y la transformación activa de la realidad. Frente a un contexto contemporáneo atravesado por dinámicas de homogeneización cultural y consumo pasivo, resulta indispensable que las prácticas pedagógicas asuman el desafío de habilitar experiencias significativas que favorezcan la creación de nuevos sentidos, posibilitando así la formación de infancias críticas, creativas y socialmente comprometidas.

### **1.3. Concepciones de Creatividad**

La creatividad es una noción que se relaciona con múltiples áreas, como la innovación, la tecnología, la enseñanza, el arte y la ciencia. Se manifiesta en diferentes etapas de la vida y bajo diversas formas, desde la infancia hasta la adultez. Algunas personas pueden destacarse como creadores de obras de arte, mientras que otras, desarrollan mecanismos innovadores de resiliencia que les permiten adaptarse a situaciones extremas de la vida cotidiana. En cuanto a su origen etimológico, la literatura escrita en inglés indica que la palabra creatividad proviene del término *create* y se deriva de la raíz indoeuropea *ker* o *kere*, relacionada con el concepto de crecer. (Weiner, 2000). A su vez, la literatura de habla hispana define la creatividad como la facultad de crear, con origen en el latín *creāre*, que significa producir algo nuevo o algo desde la nada (Real Academia Española, 2023). Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997) introduce una perspectiva más amplia, expresando que...

La noción de creatividad se debe utilizar ampliamente, no sólo para referirse a la producción de un nuevo objeto o forma artística, sino también a la solución de problemas en cualquier terreno imaginable. Lejos de estar emparentada únicamente con las artes, la creatividad es vital para la industria y el mundo de los negocios, para la educación y el desarrollo social y de la comunidad. (p.23)

La creatividad es definida como la “capacidad de los agentes sociales de formular y ejecutar proyectos de acción nuevos” (Cristiano, 2016, p. 3), como un fenómeno multidimensional, tanto psicológico, como social y material (físico y representado), porque los seres humanos

creamos no como mentes aisladas sino como seres encarnados que somos parte de un mundo socio- material (Glăveanu et al. 2020). No obstante, “la creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas y, se manifiesta de maneras diferentes en diversidad de campos” (Runco y Sakamoto 1999, p.62)

Más allá de las diversidades que caracterizan al término creatividad, entre quienes se dedican a su estudio parecen acordar en que es una potencialidad de todas las personas y que el despliegue de dicha potencialidad depende de las oportunidades que ofrecen los contextos. Corbalán (2022) expresa que la creatividad es lo más característico del individuo, sin la cual la vida humana no llega a realizarse plenamente. El mismo autor explica los supuestos consensuados entre los investigadores, referidos a que es la capacidad de encontrar soluciones divergentes a los problemas, de utilizar la información, los conocimientos y la actividad como una forma novedosa y, que la novedad en la producción tiene que estar acompañada por la eficacia en su función, su significado o actividad.

A lo largo de la evolución, los seres humanos se definen como seres sociales, con necesidad de vinculación con los demás, con capacidad de conectarse e interactuar en grupos. La especie humana ha sobrevivido más por esa capacidad social que por las ventajas físicas, como la fuerza o la velocidad.

Desde este posicionamiento Manes y Niro (2021), explican que el cerebro humano es un órgano social. La creatividad es siempre un proceso social que involucra de manera directa o indirecta a otras personas, donde con las mediaciones del lenguaje y la cultura se construyen novedosos proyectos compartidos, dependiendo de las condiciones de los contextos generales, de las perspectivas y posiciones sociales e históricas y de las particularidades de los entornos en que se sitúan, (Cristiano, 2018; Elisondo, 2023 a, 2023 b; Elisondo et al., 2021 a, 2021 b, 2022 a, 2022 b, 2023; Elisondo y Chesta, 2022; Elisondo y de la Barrera, 2022; Elisondo y Donolo, 2015; Elisondo y Melgar, 2018; Elisondo y Piga, 2020; Glăveanu et al., 2020). Asimismo, la creatividad se relaciona con la posibilidad de construir experiencias diversas en contextos heterogéneos (Corbalán, 2008).

Durante la vida del ser humano, la creatividad se concibe dentro de las relaciones entre el ser y otras personas, no existe una acción creativa que no se base en la interacción o el intercambio social directo, mediado o implícito. Aun cuando la persona desarrolle la creatividad en soledad, se tiene presente conocimientos, expectativas, opiniones de otros pares.

Por otro lado, si bien es central la colaboración social, ello no garantiza la creatividad, ya que en algunos casos puede operar como un obstaculizador (Glăveanu et al. 2020). Beghetto y Kaufman (2013) expresan que la creatividad incluye dos componentes articulados, la originalidad, que hace referencia a algo novedoso o único y la utilidad, que considera que algo sea efectivo o de valor. Mishra et al. (2013), Richardson y Mishra (2018) agregan un tercer componente, el de ser algo completo, explicando que los productos y las conductas son creativas dentro de un contexto.

Para abordar el estudio de la creatividad, diversos investigadores han identificado cuatro enfoques analíticos predominantes (Gruszka y Tang, 2017; Liu y Chang, 2017; Rhodes, 1961). En primer lugar, el enfoque centrado en los procesos se focaliza en las actividades mentales implicadas en la producción creativa, considerando dimensiones como la motivación, la percepción, el aprendizaje, el pensamiento y la comunicación. En segundo lugar, el enfoque del producto se orienta al análisis de las características de las creaciones resultantes, ya sean objetos físicos, ideas, servicios, sistemas o procedimientos, las cuales pueden evaluarse en función de su originalidad, utilidad o valor estético.

En tercer lugar, el enfoque contextual pone el acento en las condiciones ambientales que inciden en la emergencia de la creatividad, tales como la familia, la educación, la cultura y el entorno social. Desde esta perspectiva, la creatividad se concibe como un fenómeno situado, que se configura en constante interacción con el medio. Por último, el enfoque centrado en la persona se ocupa del estudio de los factores individuales que predisponen a la expresión creativa, entre los que se incluyen rasgos de personalidad, capacidades intelectuales, temperamento, condiciones físicas, hábitos, actitudes, autoconcepto y sistemas de valores.

Este último enfoque ha sido uno de los más influyentes en la investigación empírica sobre creatividad, al identificar una serie de atributos comúnmente asociados con personas creativas, tales como la fluidez de ideas, la capacidad de síntesis, el pensamiento anti convencional, la sensibilidad ante los problemas, la motivación intrínseca, la autonomía en el pensamiento y la capacidad de evaluar críticamente las ideas.

En esta investigación, asumimos la creatividad como un componente central del aprendizaje a lo largo de la vida (Elisondo, 2015a). Desde esta perspectiva, adherimos al enfoque contextual, incorporando los paradigmas culturales en el estudio de la creatividad (Elisondo, 2015a, 2015b, 2018, 2021, 2022a, 2022b; Elisondo y Melgar, 2018; Elisondo et al., 2021a, 2021b; Glăveanu y Sierra, 2015; Glăveanu et al., 2020). En esta línea, retomamos el planteo de Smith y Smith (2017), quienes entienden la creatividad como una buena idea, es decir,

una propuesta con potencial creativo. Asimismo, nos interrogamos sobre cómo las docentes pueden diseñar y llevar a cabo entornos de aprendizaje que promuevan, de manera óptima, el desarrollo del potencial creativo de sus estudiantes (Beghetto y Kaufman, 2013, 2014).

Nuestro posicionamiento se inscribe dentro de la psicología sociocultural, ecológica y de la teoría de la mente distribuida, que propone una visión más comprensiva y unificadora de la creatividad. En este marco, se desarrolla el modelo de las 5A (actor, acción, artefacto, audiencia y posibilidades), que ofrece un enfoque sistémico, dinámico y contextual, reconociendo el papel fundamental de los otros en los procesos creativos. A los clásicos componentes (persona, producto, proceso, entorno y potencial), investigadores como Kozbelt, Beghetto y Runco (2010) suman el factor de la persuasión, entendido como un elemento imprescindible: las ideas creativas deben ser valoradas y reconocidas como tales por otros.

Según Glăveanu et al. (2020), la creatividad es un fenómeno dinámico que varía según el momento histórico y el contexto cultural o geográfico. Por lo tanto, no es posible definirla de manera única o universal. Lo que se considera original o novedoso está condicionado por los valores, expectativas y criterios de cada cultura. Así, los juicios sobre la creatividad dependen del contexto, lo que exige una reflexión previa: antes de preguntarnos qué es lo creativo, debemos analizar por qué se define algo o alguien como tal.

La creatividad es reconocida en la Agenda 2030 como un recurso renovable e ilimitado, presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Su carácter ubicuo permite imaginar y construir nuevas oportunidades para transformar el mundo en uno más equitativo e inclusivo, con el objetivo de no dejar a nadie atrás ni afuera (Naciones Unidas, 2018). Lejos de ser un atributo exclusivamente individual, la creatividad se manifiesta a través de acciones situadas que ocurren en contextos simbólicos, sociales, institucionales y materiales específicos. En este sentido, Glăveanu et al. (2020) sostienen que la creatividad debe entenderse en función de la situación y del dominio en los que se despliega, más que como resultado de principios exclusivamente biosociológicos.

En el contexto contemporáneo, se promueve cada vez con mayor fuerza el desarrollo de la creatividad dentro del sistema educativo, especialmente por su potencial para contribuir al progreso en áreas estratégicas como la medicina, la informática y las tecnologías de la información (Gates, 2013). En el pasaje de una sociedad de la información a una sociedad post-informacional, en la que la vida física coexistirá con formas de inteligencia artificial antropomorfa y no antropomorfa, Glăveanu et al. (2020) advierten que la creatividad no solo

es deseable, sino que se vuelve una necesidad fundamental para preservar la dignidad y garantizar la supervivencia de la humanidad.

Corazza y Glăveanu (2020) proponen una definición dinámica e integral de la creatividad, que contempla simultáneamente las dimensiones individual, social y material. Sostienen la importancia de prestar atención tanto a la persona como al contexto, y construyen una multclasificación de tipos de creatividad, en la que distinguen distintos potenciales: el potencial del individuo, el del proceso o acción, el del producto o artefacto, y el del entorno o audiencia.

Asimismo, Beghetto y Kaufman (2013) proponen una distinción entre dos niveles de manifestación de la creatividad. En primer lugar, la denominada creatividad pequeña (*little-c*) alude a las expresiones creativas que emergen en la vida cotidiana, vinculadas a experiencias personales y a las contribuciones realizadas por individuos en contextos habituales. Este tipo de creatividad se manifiesta, por ejemplo, en ideas originales que estudiantes generan al escribir un cuento o resolver una situación escolar de manera novedosa. En contraste, la creatividad grande (*Big-C*) se refiere a aportes excepcionales, duraderos y transformadores que generan un impacto significativo en la forma en que se conciben, producen o comprenden determinados fenómenos. Este nivel de creatividad se ejemplifica en invenciones tales como los teléfonos inteligentes, el chip de computadora, el método científico o el descubrimiento de la electricidad.

Un enfoque más amplio para definir el desarrollo de la creatividad es el Modelo de las Cuatro C propuesto por Beghetto y Kaufman (2009), el cual distingue diferentes niveles de expresión creativa según el grado de experiencia, impacto y reconocimiento social.

Corbalán (2022) y Elisondo (2023b) describen las fases generales de los procesos creativos como dinámicas de carácter recursivo, más que lineal, lo que implica que las personas transitan estas fases de manera no secuencial, creando algo novedoso, pero también desarmándolo y reconstruyéndolo constantemente. Ambos autores identifican cuatro fases principales: preparación, incubación, iluminación y verificación, cada una con procesos específicos.

En la fase de preparación, las personas reconocen problemas o incongruencias a partir de información percibida por los sentidos, buscan ideas relacionadas, exploran antecedentes y reciben sugerencias. En este momento inicial, es clave mantener una actitud receptiva: “mantener la mente abierta a los múltiples y diversos estímulos externos” (Elisondo, 2023b, p. 85). Según la autora, las personas más creativas tienden a experimentar en diferentes contextos y a interactuar con una diversidad de sujetos y saberes.

Durante la fase de incubación, se produce un estado de tensión psíquica, en el que tienen lugar procesos involuntarios y no conscientes, de duración variable, que contribuyen a la resolución del problema. En esta etapa, la persona se aleja temporalmente del problema, permitiendo que la información internalizada opere en segundo plano. Son especialmente relevantes funciones cognitivas como la memoria de trabajo, que permite mantener y manipular activamente la información; la memoria a largo plazo, que facilita la recuperación de conocimientos y experiencias previas; y la inhibición cognitiva, que ayuda a filtrar información irrelevante para elegir alternativas viables.

La fase de iluminación se caracteriza por la aparición repentina e inesperada de una solución, total o parcial, al problema, como resultado de las complejas operaciones neurocognitivas desarrolladas en las fases previas. Esta etapa puede manifestarse como un momento único o a través de múltiples iluminaciones sucesivas. Aquí, la memoria de trabajo resulta esencial para sostener la flexibilidad cognitiva y la planificación estratégica. “El insight es el momento subjetivo de tener la idea, el momento ajá o eureka” (Corbalán, 2022, p. 72).

Finalmente, en la fase de verificación, la solución identificada en la fase anterior es evaluada, perfeccionada, comunicada y desarrollada de manera más acabada. En esta etapa, cobran especial relevancia las funciones ejecutivas, como la formulación de metas, la atención sostenida, la selección de respuestas adecuadas, la programación y el inicio de acciones dirigidas a consolidar el producto creativo.

#### **1.4. Relaciones entre creatividad y educación**

El constructo de la creatividad está intrínsecamente relacionado con la educación, ya que constituye un componente fundamental en el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, las relaciones sociales saludables, el bienestar emocional y el éxito en la vida escolar y adulta (Plucker et al., 2004). Sin embargo, persisten ciertos mitos que obstaculizan su promoción en los entornos educativos. Entre ellos, se desatacan creencias que la conciben como un don innato, exclusivo de personas inteligentes o talentosas, que no requiere práctica ni puede enseñarse, y que se manifiesta de forma aislada (Ministerio de Educación de la Argentina, 2018a).

Especialistas en creatividad y organismos internacionales coinciden en que es necesario desnaturalizar estos mitos y revalorizar el papel de la creatividad en el sistema educativo (Beghetto, 2021; Fan y Cai, 2022; Richardson y Mishra, 2018). En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2022) destaca el pensamiento

creativo como una competencia clave para el siglo XXI, que permite generar, evaluar y mejorar ideas, favoreciendo soluciones originales y avances en el conocimiento.

Glăveanu et al. (2020) plantean que la creatividad transforma la relación de las personas con el mundo, consigo mismas y con los demás, al tiempo que impulsa el progreso social mediante invenciones y descubrimientos significativos. Kaufman et al. (2016) destacan que los procesos de aprendizaje implican interpretaciones novedosas, definidas por Kaufman y Beghetto (2009) como "mini-creatividad", que permiten crear nuevos conocimientos y comprender el mundo desde otras perspectivas.

En las últimas décadas, se plantea la necesidad de actualizar del modelo educativo, centrando la atención en tres aspectos principales: las razones que justifican un nuevo modelo de aprendizaje, las competencias y aptitudes que necesitan desarrollar los estudiantes y, la pedagogía que lo sustenta. No obstante, no existe un único enfoque recomendado para lograr estas nuevas formas de aprendizaje que permitan afrontar los complejos desafíos del mundo contemporáneo. Si bien se identifican aquellas competencias y aptitudes necesarias en los procesos de aprendizaje y, que están ausentes en los actuales sistemas, Luna Scott (2015, p. 1) se pregunta “si las y los estudiantes de hoy en día cuentan con la combinación de pensamiento crítico, creatividad y habilidades de colaboración y de comunicación que resulta necesaria para lidiar con las nuevas situaciones inesperadas que afrontarán”, mientras que otros se cuestionan si la creatividad es algo que sólo pertenece a las clases de arte (Richardson y Mishra 2018).

En respuesta e estas problemáticas, Romero (2010) propone repensar la creatividad desde una perspectiva social, cultural e histórica, incorporando dimensiones que suelen ser ignoradas o que emergen con fuerza en el contexto de un mundo interconectado y dinámico. Considera los atributos de la creatividad como posibilidades para ser incorporados a una educación creadora. A su vez, introduce el concepto de acupuntura educativa, para referirse a experiencias creativas en educación desarrolladas a pequeña escala, pero con capacidad de transformación significativa. Su propuesta se enfoca en *creativizar* la educación y avanzar hacia la construcción de una cultura de la creatividad, entendida como una referencia clave y una decisión pedagógica estratégica en los ámbitos educativos y creativos.

Ampliando el posicionamiento que venimos desarrollando, Elisondo (2015 a) nos alienta a pensar en una mirada creativa de la educación, dando por lo menos tres motivos: el primero es el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, el segundo se refiere a las posibilidades que generan las innovaciones educativas, y el tercero hace mención a la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y

situaciones. La autora coincide con Rinaudo (2014), en que las personas no aprenden ni son creativas solas, sino que siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos construidos culturalmente. Elisondo (2015 a) dice que originar contextos creativos es determinante para las sociedades y los problemas que éstas atraviesan, los cuales pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista y desde marcos analíticos heterogéneos. Plantea formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones, como una acción educativa socialmente significativa.

A partir de una posición constructivista, Perkins (2010, p. 82) advierte que “el aprendizaje se descontextualiza cada vez más, de modo tal que los alumnos encuentran los distintos temas cada vez menos relevantes o útiles para su vida cotidiana”. Frente a esta problemática, propone una educación que invite a “jugar el tiempo completo”, es decir, una enseñanza que implique la participación activa en la totalidad del proceso de lo que se está aprendiendo.

En esta línea, Elisondo (2015a) retoma y amplía el planteo de Perkins, proponiendo cinco ideas clave para construir contextos creativos de enseñanza y aprendizaje: aumentar las posibilidades educativas, invertir en educación, investir la educación, abrir la educación y generar una indisciplina óptima. Estas propuestas no deben entenderse como recetas aplicables de forma automática, sino como puntos de partida para la transformación educativa. También señala que las prácticas educativas creativas fomentan la imaginación, el juego, la autonomía y la toma de decisiones en un clima de intercambio que favorece la flexibilidad cognitiva, la autoconfianza y el compromiso individual y cooperativo.

Diversos autores coinciden en señalar que el acto creativo se sustenta en la capacidad de formular preguntas y pensar de manera alternativa. Corbalán (2008) resalta que la formulación de interrogantes es un rasgo distintivo de la creatividad, ya que impulsa transformaciones a partir de pensamientos no convencionales. Elisondo (2015a) indica que las preguntas e ideas permiten abrir múltiples caminos y alternativas. Más recientemente, Corbalán (2022) reafirma que las acciones creativas se basan en modos diversos de resolver problemas y generar cambios, subrayando su potencial transformador en los entornos educativos.

Así, la mente creativa se concibe como un modo de pensamiento original y poco convencional, en el que el conocimiento y la habilidad de pensar resultan indispensables. Gardner (2005, p. 10) sostiene que “si uno quiere cultivar una mente creativa, es menos importante impartir enormes cantidades de conocimientos y, es más importante cultivar un estado mental retador, de formulación de preguntas y hasta de cuestionamientos”.

Complementariamente, Beghetto y Karwowski (2018) ponen en valor la enseñanza para la creatividad y el aprendizaje creativo, al destacar que las creencias personales como el autoconcepto, la autoeficacia y la identidad creativa están vinculadas entre sí, son dinámicas, activas, y funcionan como reguladoras del proceso creativo. Estas creencias permiten que estudiantes y docentes realicen contribuciones originales, siempre que crean en sus capacidades, otorguen sentido a los conocimientos y valoren las actividades propuestas.

Según Bruner (1991, 1997), la mente humana ha evolucionado para emplear herramientas culturales en la construcción de significados. El aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en contextos culturales, donde las representaciones simbólicas median la experiencia. De este modo, cada situación de aprendizaje se configura a partir de un entramado particular de lenguajes, instrumentos y relaciones sociales que modelan las interacciones educativas. A partir de estos planteos, los desarrollos más recientes han profundizado en la comprensión del rol del lenguaje y de las herramientas culturales, destacando tanto el carácter mediador de las representaciones como la diversidad de discursos presentes en las prácticas pedagógicas.

En continuidad con esta perspectiva sociocultural, diversos autores han enriquecido la comprensión del aprendizaje como fenómeno situado. Los estudios de Lave y Wenger (1991) sobre las comunidades de práctica, los aportes de Rogoff (1995) en torno a la participación guiada, y las investigaciones de Glăveanu (2010) sobre la creatividad en contextos cotidianos, contribuyeron a consolidar un cambio de paradigma. Todas estas aproximaciones coinciden en destacar que se aprende en interacción con otros, dentro de entornos culturales situados, lo cual obliga a repensar tanto el rol del docente como las configuraciones de los escenarios educativos.

En esta misma sintonía, otros enfoques han puesto el acento en la dimensión relacional del aprendizaje. Anderson (2007), por ejemplo, analiza la alfabetización científica como una forma de agencia social y material: por un lado, permite participar en comunidades que requieren ciertos saberes; por otro, habilita la comprensión y la acción sobre sistemas naturales y tecnológicos. Esta conceptualización de la agencia recupera la idea de que el aprendizaje no solo implica interacción con el mundo físico, sino también una dimensión dialógica con otros sujetos.

Este énfasis en lo social se refuerza en los trabajos de Wenger (2000, 2010), quien retoma la noción de comunidad de práctica para destacar que el aprendizaje implica tanto la participación activa en sistemas de significado compartido como la construcción de

identidades. De este modo, el proceso de aprender se concibe no sólo como adquisición de saberes, sino como una transformación del sujeto en el marco de prácticas colectivas.

Es decir, uno de los aportes más significativos del enfoque sociocultural es la concepción del aprendizaje como proceso de construcción de identidad. Esta mirada no supone dejar de lado al individuo, sino situarlo en el centro de las prácticas sociales, entendiendo que la mirada en lo colectivo, en las herramientas culturales y en las relaciones interpersonales coexiste con la afirmación del sujeto como agente activo de su propio devenir (Lave y Wenger, 1991). Desde esta mirada, aprender no se reduce a adquirir saberes o destrezas, sino que implica transformarse en alguien para quien dichas competencias adquieren sentido vital (Wenger, 2010). Esta visión es convergente con la propuesta de Bruner (1997), quien entiende la identidad como una construcción narrativa, promoviendo la incorporación de formas narrativas en la enseñanza de todas las disciplinas, dada su capacidad para dar forma a la persona en el marco de las experiencias educativas.

Los estudios dan cuenta que entre los muchos factores que influyen en el desarrollo del potencial creativo están desde las diferencias individuales hasta los variados tipos de experiencias y oportunidades que experimentan las personas a lo largo de su vida. Es entonces que nos preguntamos acerca de qué características deben tener los entornos de aprendizaje para fomentar el desarrollo de la creatividad y, de qué manera las docentes los pueden organizar.

Beghetto y Kaufman (2014) explican que el contexto de aprendizaje en el aula puede ser uno de los factores más importantes para promover el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes. Por ello, es crucial comprender qué elementos son necesarios para que un entorno educativo ofrezca un apoyo óptimo a la creatividad. Basándose en una revisión de la literatura, los autores recomiendan diversas estrategias que los docentes pueden implementar:

- Incorporar la creatividad en la enseñanza diaria: implica el uso de actividades que requieran que los estudiantes generen y registren múltiples ideas, redefinan problemas, utilicen analogías, piensen de maneras diferentes y evalúen tanto las ideas como los productos que generan.

- Enseñar estrategias de metacognición creativa: para ayudar a los estudiantes a hacerse cargo de su propio aprendizaje y creatividad, es importante discutir explícitamente cuándo puede (o no) ser beneficioso modificar creativamente historias y eventos existentes.

- Considerar los intereses de los estudiantes y ofrecerles oportunidades de elección: esto implica promover el uso de su imaginación, alentarlos a explorar diversas actividades,

encontrar soluciones propias a los problemas y generar productos, ideas o resultados innovadores.

- Crear espacios para el trabajo colaborativo: se busca que los estudiantes puedan experimentar cómo su pensamiento imaginativo y su mini-c (creatividad personal) los habilita a construir nuevas formas de interpretar la realidad, transformando lo que es en lo que podría o debería ser.

- Proteger la motivación de los estudiantes: animarlos a centrarse en los aspectos intrínsecos de la tarea, como su valor o interés, en lugar de limitarse a los factores extrínsecos relacionados con la competencia por calificaciones.

- Abordar la creatividad y el aprendizaje académico mediante el uso de herramientas significativas: estas deben trascender el aula y utilizarse como medios para alcanzar otros fines, de modo que las experiencias educativas tengan valor en la vida más allá del entorno escolar.

Desde una comprensión amplia del fenómeno de la creatividad, Elisondo (2015a, 2018) propone diversas ideas orientadas a la construcción de entornos creativos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contextos formales como no formales. Estas propuestas promueven interacciones significativas con personas, conocimientos y objetos, a través de actividades curriculares y extracurriculares, desarrolladas tanto dentro como fuera del aula. A continuación, describimos las principales líneas de acción:

- Llegar con una buena idea: se refiere a la importancia de que el docente, como especialista que conoce al grupo, los contenidos curriculares y las herramientas de enseñanza, planifique propuestas sustentadas teóricamente. Estas deben estar alineadas con los objetivos curriculares y ser potencialmente creativas, con el fin de generar producciones originales y significativas.

- Mirar la educación desde perspectivas creativas: implica reconocer el carácter ilimitado del pensamiento, el aprendizaje y la creatividad. Supone valorar la diversidad de estilos, enfoques y potencialidades tanto en docentes como en estudiantes, y fomentar aprendizajes basados en preguntas, resolución de problemas y relaciones entre disciplinas.

- Reconocer el sustento emocional de la creatividad: destaca el papel de las emociones, las ideas y las diferentes perspectivas en el proceso de aprender. Se propone crear ambientes emocionalmente seguros y confiables donde se promuevan preguntas inesperadas e interpretaciones novedosas que potencien la creatividad y las producciones originales.

- Ampliar las interacciones reconociendo el carácter social de la creatividad: subraya la importancia de fomentar la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes con otras

personas, participando en proyectos y contextos diversos. Esto incluye actividades extracurriculares, viajes, eventos, e invitar a especialistas al aula para generar intercambios enriquecedores.

- Promover mini-creatividades: implica una visión creativa de la educación, reconociendo el potencial ilimitado de los estudiantes para desarrollar pensamientos y preguntas nuevas. Esto se fomenta mediante procesos de construcción colaborativa del conocimiento a través del diálogo y la exposición de diferentes puntos de vista.

- Propiciar actividades extracurriculares y oportunidades de aprendizaje fuera del aula: se refiere a ofrecer oportunidades valiosas para interactuar con otras personas y objetos culturales, lo que facilita la resolución de problemas complejos y el trabajo colaborativo. Estas experiencias estimulan pensamientos divergentes y relaciones entre áreas conceptuales.

- Generar contextos novedosos de aprendizaje y romper con prácticas tradicionales: las propuestas educativas con docentes inesperados, actividades sorpresivas y visitas a nuevos contextos generan interés y estimulan la creatividad, promoviendo innovaciones al romper con las prácticas tradicionales.

- Proponer tareas que potencien la autonomía y la autorregulación: es importante para fomentar el pensamiento divergente, reconociendo los procesos que subyacen a la creatividad y el aprendizaje. Las actividades deben permitir la elección entre múltiples opciones, promoviendo la autonomía y la toma de decisiones fundamentadas, lo que incide positivamente en la motivación para el aprendizaje y la creatividad.

- Propiciar interacciones con artefactos tecnológicos: dado que las tecnologías amplían las posibilidades de pensamiento y creatividad, es fundamental que los docentes planifiquen actividades que incluyan orientaciones para una lectura crítica de los contenidos ofrecidos en portales educativos. La interacción con artefactos tecnológicos, junto con el diálogo colaborativo, permitirá una crítica argumentada de los contenidos que comparten y producen docentes y estudiantes.

- Trabajar contenidos desde perspectivas indisciplinadas: se trata de proponer problemas y tareas que no se limiten a una sola disciplina, ya que este enfoque facilita las preguntas, respuestas, interpretaciones y soluciones creativas.

Así es que, nos preguntamos si un modo de favorecer el desarrollo de la creatividad podría ser el enriquecer las percepciones potenciando los entornos educativos. Según Manes y Niro (2021), las percepciones no son un reflejo exacto de los eventos, sino representaciones construidas por el cerebro a partir de patrones que extrae del entorno. En este contexto, la

sociedad digital ha transformado profundamente la forma en que las personas perciben, interactúan y aprenden.

En este sentido, nos cuestionamos si la tecnología puede favorecer el desarrollo de la creatividad y las prácticas creativas en el nivel inicial. Antes se contaba solo con materiales concretos o audiovisuales para jugar, aprender y enseñar en las salas de los jardines de infantes. En la actualidad, la tecnología forma parte del nivel inicial, así como lo hace con la vida cotidiana de las familias y de la sociedad, no solo con el uso de dispositivos como celulares, tablets, computadoras, sino con la presencia de las aplicaciones para operar con los bancos, usar el transporte público, hacer trámites, utilizar electrodomésticos entre otros. Mishra et al. (2013) plantean que la asociación entre la tecnología y el profundo contenido humano pueden conducir a perspectivas más profundas de creatividad y, por ende, la incorporación del pensamiento computacional al proceso creativo de ninguna manera disminuye el papel del ser humano. De hecho, consideran a la intuición humana, a las capacidades imaginativas, a la experiencia, a la curiosidad como elementos movilizadores de la agencia en el proceso creativo.

Si bien autores como Vygotsky (2004) identifican como objetivo clave de la educación el desarrollo del potencial creativo, a lo que se suman expertos, académicos y educadores coincidiendo en la importancia de preparar a los estudiantes para un futuro que exigirá la resolución de problemas complejos mediante el pensamiento creativo y la innovación, la mayoría de la bibliografía producida no es práctica o de utilidad inmediata para los docentes de nivel inicial, ya que remite a variables individuales, psicológicas y/o de personalidad, al comportamiento o a cuestiones medibles. En este sentido, la creatividad ocupa un lugar conflictivo en las salas de los jardines de infantes, por las barreras que condicionan su desarrollo y porque no se encuentran marcos conceptuales referidos al diseño intencional de entornos de aprendizaje que apoyen el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes (Beghetto 2010; Beghetto y Kaufman 2014).

Frente a esta tensión, se vuelve necesario explorar marcos conceptuales que orienten el diseño intencional de entornos educativos creativos en el nivel inicial, en sintonía con las demandas del siglo XXI.

Desde la mirada de Elisondo y Melgar (2018), nos abocamos a estudiar los contextos educativos y las acciones que se desarrollan para promover prácticas creativas en el nivel inicial, reconociendo las posibilidades de todas las personas en su vinculación con los otros y con los objetos de la cultura. En este marco, nos planteamos dos interrogantes fundamentales que guían nuestro análisis: ¿tiene sentido pensar en una perspectiva educativa

de la creatividad? y ¿cuál es el papel de los docentes o de los estudiantes residentes en el desarrollo de prácticas educativas creativas?

Responder a estas preguntas implica comprender la creatividad como una capacidad relacional, situada y mediada por la cultura. En esta línea, los estudios de Cristiano (2018) resultan valiosos para vincular las prácticas educativas creativas con acciones que presentan un componente significativo de novedad. Dicha novedad se expresa tanto en la intención proyectiva que articula la acción como en su ejecución concreta, y es reconocida por un observador externo que evalúa la originalidad en función de los resultados esperables en un determinado contexto.

Desde el plano normativo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014) sostiene que el desarrollo de las capacidades asociadas a la formación integral de la persona está estrechamente vinculado a procesos sociales y afectivos. Estos procesos constituyen una base desde la cual se incorporan y producen nuevos saberes, generando mejores condiciones para la interacción con la realidad. En este sentido, el Ministerio identifica como capacidades fundamentales la oralidad, la lectura y la escritura; el abordaje y la resolución de situaciones problemáticas; el pensamiento crítico y creativo; y el trabajo en colaboración. Dichas capacidades deben ser promovidas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y atravesar los distintos campos del conocimiento y espacios curriculares.

A lo largo de este recorrido, también nos propusimos reflexionar en torno a una pregunta central: ¿la creatividad es una posibilidad de todos o de unos pocos? Los aportes revisados permiten afirmar que la creatividad no constituye un atributo innato ni exclusivo, sino una capacidad humana universal que puede ser promovida, desarrollada y enriquecida en contextos educativos que valoren la diversidad, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento.

La articulación entre creatividad y capacidades fundamentales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, evidencia que su desarrollo resulta clave para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo. Lejos de ser una habilidad restringida a ciertas disciplinas o a individuos excepcionalmente dotados, la creatividad puede y debe ser fomentada desde los primeros años de vida escolar. Esto requiere propuestas pedagógicas que habiliten la exploración, la imaginación y el compromiso activo con el entorno.

Cuando se define la creatividad como “la capacidad de producir algo original desde uno mismo, generar obras o productos nuevos que satisfagan una necesidad o que permitan un disfrute” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2017, p. 17), se la reconoce como una dimensión constitutiva del desarrollo humano integral. Promoverla desde el nivel

inicial no solo es posible, sino también urgente, si se pretende construir trayectorias educativas más significativas, inclusivas y transformadoras.

A partir del recorrido teórico realizado, consideramos necesario avanzar hacia una propuesta metodológica que articule los aportes conceptuales desarrollados con la práctica educativa concreta. Por ello, en el próximo apartado se presenta el Instrumento de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA), una herramienta construida por investigadoras con el propósito de orientar el diseño, la observación y el análisis de entornos educativos que promuevan la creatividad.

### **1.5 Instrumento de Apoyo a la Creatividad en un Entorno de Aprendizaje (EACEA)**

Richardson y Mishra (2018), investigadoras de la Universidad Estatal de Michigan y de la Universidad Estatal de Arizona, respectivamente, identificaron que el aprendizaje basado en la pasión, la cocreación y la colaboración, en un clima donde las ideas son valoradas, se motiva a los estudiantes a asumir riesgos y los errores son concebidos como parte necesaria del proceso, favorece significativamente el desarrollo de la creatividad. Otros factores clave incluyen la disponibilidad de recursos, un entorno físico adecuado y un ambiente escolar marcado por el cuidado, la tolerancia y el respeto.

Las autoras proponen una combinación de acciones entre docentes y estudiantes. En el caso de los primeros, los conciben como guías, facilitadores y coaprendices capaces de diseñar contextos donde variables específicas influyen positivamente en el aprendizaje. En cuanto a los estudiantes, destacan el grado de involucramiento como una condición esencial para el desarrollo de su potencial creativo. Desde esta perspectiva, su propuesta busca llenar un vacío en el ámbito educativo, partiendo de la convicción de que todos los estudiantes tienen un potencial creativo y que los entornos escolares pueden estimularlo.

Su investigación se apoyó en tres fuentes de datos: una revisión bibliográfica abarcando desde la primera infancia hasta la educación universitaria, observaciones de la práctica docente en escuelas primarias y comentarios de administradores educativos vinculados al instrumento. Los datos fueron triangulados mediante observaciones de docentes identificados por sus pares y a través de grupos focales con los administradores del instrumento.

Este instrumento, denominado *Escala de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA)*, no tiene fines evaluativos sobre la actuación docente, sino que busca brindar información valiosa que permita a los educadores reflexionar sobre las condiciones que favorecen la creatividad en sus aulas. Su aplicación es ágil, puede llevarse a cabo por un

observador externo, y ofrece una herramienta concreta para analizar y mejorar el entorno educativo.

La EACEA evalúa catorce aspectos organizados en tres áreas fundamentales: el entorno físico, el clima de aprendizaje y el compromiso del alumnado.

- Entorno físico: se recomienda que los espacios sean abiertos, accesibles a una variedad de recursos y equipados con mobiliario cómodo y flexible, capaz de adaptarse a diferentes configuraciones según la actividad. Esto facilita tanto el trabajo en grandes grupos como en pequeños equipos, en coherencia con las propuestas pedagógicas.

- Clima de aprendizaje: la calidad del vínculo entre estudiantes y docentes y la atmósfera en el aula son fundamentales. Se promueve que los estudiantes se comuniquen libremente, compartan ideas, confíen entre sí y asuman riesgos. Un ambiente positivo para la creatividad surge cuando se estimula la exploración, se valora la originalidad y se construye una comunidad basada en la cooperación y el cuidado mutuo.

- Compromiso del alumno: se evidencia en las acciones concretas que realizan los estudiantes durante las tareas, más allá de las expectativas docentes. Implica una actitud de aprendizaje activo y exploratorio, donde todos los miembros de la comunidad se reconocen como coaprendices y coenseñantes. El énfasis está puesto en el proceso más que en el resultado.

Las tareas que mejor potencian la creatividad se alinean con un enfoque constructivista. Se destacan metodologías como el aprendizaje por indagación, el descubrimiento guiado y estrategias que promueven la elección, la resolución de problemas auténticos, el diseño de unidades integradas, la expresión por diversos medios, la motivación intrínseca, y espacios que permitan la exploración y el juego. Para resultar efectivas, estas tareas deben ser relevantes y emocionalmente significativas para los estudiantes.

El instrumento se valora con una escala de 0 a 3:

- 0 indica ausencia total del ítem evaluado.
- 1 señala una evidencia mínima (por ejemplo, uno o dos estudiantes involucrados o una breve duración).
- 2 representa una evidencia parcial o limitada (presente en algunos estudiantes o durante un período breve).
- 3 corresponde al nivel más alto de evidencia, donde el aspecto observado se manifiesta de manera plena, con una participación amplia y sostenida de los estudiantes en todo el entorno.

**Instrumento Escala de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA) Elaborado por Richardson y Mishra (2018), Traducido al Castellano para la Presente Investigación.**

<b>Componentes del instrumento EACEA</b>	<b>Clasificación</b>	<b>Evidencias</b>
<b>Entorno físico</b>		
Hay una variedad de recursos disponibles y accesibles para los estudiantes.		
Ejemplos del trabajo de los estudiantes que aparecen en el espacio.		
Están disponibles para los estudiantes una variedad de estaciones o áreas de trabajo.		
El mobiliario permite múltiples arreglos y configuraciones.		
<b>Clima de aprendizaje</b>		
Los estudiantes participan en discusiones entre ellos, con o sin el maestro, lo que profundiza la comprensión.		
Los estudiantes son cariñosos, respetuosos y valoran las diferencias.		
El maestro es un facilitador, coaprendiz, explorador o indagador con los estudiantes.		
Se valoran o fomentan los errores, la asunción de riesgos y las ideas novedosas.		
<b>Compromiso del alumno</b>		
Los estudiantes están involucrados en tareas que son abiertas y a elección.		
Los estudiantes participan en actividades que pueden incluir investigación, aprendizaje basado en proyectos o tareas interdisciplinarias.		
Los estudiantes usan múltiples perspectivas/puntos de vista/formas de conocimiento o varios modos de investigación/ resolución de problemas.		
Los estudiantes demuestran interés o entusiasmo por la actividad más allá de estar "en la tarea".		
Los estudiantes pasan tiempo desarrollando ideas para una comprensión más profunda y/o reflexionando sobre su aprendizaje.		
Los estudiantes trabajan a su propio ritmo y el tiempo se utiliza con flexibilidad.		

**Tabla 1**

### **A modo de cierre**

A lo largo de este recorrido, presentamos diversas concepciones sobre la creatividad, sus componentes, niveles de expresión y fases de desarrollo. A partir de los enfoques histórico-culturales de Vygotsky (2004) y Bruner (1995, 1997), así como de los aportes de Guilford (1950), Glăveanu et al. (2020), Runco y Sakamoto (1999), Corbalán (2022), Elisondo (2015a, 2023b), Cristiano (2016), Beghetto y Kaufman (2009, 2013, 2014), Mishra et al. (2013), y de marcos institucionales como los de la UNESCO (1997) y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024), junto con las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2012), construimos una definición situada que guía nuestro trabajo investigativo.

Desde nuestro posicionamiento, entendemos la creatividad como una capacidad humana diversa, históricamente condicionada y culturalmente mediada, que se manifiesta como una práctica situada, dinámica y relacional. Se construye en interacción con otros, en tramas de colaboración, diálogo y transformación, y se concreta en acciones orientadas a generar novedad con sentido. Esta perspectiva se distancia de concepciones individualistas o innatistas, y valora la creatividad como fenómeno socio-material, emergente de contextos sociales, culturales y educativos.

Coincidimos con Vygotsky (2004) y Bruner (1997) en que toda creación, incluso la más original, se configura a partir de experiencias internalizadas en la interacción social, y se transforma mediante el lenguaje, el juego simbólico y la cultura. La imaginación constituye, en este marco, la base de toda actividad creadora, y la infancia representa uno de sus escenarios más fértiles.

Nuestro enfoque sociocultural y ecológico reivindica el carácter transformador de la creatividad, su anclaje en prácticas colectivas y su potencial emancipador. Nos posicionamos críticamente frente a visiones hegemónicas y elitistas que la restringen a individuos excepcionales o a ciertas disciplinas, y proponemos revalorizar los saberes diversos, las experiencias históricamente marginadas y las prácticas cotidianas como expresiones legítimas de creatividad (Glăveanu y Sierra, 2015; Chesta, 2023a; Sousa Santos, 2012).

Las cualidades implicadas en el proceso creativo como la imaginación, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la fluidez de ideas o la apertura al riesgo, no emergen de forma aislada, sino que se desarrollan y transforman en contextos sociales que pueden potenciarlas o limitarlas (Vygotsky, 2004; Bruner, 1997; Glăveanu et al., 2020).

En este marco, destacamos el rol estratégico de la educación, y en particular de la educación inicial, en la promoción del potencial creativo. Las experiencias pedagógicas que articulan la imaginación, el pensamiento crítico y el compromiso con la transformación social

permiten superar modelos reproductivos y habilitar trayectorias más humanas, inclusivas y emancipadoras. El nivel inicial, en particular, ofrece oportunidades privilegiadas para desplegar el pensamiento flexible y la agencia transformadora desde las primeras infancias. No obstante, aún persisten tensiones vinculadas a la escasa disponibilidad de marcos prácticos que orienten el diseño intencional de entornos creativos. Frente a ello, proponemos avanzar hacia propuestas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y críticas.

En esta dirección, el Instrumento de Apoyo a la Creatividad en un Entorno de Aprendizaje (EACEA) constituye una herramienta concreta para reflexionar sobre las condiciones que favorecen la creatividad. Evalúa aspectos del entorno físico, el clima del aula y el compromiso del alumnado, brindando a los y las docentes criterios para fortalecer sus prácticas desde un enfoque formativo y no punitivo. Esta concepción se inscribe en la idea de la creatividad como capacidad universal, socialmente mediada y fundamental para construir trayectorias educativas más significativas y transformadoras.

En síntesis, este capítulo sienta las bases teóricas y conceptuales para abordar, en el siguiente apartado, la noción de innovación educativa como un horizonte necesario y posible para repensar las prácticas escolares en clave de desarrollo integral, inclusión y justicia social.

## Capítulo 2: Innovación

### 2.1 La innovación educativa

En esta investigación, nos proponemos comprender cómo las docentes de nivel inicial interpretan la innovación desde una perspectiva integral. Esta comprensión parte del reconocimiento de una trayectoria previa en relación con las prácticas novedosas. Coincidimos con Libedinsky (2016) en que la innovación se asemeja a la felicidad: difícil de definir, pero fácilmente reconocible cuando se manifiesta. Se trata de algo que se desea para quienes se quiere, que se busca de forma constante y que, una vez hallado, se procura conservar y compartir.

Angulo Rasco (1994) identifica tres usos diferenciados del término innovación. El primero está asociado a la invención, entendida como la creación de algo desconocido mediante un proceso experiencial. El segundo uso se refiere a la percepción de algo existente que la persona descubre como nuevo e incorpora a su marco cognitivo y conductual. El tercero involucra una idea, práctica o artefacto cultural ya creado, que es reconocido como nuevo, aunque no necesariamente adoptado. Según el autor, los dos últimos usos son los más frecuentes en el ámbito educativo. Propone además vincular la innovación educativa con el cambio social, entendido como un proceso que transforma tanto la estructura del sistema social como a sus participantes y contextos.

Por su parte, Real Academia Española (2023) define *innovar* como “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. En consonancia, Macchiarola (2012) advierte que este concepto no puede definirse de forma unívoca, ya que adopta múltiples formas determinadas por factores culturales. Desde su perspectiva, la innovación es una acción anticipada, planificada y orientada al cambio, no un proceso casual o evolutivo. Está condicionada por la ideología, el marco referencial del docente, su lugar institucional, su concepción de la enseñanza y el contexto del cambio.

Asimismo, la autora sostiene que lo que se considera necesario cambiar puede variar según las personas o instituciones. Un mismo cambio puede percibirse como ruptura o como continuidad, dependiendo del contexto. En este sentido, sostiene que las verdaderas innovaciones son aquellas que transforman el plano subjetivo: creencias, supuestos, teorías implícitas, opciones epistemológicas, ontológicas, pedagógicas, políticas o filosóficas. Estos cambios subjetivos se articulan simbólicamente y generan transformaciones en los modelos pedagógicos, lo que impacta en las dimensiones objetivas de la práctica. Por lo tanto, si una práctica sólo modifica aspectos superficiales, no puede considerarse una innovación genuina.

Macchiarola (2012) también vincula innovación e investigación educativa. Enfatiza el valor de los estudios diagnósticos que ayudan a comprender problemas de enseñanza y currículo, como punto de partida para procesos de cambio fundamentados. La investigación evaluativa, por su parte, acompaña los procesos innovadores, aportando evidencia sobre los avances logrados y sobre los cambios futuros necesarios. Se genera así una dinámica en espiral entre investigación, innovación, evaluación y nueva innovación. Además, destaca que la innovación educativa transforma las gramáticas institucionales, dado que las prácticas se encuentran implícitamente enmarcadas por un conjunto de reglas aprendidas a través de la experiencia, naturalizadas con el paso del tiempo y que configuran tanto los modos de pensar como las formas de hacer.

En otro tramo de su análisis, Macchiarola (2012) establece un paralelismo entre los distintos niveles de transformación educativa, las revoluciones científicas concebidas como cambios de paradigma y el aprendizaje entendido como un proceso de reestructuración de teorías implícitas. Del mismo modo en que los paradigmas orientan el desarrollo científico, las reglas institucionales determinan las prácticas posibles, los problemas que se priorizan y las formas de abordarlos. La autora sostiene que las innovaciones transforman reglas fundantes del juego, ya sea en el aula, en la institución o en el contexto social amplio. Estas reglas se vinculan con valores, creencias y supuestos que moldean las acciones posibles. En esta línea, retoma los tres usos del término: invención (creación de algo desconocido), asimilación (integración de algo nuevo al repertorio personal) y percepción (reconocimiento de algo nuevo sin adoptarlo). En educación, suelen combinarse la percepción y la asimilación. Pero para generar transformaciones reales, es necesario modificar los marcos que estructuran el trabajo docente, lo que implica estudiar más el proceso que el objeto innovador (Angulo Rasco, 1994).

Desde un enfoque filosófico, Searle (1980) distingue entre reglas regulativas y constitutivas. Las primeras modifican actividades ya existentes; las segundas configuran una actividad en sí misma. Para que haya innovación, deben cambiar las reglas constitutivas de la práctica. Por ejemplo, la incorporación de tecnologías digitales puede constituir una innovación si transforma las formas de conocer, aprender, comunicarse y organizarse. En cambio, si solo reemplaza el pizarrón por una presentación en PowerPoint, no implica una transformación significativa.

En consecuencia, un estilo de enseñanza innovador implica cambios en la tríada docente-estudiante-contenido, así como en la organización didáctica. Afecta los propósitos, contenidos, estrategias, recursos y roles, promoviendo la participación activa del estudiante

como sujeto de aprendizaje. Requiere una relación dinámica entre teoría y práctica, y se distancia de la repetición rutinaria. Como señala Lucarelli (2004), no debe entenderse como invención, sino como la mejora intencional de una situación existente.

Estudiar las innovaciones educativas implica considerar dos ámbitos: el subjetivo (implícito) y el objetivo (explícito). El primero abarca marcos simbólicos, creencias y teorías implícitas desde los que se interpreta la innovación. El segundo remite a los cambios visibles en prácticas, materiales, contenidos, enfoques, relaciones e instituciones. Tal como señalan Angulo Rasco (1994) y Macchiarola (2012), sin transformaciones en el ámbito subjetivo, no es posible lograr cambios significativos en el plano objetivo.

## **2.2 El ámbito subjetivo o implícito de la innovación**

Porlán Ariza et al. (1997) investigan el conocimiento profesional docente, centrándose especialmente en las concepciones y obstáculos epistemológicos de los profesores. Identifican la indagación sobre los problemas relevantes de la institución educativa como la estrategia didáctica más adecuada para el desarrollo tanto de docentes como de estudiantes. Desde su propuesta, la construcción progresiva de significados más complejos sobre la realidad puede abordarse desde tres perspectivas: la constructivista, la sistémica y compleja, y la crítica.

La perspectiva constructivista parte de la idea de que todas las personas poseen concepciones sobre el medio en general y el entorno escolar en particular. Estas representaciones funcionan como herramientas interpretativas, pero también como obstáculos que pueden dificultar la adopción de nuevas perspectivas o prácticas.

Por su parte, la visión sistémica y compleja abarca las concepciones de docentes y estudiantes como ideas en evolución. Permiten describir los elementos que constituyen esos sistemas, sus interacciones y los cambios que experimentan a lo largo del tiempo. Así, el sistema cognitivo de una persona no es homogéneo: puede haber áreas con niveles altos de desarrollo que no necesariamente se replican en otros ámbitos de la vida cotidiana. De allí, la relevancia que adquiere el trabajar sobre las concepciones epistemológicas del profesorado, ya que el conocimiento sobre el conocimiento puede favorecer la generalización, la transferencia y la integración entre ámbitos del saber personal y colectivo.

La perspectiva crítica, por su parte, sostiene que las ideas, conductas y procesos comunicativos no son neutrales. El desarrollo de valores como la autonomía, la cooperación o el respeto por la diversidad requiere que los procesos de construcción de significados se orienten hacia una visión más compleja de la realidad. Sin embargo, reconocen que esto no

basta: nuestras limitaciones conceptuales también responden a intereses particulares vinculados a nuestra posición como individuos, grupo de edad, género, clase social o grupo profesional. En consecuencia, no vemos el mundo de una manera determinada sólo por nuestro grado de racionalidad, sino también por nuestra posición interesada frente a él.

El conocimiento profesional docente se construye a partir de una superposición de saberes con distintas bases epistemológicas. Entre ellos se encuentran los saberes académicos, los provenientes de la experiencia o de creencias compartidas, las rutinas de acción y las teorías implícitas. Los primeros, en general, adquiridos en la formación inicial, son explícitos, organizados y corresponden a lo que suele denominarse teoría, aunque paradójicamente tienen escasa incidencia en la práctica.

En cambio, los saberes basados en la experiencia y en creencias explícitas suelen tener mayor influencia en la práctica cotidiana. Se comparten entre colegas, se expresan en los momentos de diagnóstico, planificación y evaluación, y tienden a sostener prácticas instituidas que se repiten por tradición. A estos se suman los saberes ligados a rutinas y guiones de acción, comparables a recetas de intervención. Responden a preguntas operativas como ¿qué hacer en esta situación? o ¿cómo hacerlo?, dejando en segundo plano interrogantes como ¿para qué? o ¿por qué hacerlo? Estas formas de saber son especialmente resistentes al cambio.

Finalmente, las teorías implícitas, entendidas como representaciones no conscientes que limitan la interpretación y abordaje de situaciones educativas, se relacionan con estereotipos sociales hegemónicos. Estas representaciones persisten por su aparente conexión con el sentido común, a pesar de no contar con una fundamentación teórica rigurosa.

La coexistencia de estos saberes de distinto origen y naturaleza genera tensiones y obstáculos epistemológicos como la fragmentación entre teoría y acción; la disociación entre lo explícito y lo tácito; la tendencia a la simplificación y al reduccionismo; la preferencia por la conservación adaptativa frente al cambio constructivo, y la inclinación hacia la uniformidad con rechazo a la diversidad.

### **2.3 El ámbito objetivo o explícito de la innovación**

La transformación de los supuestos subyacentes, de los parámetros o categorías que definen los modelos pedagógicos, puede reflejarse en cambios dentro del plano objetivo o explícito. Estos incluyen modificaciones en los materiales, contenidos, enfoques de enseñanza, organización institucional y en las relaciones o interacciones que se establecen en los contextos educativos. Es en estos elementos donde se concretan las prácticas, se generan

transformaciones visibles y se manifiestan tanto los contenidos simbólicos que sostienen la innovación como los componentes instrumentales que la viabilizan.

Angulo Rasco (1994) plantea que, en la complejidad del cambio educativo, se pueden identificar varias dimensiones fundamentales: la intencional, la estructural, la curricular, la pedagógica y la evaluadora. La dimensión intencional ocupa un lugar central, ya que implica nuevas creencias, concepciones y teorías educativo-pedagógicas sobre las que se apoyan las innovaciones. Estas orientaciones simbólicas influyen directamente en los significados atribuidos al proceso de innovación, generando cambios en las concepciones y enfoques que conforman la cultura escolar.

La dimensión estructural, en tanto, comprende las formas renovadas de organización institucional, incluyendo tiempos, espacios, funciones, roles y estructuras de trabajo docente. En la dimensión curricular, se valoran tanto la calidad de los contenidos como su integración coherente dentro del diseño educativo. La dimensión pedagógica abarca las experiencias de enseñanza y las interacciones desarrolladas en el aula, mientras que la dimensión evaluadora se enfoca en los efectos que produce la innovación en docentes, estudiantes y la comunidad educativa.

Vogliotti y Macchiarola (2003) advierten que el éxito o el fracaso de las innovaciones depende, en gran medida, de cómo las docentes piensan, sienten y actúan en función de sus propias concepciones sobre las dimensiones implicadas en la educación. En este sentido, la planificación se convierte en una herramienta clave para garantizar que el cambio impulsado por la innovación no quede en un plano meramente declarativo, sino que logre efectivizarse en la práctica.

Sin embargo, uno de los principales desafíos señalados por Angulo Rasco (1994) radica en la distancia entre lo que se proyecta en la planificación y lo que realmente se incorpora en la cotidianeidad escolar. En respuesta a esta brecha, Lucarelli (2006) propone la creación de espacios colectivos de análisis sobre las experiencias innovadoras, anclados en marcos teóricos compartidos por docentes, colegas y especialistas. Estos encuentros de reflexión entre teoría y práctica pueden constituir instancias genuinas para construir de manera colaborativa una didáctica específica y situada del nivel educativo.

## **2.4 Principios que sustentan las innovaciones**

Los lineamientos actuales de la política educativa de la provincia de Córdoba conciben a la escuela como una organización humana en constante transformación, con un fuerte compromiso ético. En el marco de un plan contextualizado, se sostiene que la mejora

institucional es posible, tanto en su funcionamiento integral como en el desarrollo de sus protagonistas. En este sentido, se define a la escuela como:

...toda institución que se piensa y se desarrolla en su contexto y a la vez se percibe parte de un sistema. Por lo mismo, no compite con otras por la calidad, sino que busca la mejora continua y permanente a partir del reconocimiento de sus logros y dificultades. Desde su aquí y su ahora aprende con la mirada puesta en el legado del que es depositaria y en el porvenir que fragua a partir de su vigencia que se despliega en su capacidad de cambiar, resignificarse y evolucionar. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024b, p. 4)

Cuando hablamos de mejoras en la institución educativa, nos referimos también a procesos de innovación. Por ello, es necesario explicitar algunos de los principios que las sustentan: el aprendizaje pleno (Perkins, 2010), el aprendizaje dialógico (Freire, 2005), la investigación basada en la reflexión sobre la práctica (Schön, 1998) y el mejoramiento institucional (Bolívar, 1999).

Perkins (2010) plantea el concepto de aprendizaje pleno, que comprende tanto la enseñanza como el aprendizaje en su complejidad. Postula que los individuos deben asumir una actitud proactiva, con estrategias pedagógicas significativas que hagan de la educación formal una experiencia interesante y productiva. La educación, sostiene, debe centrarse en aquello que no se aprende naturalmente y que prepara a las personas para enfrentar los desafíos cambiantes del futuro. Propone prácticas estimulantes y un currículum integral, alejándose de enfoques fragmentados. En una metáfora con el béisbol, organiza el aprendizaje en torno a siete principios, como: jugar el juego completo, hacerlo valer la pena, enfocarse en las partes difíciles, jugar de visitante, descubrir el juego oculto, aprender del equipo y aprender el juego del aprendizaje.

Por su parte, Freire (2005) promueve un aprendizaje dialógico y problematizador, basado en el pensamiento crítico, donde acción y reflexión se integran de forma solidaria, mediadas por el mundo. Desde un enfoque teórico-humanista, propone superar los obstáculos hacia la humanización, evitando tanto el verbalismo como el activismo. Defiende una relación dialógica sostenida por el amor a la vida, al mundo y a los otros: “Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no es posible el diálogo” (p. 109).

Schön (1998), por su parte, introduce el principio de la investigación a partir de la reflexión sobre la práctica, que implica una nueva epistemología del saber docente. Considera que el profesional debe reflexionar en y sobre la acción, convirtiéndose en investigador de sus propias prácticas. Esta perspectiva articula teoría y práctica, reconociendo que no hay un

orden rígido entre pensamiento y acción. La experimentación se concibe como parte activa de la investigación, y la reflexión desde la acción permite avanzar hacia nuevas búsquedas, incluso en contextos de incertidumbre.

Desde otra perspectiva, Bolívar (1999) sostiene que toda innovación educativa requiere primero transformar las prácticas docentes y luego reorganizar la institución. Plantea que las innovaciones surgen desde el interior de las escuelas, respetando su cultura específica, y deben ser impulsadas por estrategias que promuevan el cambio, reconociendo tanto las posibilidades como las limitaciones institucionales. Propone además el desarrollo de redes colaborativas, el asesoramiento de agentes de cambio (internos o externos), el intercambio de conocimientos y experiencias, y la formación continua del personal como pilares fundamentales del proceso innovador.

En este marco, distingue entre tres estrategias para el desarrollo de competencias: el desarrollo organizativo, basado en el trabajo colaborativo y en la valorización de los recursos humanos; la revisión basada en la escuela, que parte de un autodiagnóstico institucional seguido por un plan de mejora; y el aprendizaje organizativo, entendido como un proceso colectivo en el que docentes y estudiantes aprenden a través de la interacción, la incorporación de nuevos saberes, la corrección de errores y la resolución creativa de problemas.

Desde la Didáctica, Lucarelli (2009) articula la innovación con los conceptos de teoría y práctica en el aula. Diferencia entre la innovación tecnicista, que introduce cambios parciales en objetivos, metodologías, evaluación o recursos, y la innovación como ruptura, que implica un cambio profundo en las prácticas docentes. La primera tiende a reproducir estilos pedagógicos tradicionales en contextos verticales, donde las decisiones están concentradas y los docentes son ejecutores. La segunda, en cambio, transforma los componentes del dispositivo didáctico desde una mirada situada, reconociendo la influencia del contexto histórico, institucional y social. Estas prácticas emergen como respuestas a necesidades concretas y promueven la participación activa de los actores involucrados.

## **2.5 Aportes para el análisis de las innovaciones**

Rivas, André y Delgado (2017) plantean que las innovaciones educativas generan rupturas en ciertos rasgos característicos de la enseñanza tradicional, como su estructura expositiva, ritualizada y centrada en la memorización. Este modelo, sostenido frecuentemente por la obligación y la presión externa, puede resultar alienante para los estudiantes. Frente a ello, las innovaciones ofrecen formas alternativas de vinculación con el conocimiento,

promoviendo climas de aprendizaje dialógico, participativo y basado en la comprensión. Este enfoque favorece la creatividad, la metacognición y el deseo genuino de aprender, dando lugar a nuevas formas de aprendizaje sostenibles en el tiempo.

Estas innovaciones pueden manifestarse tanto en las prácticas áulicas como en las institucionales, involucrando a múltiples actores o incluso articulando a diversas instituciones. También pueden surgir a partir de políticas públicas, investigaciones desarrolladas por académicos, estudios fundamentados en el saber práctico de especialistas, o experiencias reales que se implementan directamente en el terreno. En este sentido, resultan valiosas aquellas prácticas viables cuya descripción permite su adaptación a otros contextos o inspira nuevas acciones, especialmente en el ámbito de la educación pública.

En su estudio sobre los procesos de innovación educativa, Macchiarola (2012) propone un abordaje analítico en distintos niveles. En un primer nivel, identifica categorías como el ámbito de la innovación (disciplinar o institucional), su alcance (amplio o restringido), el motivo u origen (problemas de aprendizaje, necesidad de adecuación curricular ante cambios sociales o disciplinares, o dificultades en las prácticas docentes), el contenido del cambio (transformaciones curriculares, modificaciones metodológicas, innovaciones asociadas al desarrollo profesional) y, por último, los logros alcanzados (cambios observables en docentes, estudiantes o en las asignaturas involucradas).

En un segundo nivel de análisis, y a partir del cruce de estas categorías, distingue dos tipos principales de innovación: aquellas centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aquellas enfocadas en los códigos curriculares. Esta clasificación opera como una tipología de mayor nivel de abstracción, que permite organizar y comprender la diversidad de experiencias innovadoras más allá de sus particularidades contextuales.

### **A modo de cierre**

A lo largo de este capítulo abordamos la innovación educativa como un fenómeno complejo, situado y multidimensional, que desafía los modelos tradicionales de enseñanza y promueve formas más justas, participativas y significativas de aprender. En este recorrido, retomamos diversas conceptualizaciones y marcos teóricos que nos permitieron construir una visión integral sobre su alcance, sus fundamentos y sus posibilidades transformadoras.

En primer lugar, destacamos la definición flexible y vivencial de Libedinsky (2016), quien equipara la innovación a experiencias difíciles de definir, pero fácilmente reconocibles por su impacto. Desde un enfoque sociopedagógico, Angulo Rasco (1994) distingue entre invención, asimilación y percepción como formas de innovación, y vincula estas transformaciones con el cambio social. En la misma línea, Macchiarola (2012) sostiene que

la innovación es una acción planificada que transforma el plano subjetivo de creencias, supuestos, teorías implícitas y repercute en las dimensiones objetivas de la práctica educativa. Esta autora también propone una tipología analítica en niveles, que permite identificar las innovaciones según su alcance, origen, contenido y logros.

Desde la filosofía, Searle (1980) introduce la distinción entre reglas regulativas y constitutivas, lo cual resulta clave para pensar las innovaciones como aquellas prácticas que no solo modifican lo existente, sino que redefinen las formas mismas de enseñar, aprender y vincularse con el conocimiento. En esta línea, Lucarelli (2004) plantea que un estilo de enseñanza innovador implica una transformación profunda de la relación docente-estudiante-contenido, y no solo la incorporación de recursos o metodologías nuevas.

Los principios que sustentan estas transformaciones han sido abordados desde distintas tradiciones teóricas. Perkins (2010) propone el concepto de aprendizaje pleno, orientado a experiencias significativas e integrales. Freire (2005) plantea una pedagogía dialógica que articula acción y reflexión en clave humanizadora. Schön (1998) introduce la reflexión sobre la práctica como una mirada que permite investigar las propias acciones en contextos complejos. Bolívar (1999), por su parte, enfatiza el valor del desarrollo organizativo, la revisión institucional y el aprendizaje colaborativo como estrategias que favorecen la innovación desde dentro de las escuelas. Finalmente, Lucarelli (2009) diferencia entre una innovación tecnicista y una innovación como ruptura, siendo esta última la que permite reconfigurar las prácticas desde una mirada situada y crítica.

En este recorrido también consideramos los aportes de Rivas, André y Delgado (2017), quienes destacan que las innovaciones educativas permiten superar modelos tradicionales basados en la repetición y la memorización, generando entornos de aprendizaje más abiertos, creativos y sostenibles. Asimismo, subrayan el valor de aquellas prácticas viables y adaptables, especialmente en el ámbito de la educación pública.

Desde nuestro posicionamiento como investigadoras, entendemos la innovación educativa como un proceso intencionado, contextual y colectivo, que articula teoría y práctica, subjetividad y transformación institucional. Es una forma de intervención pedagógica que no se limita a la aplicación de nuevas técnicas, sino que cuestiona críticamente los sentidos de la enseñanza, las reglas que la sostienen y las posibilidades de producir conocimiento situado. Supone que comprender los procesos de cambio requiere no solo describir qué se transforma, sino también indagar en los motivos, fines y condiciones que lo hacen posible.

En continuidad con esta perspectiva, sostenemos que la innovación comparte con la creatividad su potencial transformador, aunque se diferencia por su carácter proyectado y

orientado a objetivos de mejora. Mientras que la creatividad se vincula con la generación espontánea de ideas nuevas y valiosas, la innovación supone su concreción en cambios planificados que impactan en las prácticas. Como sostienen Craft (2005) y Villalba (2017), la creatividad puede entenderse como el motor de la innovación, que solo se activa cuando se traduce en acciones contextualizadas y transformadoras.

Ambas nociones requieren de condiciones institucionales, culturales y subjetivas que las favorezcan: tiempo para la reflexión, apertura al ensayo y error, participación activa de los actores y entornos que habiliten nuevas configuraciones del quehacer pedagógico. Promover la innovación no implica únicamente estimular la expresión de ideas, sino también construir las condiciones para que estas puedan desarrollarse, validarse y convertirse en prácticas significativas.

Por todo lo expuesto, reafirmamos que la innovación no debe entenderse como una receta aplicable ni como un producto cerrado, sino como un proceso situado, colectivo y ético, que interpela las prácticas escolares y promueve una pedagogía comprometida con la justicia educativa, la participación democrática y la construcción de sentidos compartidos.

## Capítulo 3: El Nivel Inicial

### 3.1 La idea de infancia

Diversos documentos internacionales, como las declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas (1959, 1989), junto a aportes de Rea-Granados (2016) y Thourte (2014), permiten afirmar que la modernidad ha conferido a la educación pública la misión de formar ciudadanía, reconociendo a niños y niñas como sujetos de educación. Para comprender este enfoque, es necesario considerar los procesos sociales, culturales y políticos que lo sostienen. A principios del siglo XX, en los países industrializados, los niños trabajaban en condiciones insalubres y sin protección legal. Esta situación fue visibilizada progresivamente, impulsando movimientos que promovieron su reconocimiento como sujetos plenos de derechos, dejando atrás enfoques basados en la compasión, la tutela o la represión.

En 1924, la Sociedad de Naciones aprobó la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, impulsada por Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children Fund. Este documento establecía el derecho de los niños a contar con medios para su desarrollo, a recibir ayuda especial en épocas de necesidad, a tener prioridad en los auxilios, a ser protegidos de la explotación y a acceder a una educación que fomente la conciencia social y el sentido del deber.

Posteriormente, en 1959, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, que incluía diez principios. Esta reconocía que, debido a su falta de madurez física y mental, los niños requerían protección y cuidado especiales, incluso protección legal antes y después del nacimiento. Se destacaban derechos como el acceso a la educación, al juego, a la salud y a un entorno protector.

En 1989, la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN), con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Este documento significó un hito en materia de derechos humanos, reconociendo a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y actores sociales, económicos, políticos, civiles y culturales. No solo se los considera destinatarios de protección, sino también agentes con capacidad de participación activa en asuntos que los afectan.

La CIDN consta de cincuenta y cuatro artículos que otorgan a los niños los mismos derechos civiles, políticos, económicos y culturales que a los adultos, y exige a los Estados adoptar medidas para garantizar su cumplimiento. Establece normas mínimas de protección en todas las circunstancias.

Los derechos de la infancia se estructuran en torno a cuatro principios fundamentales: no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y participación (ONU, 1989).

El principio de no discriminación asegura que todos los niños y niñas gozan de los mismos derechos sin distinción de raza, religión, origen, condición social o discapacidad. El principio del interés superior indica que cualquier decisión que los afecte debe priorizar su bienestar. El derecho a la vida, supervivencia y desarrollo comprende el acceso a necesidades básicas como alimentación, vivienda, salud, educación, juego, cultura e información. Por último, el principio de participación reconoce el derecho de niños y niñas a ser escuchados en los asuntos que los involucran, con una participación creciente acorde a su edad y madurez. Estos principios no solo configuran el marco normativo de los derechos de la infancia, sino que también orientan las políticas educativas contemporáneas, consolidando el reconocimiento de niños y niñas como actores sociales activos y como sujetos plenos de educación y ciudadanía.

### **3.2 Niños y niñas como sujetos de derecho en Argentina**

La configuración de la niñez como sujeto de derechos en Argentina debe entenderse en el marco del contexto sociohistórico internacional. En 1990 entró en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN) y, poco después, Argentina la adoptó como parte de su legislación. Esta incorporación se consolidó con la reforma constitucional de 1994, que le otorgó jerarquía constitucional, y con la sanción de la Ley N.º 26.061 en 2005. Dicha ley establece un sistema de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en sintonía con los lineamientos de la CIDN. A pesar de algunas debilidades, esta normativa constituye una herramienta clave para concebir la infancia como un proceso emancipador (Bustelo, 2007).

Mateos (2019), en el marco del 30º aniversario de la CIDN, destaca una paradoja: mientras se visibiliza el empoderamiento de la infancia, también se intensifica la espectacularización de su vulnerabilidad, producto de las condiciones político-económicas del país. Aunque la infancia es reconocida como portadora de derechos, estos derechos suelen quedar suspendidos hasta que se logren adecuar los marcos normativos y se transformen las condiciones materiales para hacerlos efectivos. Desde esta perspectiva, la niñez transita entre el reconocimiento como sujeto pleno de derechos y la persistencia de prácticas que la minorizan y la objetualizan.

La CIDN, como documento fundante del paradigma de los derechos humanos, regula la relación entre niñez, familia y Estado. Limita las formas de intervención estatal mediante garantías constitucionales y amplía la responsabilidad de los actores públicos y comunitarios: familias, barrios, escuelas. Sin embargo, se advierte el riesgo de tomar este instrumento como un documento dado e incuestionable, cuando en realidad es el resultado de disputas políticas globales (Mateos, 2019).

Bustelo (2007) señala que el modelo occidental de desarrollo ha universalizado una idea homogénea de infancia y de familia, asumiendo que esta última es siempre garante de los derechos de niños y niñas. Sin embargo, en el contexto argentino actual, la familia se encuentra sobrepasada social y culturalmente. El reconocimiento de los niños como ciudadanos, sujetos de derechos y merecedores de respeto y escucha, coincide con transformaciones profundas en la vida cotidiana de las familias, particularmente en lo relativo al rol social de las mujeres y a las nuevas formas de crianza.

En este escenario, la escuela se esfuerza por dejar atrás lógicas autoritarias y convertirse en un espacio donde se enseñan y se ejercen los derechos. Las voces infantiles comienzan a ser escuchadas por jueces, médicos, docentes, entre otros actores institucionales.

Carli (2006) analiza cómo, entre la década de 1980 y fines de la de 1990, Argentina transitó de una sociedad relativamente integrada a una crecientemente polarizada. La consolidación del sistema democrático contrastó con el avance del capitalismo financiero y la profundización de la pobreza y la desigualdad. Aunque durante ese período se lograron avances normativos y epistemológicos en el reconocimiento de los derechos de la infancia, estos no siempre se tradujeron en mejoras materiales concretas. En ese contexto, la infancia pasó a configurarse como una experiencia generacional que ya no podía vivirse bajo los parámetros de integración social previos.

Durante los años noventa, la autora describe la niñez como parte de un verdadero laboratorio social, atravesado por transformaciones en los modos de vida, la socialización y la crianza, en un contexto signado por el desempleo, la movilidad descendente y la precarización. Esta situación dio lugar a una creciente desigualdad social incluso dentro de la misma generación, donde conviven infancias que recorren la ciudad en carros tirados por caballos con otras que acceden a tecnologías del siglo XXI. A la par, emergieron discursos sobre la universalización de la identidad infantil y el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, en sintonía con los procesos de democratización institucional.

No obstante, se advierte una fuerte invisibilización de las consecuencias que estas transformaciones estructurales produjeron en la vida cotidiana de los niños: mayor

vulnerabilidad, mercantilización de bienes y servicios dirigidos a la infancia y acceso profundamente desigual al consumo. Todo ello ocurre en un escenario marcado por el debilitamiento de los espacios públicos y la reducción de la capacidad estatal de interpelar y acompañar dichas realidades.

En ese contexto, se observa una creciente estandarización cultural que convive con una profunda segmentación social. Mientras la oferta comercial-cultural tiende a la homogeneización, las condiciones de acceso al consumo refuerzan distinciones de clase, replicando desigualdades ya presentes en otras épocas del país. Esta segmentación se refleja también en el terreno psíquico y en las interacciones asimétricas entre niños y adultos, así como en las diferencias entre sexualidad infantil y adulta.

Carli (2006) también aborda la crisis de autoridad en los ámbitos familiar, escolar y social; el debilitamiento del Estado-nación; el incremento de fenómenos como la violencia intergeneracional, el trabajo infantil y la pedofilia. Durante los años noventa, las políticas públicas se diseñaron muchas veces sin considerar las voces de los niños, generando una brecha entre la retórica estatal y las condiciones materiales de existencia.

En síntesis, el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos convive con procesos contradictorios que oscilan entre la inclusión simbólica y la exclusión material. Comprender estas tensiones es clave para avanzar hacia políticas públicas que garanticen efectivamente los derechos de niños y niñas, en un contexto de profundas transformaciones sociales y económicas.

### **3.3 Desafíos pendientes con relación a las infancias**

Coincidimos con Mateos (2019) en que es necesario abandonar miradas ingenuas sobre el afianzamiento de los derechos de la niñez y analizar cómo inciden las lógicas sociopolíticas, culturales y económicas actuales. Estas lógicas, impregnadas por un ideal neoliberal y occidentalocéntrico, tienden a invisibilizar las múltiples infancias existentes en el mundo.

Aunque la Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN) propone garantizar una amplia gama de derechos, como la identidad, la salud, el juego, la educación y la protección contra la explotación, en la práctica persiste una deuda social significativa con las infancias. Muchos Estados han adherido a la CIDN, pero su cumplimiento resulta desigual, ambiguo o meramente declarativo, sin traducirse efectivamente en políticas que impacten en la vida cotidiana.

Entre los desafíos actuales se encuentra la necesidad de debatir en torno a problemáticas vinculadas con el género, la diversidad cultural, los marcos de interpretación del interés superior del niño y los efectos de la judicialización de la infancia.

Bustelo (2007) plantea que los derechos de niños, niñas y adolescentes deben comprenderse como derechos sociales y no solamente subjetivos o individuales. Sostiene que estos derechos pertenecen al ámbito público y, por ende, la sociedad en su conjunto tiene la responsabilidad de garantizarlos. Desde esta perspectiva, los adultos deben asumir el compromiso ético de proteger y acompañar la infancia, reconociendo la vulnerabilidad inherente a esta etapa sin esperar retribución.

En el presente, sin embargo, conviven discursos que promueven un enfoque punitivista hacia la infancia, alimentados por sectores mediáticos que demandan mayor represión como respuesta a casos extremos. Este enfoque suele centrarse en los sectores más empobrecidos de la niñez, desplazando el eje del debate desde la ampliación de derechos hacia la criminalización. De este modo, se debilitan los fundamentos ético-políticos que sustentan el paradigma de derechos y se refuerzan estructuras de dominación que afectan especialmente a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

En este contexto, las organizaciones sociales que trabajan por los derechos de la infancia se ven obligadas a participar activamente en el ámbito político, generando alianzas estratégicas para sostener y ampliar su capacidad transformadora.

Desde una ética de la caricia, Bustelo (2007) invita a buscar mecanismos innovadores que permitan a los niños y niñas expresarse a través de los medios de comunicación y exigir el cumplimiento efectivo de sus derechos. Propone que el cuidado y la protección hacia las nuevas generaciones debe estar atravesado por la responsabilidad y el amor, como una práctica social incondicional.

### **3.4. Propósitos formativos del Nivel Inicial**

Los orígenes del nivel inicial en Argentina se remontan a la Ley N.º 1420, sancionada en 1884, que establecía una clara dependencia del nivel primario. El artículo 11 definía al nivel inicial como una escuela especial de la escuela primaria, mientras que el artículo 9 indicaba que debía regirse por su misma organización (Ley N.º 1420, 1884). Esta norma también señalaba que su implementación dependía de la existencia de recursos materiales, muchos de ellos inspirados en el modelo pedagógico de Friedrich Froebel.

Con la promulgación de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 en 1993, se reconoció al Nivel Inicial como el primer eslabón del sistema educativo, abarcando a niños de tres a cinco

años y estableciendo la obligatoriedad de la sala de cinco. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (2006) extendió este alcance: definió al Nivel Inicial como una unidad pedagógica que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, manteniendo la obligatoriedad de la sala de cinco años.

Esta legislación impulsa la necesidad de instituciones educativas que respondan a criterios más amplios que la sola variable de edad. Se habilita así la construcción de formatos organizacionales diversos y flexibles, como las salas multiedad, capaces de adaptarse a demandas sociales, históricas, políticas y culturales. Estas innovaciones requieren nuevas formas de intervención, con herramientas pertinentes para los desafíos contemporáneos.

En la provincia de Córdoba, la Ley Provincial N° 9870 reafirma al nivel inicial como la primera unidad pedagógica del sistema educativo provincial. Establece la obligatoriedad de las salas de cuatro y cinco años, mientras que la sala de tres no es obligatoria (Provincia de Córdoba, 2010). Los lineamientos actuales conciben a la educación como una política de justicia cultural, tanto en términos de alfabetización como de producción de nuevos saberes. La alfabetización cultural busca acompañar a los niños en la comprensión de los significados culturales que habitan los objetos, gestos, costumbres y acciones de su entorno. A su vez, la producción de nuevos saberes implica ofrecer oportunidades para construir experiencias propias, compartirlas y desplegar el potencial individual y colectivo.

En este marco, enseñar no se limita a la transmisión de contenidos curriculares —como ciencias, lenguajes artísticos o matemáticos—, sino que también implica socializar formas culturales de ser, hacer y convivir. Así, se plantea un proyecto formativo integral, que atiende dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, estéticas, lúdicas, corporales y sociales de las infancias.

Tanto los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2004) como el Diseño Curricular de la Educación Inicial de la Provincia de Córdoba (2011b, 2023a, 2023b, 2023c) promueven trayectorias escolares completas y continuas. Buscan garantizar el derecho a experiencias educativas que estimulen el desarrollo personal y social desde los primeros años de vida.

El Diseño Curricular cordobés organiza los contenidos en campos de conocimiento integradores: Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Identidad y Convivencia, Lenguaje y Literatura, y Matemática. Considera la diversidad sociocultural y propone como herramienta el Proyecto Curricular Institucional (PCI), que traduce y contextualiza el diseño oficial al interior de cada jardín. La elaboración del PCI implica decisiones pedagógicas colaborativas sobre qué y cómo enseñar, cómo

evaluar, y qué prioridades establecer. Las docentes y equipos directivos son reconocidos como agentes de especificación curricular, con capacidad crítica y reflexiva para adecuar las propuestas al contexto de sus instituciones.

Diversas evaluaciones estandarizadas a gran escala, como las pruebas PISA, destacan la relevancia de la educación inicial. Los resultados muestran una correlación positiva entre la asistencia temprana a este nivel y un mejor desempeño académico posterior. Esto subraya la necesidad de ampliar la cobertura estatal, garantizando el acceso desde salas de tres años y asegurando el derecho a la educación desde la primera infancia (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023).

Estos indicadores respaldan la concepción del nivel inicial como una etapa clave para el desarrollo integral de la infancia y para la construcción de sociedades más equitativas.

### **3.5 ¿Cómo aprenden los niños y las niñas?**

Desde el paradigma socioconstructivista, la construcción del conocimiento ocurre en el estudiante mediante su interacción con la cultura. Se resalta la importancia del aprendizaje significativo, ya que no se limita a lo cognitivo, sino que abarca también lo emocional y lo social, considerando así al estudiante como un ser integral (Gil Pérez et al., 1999). En este sentido, “los niños y las niñas se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intenciones, sus debilidades y fortalezas, sus entornos sociales y culturales” (Anijovich, 2014, p. 25).

Las investigaciones culturales, sociológicas e históricas actuales superan la visión psicoevolutiva tradicional. Esta mirada más antigua proponía una perspectiva naturalista, universalista, aplicacionista y prescriptiva sobre la infancia. Bruner (1997) señala que las teorías del desarrollo deben entenderse en relación con los contextos culturales y los valores que en ellos predominan.

Desde sus primeros años de vida, los niños y las niñas sienten, perciben, juegan, se relacionan, exploran y conocen. Lo hacen a través de acciones que les permiten satisfacer necesidades afectivas y cognitivas, en contacto con su propio cuerpo, con el de los demás, y con el entorno natural y social.

Este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento. Cada niño y niña participa desde acciones personales y únicas, que requieren tanto manipulación concreta como actividad mental. Este proceso les permite desplegar sus potencialidades (Delval, 1991).

La observación y la experimentación son claves en la manera en que los niños elaboran conocimientos y construyen significados. Piaget (1976), en sus estudios sobre el origen del pensamiento infantil, mostró cómo en la etapa sensoriomotriz los niños actúan y experimentan, descubriendo propiedades y relaciones de los objetos. En los primeros años del período preoperatorio, la manipulación se combina con actividades como el juego simbólico. Más adelante, los juegos con reglas abren paso a sistemas organizados de actividad y sentido. Por ello, la acción, el juego y la experimentación son pilares del aprendizaje infantil.

De manera complementaria, el enfoque de la psicología cultural de la educación propuesto por Bruner (1997) plantea que la mente se construye con los recursos del contexto cultural, que le otorgan forma y amplitud. En un mundo en constante transformación tecnológica y social, en lo interpersonal, familiar, comunitario y laboral, los niños están expuestos a grandes volúmenes de información desde edades tempranas.

El inicio de la educación formal en el nivel inicial constituye una oportunidad para que entren en contacto con su contexto cultural. En este proceso, intentan comprenderlo y desarrollar un pensamiento crítico ante sus complejidades y contradicciones. En este marco, el desafío del jardín de infantes es educar para la ciudadanía global, ayudando a desarrollar habilidades técnicas, pero también una identidad personal y social sólida.

En un mundo complejo como el actual, las preguntas cobran un rol fundamental. Por ello, es esencial enseñar a formularlas. Este camino comienza con los docentes, quienes deben habilitar espacios de escucha activa, donde nada se dé por cerrado y se aliente a los niños a preguntar libremente (Bernengo y Revol, 2015). Además, generar vínculos entre la metacognición y la inteligencia emocional permite trabajar de manera integrada, fortaleciendo habilidades como el control de impulsos, la autoconciencia, el entusiasmo y la empatía (Kaczor y Van Kregten, 2015).

### **3.6 El juego en el Nivel Inicial**

El juego cumple un rol decisivo en el desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz de los niños y las niñas. Por ello, constituye tanto un contenido como una estrategia pedagógica central en el nivel inicial. Es la base sobre la cual se entreteje la vida cotidiana del jardín de infantes (Sarlé, 2006). Es un patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos fundamentales. Malajovich (2000) coincide en que representa una necesidad que el nivel inicial no sólo debe respetar, sino también promover, mediante propuestas variadas que estimulen su despliegue.

Durante la infancia, jugar tiene una relevancia central. Favorece el desarrollo de la creatividad, la comunicación y la comprensión de la realidad. Es una forma de usar la mente y una actitud hacia el mundo. Les permite a los niños y niñas experimentar ideas, emociones e iniciativas (Bruner, 1997), y a su vez, estructura las prácticas de la enseñanza en la educación inicial (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosemberg, 2015).

Desde esta perspectiva, cuando los niños y niñas juegan, descubren, construyen, participan y aprenden (Violante y Soto, 2011). Pitluk (2015) sostiene que:

...no es cuestión de elegir entre juego y contenidos, sino de completar los aportes, entendiendo que el juego (entre otras cosas) es el modo de aprender y conocer de los/as niños/as, por lo cual la Educación Inicial debe considerar el planteo de propuestas con la mayor presencia posible de lo lúdico. Dejar afuera el juego en la primera infancia es dejar afuera la esencia de la niñez (p. 47).

El juego no solo es una estrategia de enseñanza imprescindible para que los niños y las niñas aprendan, sino también un contenido en sí mismo dentro del campo de Identidad y Convivencia. En este marco, el rol del docente consiste en ofrecer oportunidades y condiciones de juego cada vez más ricas y complejas, reconociendo que estas experiencias no siempre están presentes en los entornos cotidianos de los niños fuera del jardín de infantes (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2004) señala que es tarea del docente planificar propuestas que permitan a los estudiantes participar "...en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros" (p. 16).

El juego es, además, una experiencia social interactiva. Permite a los niños comunicar ideas, comprender a otros, y construir vínculos significativos y aprendizajes profundos. Al finalizar, es importante destinar un tiempo para reflexionar sobre las ideas, emociones y estrategias involucradas en la dinámica, adaptando este momento al tipo de propuesta lúdica y al grupo particular de estudiantes. Esta reflexión enfatiza la participación activa y el sentido pedagógico del juego.

### **A modo de cierre**

A lo largo de este capítulo abordamos al Nivel Inicial como una etapa educativa fundante, atravesada por tensiones históricas, normativas, pedagógicas y culturales que la configuran como un espacio clave para la construcción de ciudadanía, subjetividad y justicia educativa. Iniciamos el recorrido recuperando las declaraciones internacionales de la ONU (1959, 1989) y los aportes de Rea-Granados (2016) y Thourte (2014), que reconocen a los niños y niñas

como sujetos de derecho y de educación, en el marco de un proceso de transformación sociocultural. En Argentina, este paradigma se consolida con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), su jerarquización constitucional en 1994 y la sanción de la Ley N.º 26.061 en 2005 (Bustelo, 2007). Sin embargo, persisten desafíos que ponen en tensión la inclusión simbólica con la exclusión material (Mateos, 2019; Carli, 2006), lo que exige políticas públicas efectivas que garanticen condiciones concretas de bienestar para las infancias.

Desde un enfoque crítico y situado, sostenemos, junto a Mateos (2019), la necesidad de abandonar miradas ingenuas y visibilizar las lógicas sociopolíticas y económicas que tienden a invisibilizar las múltiples infancias. Compartimos con Bustelo (2007) la concepción de los derechos infantiles como derechos sociales que comprometen a la sociedad en su conjunto, y reivindicamos una ética del cuidado como práctica incondicional basada en la responsabilidad y el amor.

En términos formativos, el Nivel Inicial ha transitado un camino desde la subordinación al nivel primario (Ley N.º 1420, 1884) hasta su reconocimiento como unidad pedagógica con identidad propia (Ley N.º 24.195, 1993; Ley N.º 26.206, 2006; Ley Provincial N.º 9870, 2010). En este proceso, los marcos curriculares nacionales (2004) y provinciales (2011b; 2023a, 2023b, 2023c) promueven trayectorias educativas continuas, el respeto por la diversidad y el desarrollo de propuestas integrales que articulan los contenidos con las experiencias culturales y sociales de la infancia.

Desde el paradigma socioconstructivista (Gil Pérez et al., 1999; Bruner, 1997; Delval, 1991), sostenemos que los niños y las niñas aprenden en interacción con su entorno, a través de procesos activos que integran lo cognitivo, lo emocional y lo social (Anijovich, 2014). La observación, el juego, la experimentación y la formulación de preguntas (Piaget, 1976; Bernengo y Revol, 2015) constituyen ejes pedagógicos que favorecen el pensamiento crítico, la ciudadanía global y el fortalecimiento de una identidad personal y social.

En este marco, el juego ocupa un lugar central. Tal como afirman Sarlé (2006), Malajovich (2000), y Bruner (1997), el juego no solo potencia el desarrollo integral, sino que es, en sí mismo, un derecho y una forma privilegiada de conocer el mundo. Lejos de ser accesorio, el juego es contenido y estrategia pedagógica esencial. Como señala Pitluk (2015), excluir el juego es excluir la esencia misma de la niñez.

Desde nuestro posicionamiento como investigadoras, entendemos al Nivel Inicial como un espacio de disputa cultural, política y pedagógica, en el que se juegan no solo los primeros aprendizajes, sino también las posibilidades de inclusión, reconocimiento y transformación.

Apostamos por una educación inicial comprometida, situada y sensible a las múltiples infancias que habitan nuestras salas, en diálogo con sus derechos, sus culturas, sus emociones y sus potencialidades.

## **Capítulo 4: Las prácticas de las estudiantes del profesorado y de las docentes en ejercicio**

### **4.1. Enfoque desde el paradigma socioconstructivista**

El propósito fundamental de la educación es desarrollar personas con capacidad de innovar, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. Se busca fomentar la creatividad, la invención y la capacidad de descubrimiento, así como también formar mentes críticas, capaces de evaluar la información de manera reflexiva y no aceptarla de forma pasiva (Kamii, 1982).

La educación, entendida como un fenómeno social complejo exige una mirada interdisciplinaria que articule aportes de la sociología, la economía, la antropología, la psicología social y la política. En este entramado, el constructivismo no prescribe acciones concretas, pero ofrece una base teórica que permite iluminar los procesos educativos. Rinaudo (2014) explica que, en las décadas de 1960 y 1970 en Argentina, se produjo un debate entre el conductismo y la teoría psicogenética de Piaget. Esta última comenzó a influir progresivamente en la formación docente y en ciertas prácticas escolares, aunque en ocasiones fue adoptada de manera fragmentaria y descontextualizada respecto de sus fundamentos originales.

La escuela, como espacio social diferenciado, produce un tipo particular de conocimiento: el conocimiento escolar, distinto del cotidiano y del científico (García y Cubero, 1993). En este marco, el enfoque socioconstructivista, fundamento de teorías del aprendizaje y de políticas educativas renovadas, se centra en cómo se construye el conocimiento (Matthews, 1997). Este paradigma ha evolucionado incorporando la teoría genética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología cognitiva y la teoría sociocultural de Vygotsky (Coll, 1996).

Desde esta perspectiva, se reconoce que el aprendizaje es un proceso que se construye en interacción con otros y está condicionado por el contexto sociocultural (Carretero, 2009). No obstante, en la práctica escolar, el constructivismo a menudo se interpreta de forma simplificada o se aplica de manera superficial, lo cual genera incoherencias pedagógicas más nocivas que la adopción explícita de enfoques tradicionales (Pozo, 2005; Delval, 2001).

Un error frecuente consiste en confundir la actividad cognitiva con la mera manipulación de objetos, o en asumir que el enfoque piagetiano es exclusivamente individualista. El propio Piaget (1997) aclaró que no era pedagogo y que sus teorías han sido frecuentemente malinterpretadas. Carretero (2009), en sintonía, propone que el constructivismo piagetiano

debe dialogar con desarrollos recientes sobre el cambio conceptual, la comprensión de saberes escolares, la motivación y las ideas previas.

En esta línea, Delval (1991) destaca que los principios constructivistas más relevantes se vinculan con el protagonismo infantil en la construcción del conocimiento y con el desarrollo de la inteligencia a través de la acción. Las experiencias pedagógicas de Reggio Emilia en Italia (Cagliari et al., 2016; Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, 2005a, 2005b, Hoyuelos, 2004, 2006, 2009, 2011; Malaguzzi, 2001, 2005, 2021; Spaggiari y Rinaldi, 2005) ejemplifican esta orientación constructivista en la práctica.

Por su parte, Porlán Ariza et al. (1998) afirman que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa, dinámica e interactiva por parte del sujeto, que accede progresivamente a explicaciones más complejas.

Diversos autores coinciden en que el aprendizaje y el conocimiento no se adquieren de forma individual, sino que se construyen en interacción con los otros y mediado por herramientas culturales. En este sentido, Vygotsky (1979), concibe el aprendizaje como un fenómeno social, mediado por el lenguaje y condicionado por factores culturales, económicos y políticos. Sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción con otros y se internaliza progresivamente, transformándose en procesos mentales autorregulados.

En línea con esta concepción, Cubero (2005) amplía la idea, al señalar que el aprendizaje es social tanto por las interacciones que lo posibilitan como por la naturaleza histórica y compartida de los saberes. A su vez, Bruner (1997) señala: “es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables” (p. 21). De manera complementaria, Morin (1994) sostiene que la mente humana no puede comprenderse aisladamente, sino como resultado de un entramado complejo de interacciones con el lenguaje, la cultura y el entorno social. A través del lenguaje, instrumento fundamental de la cultura, las personas acceden al conocimiento, organizan sus pensamientos y participan en la construcción colectiva del saber. En esta dinámica, mente y cultura no solo se influyen recíprocamente, sino que se coconstituyen: la mente interpreta la realidad desde su contexto cultural, y a su vez, la cultura se transforma a través de los procesos mentales que la comprenden y recrean. Así, el conocimiento se construye en una relación de interdependencia entre sujeto y cultura, donde lo cognitivo y lo social se entrelazan de manera inseparable.

En este marco, Carretero (2009) subraya la importancia de comprender cómo los conocimientos nuevos se integran con las representaciones previas de los estudiantes, destacando así el carácter contextual del aprendizaje. Esta perspectiva resulta especialmente

relevante al considerar las tensiones que surgen cuando los principios del enfoque socioconstructivista se trasladan a políticas educativas más formales. En su estudio comparativo, el autor advierte que, durante los primeros años de la escolaridad, particularmente entre los tres y diez años, suele haber una mayor correspondencia entre los intereses de los estudiantes y los objetivos educativos. Sin embargo, a partir de los diez años, los contenidos tienden a volverse más disciplinarios y desvinculados de la experiencia cotidiana, lo que genera desmotivación, incluso en estudiantes con mayores capacidades cognitivas.

En este sentido, adquiere especial relevancia uno de los conceptos centrales propuestos por Vygotsky (1979): la zona de desarrollo próximo, definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, establecido a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (p. 133). Este concepto permite comprender cómo los procesos de aprendizaje pueden promover el desarrollo psicológico, en la medida en que la intervención pedagógica se oriente a acompañar al niño más allá de lo que puede hacer por sí mismo. En este sentido, el nivel inicial se presenta como un espacio privilegiado para la coconstrucción de saberes, donde los signos y herramientas culturales adquieren sentido como mediadores del proceso educativo. Además, otro aporte sustantivo de Vygotsky (1979) es su planteo de que el aprendizaje antecede al desarrollo, lo que implica que el camino hacia la autonomía cognitiva se inicia en lo social y se internaliza progresivamente. Así, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que constituye un entorno clave para desplegar las potencialidades de los estudiantes mediante prácticas pedagógicas situadas, intencionadas y culturalmente mediadas.

#### **4.2 La formación docente inicial y la práctica de residencia dentro del trayecto formativo**

La formación docente implica aprender a observar diferentes aspectos del entorno educativo, como la infancia, los compañeros, las familias, los espacios, el conocimiento e incluso a uno mismo. Educar, en este sentido, se vincula con cómo se perciben y comprenden estos elementos dentro del proceso educativo (Skliar, 2019). Esta construcción profesional comienza en la formación inicial y se prolonga en la inserción laboral, el acompañamiento institucional y la formación permanente. El sistema formador debe garantizar que los egresados estén preparados desde sus primeras experiencias profesionales. Los lineamientos curriculares nacionales describen la docencia como una práctica pedagógica reflexiva y

crítica de mediación cultural, que requiere contextualizar las intervenciones educativas para brindar mejores oportunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2007).

En Argentina, todos los profesorados se rigen por un marco normativo común que establece las capacidades profesionales a desarrollar, concebidas como “construcciones complejas de saberes y formas de acción” orientadas a intervenir en situaciones educativas y resolver problemáticas propias de la enseñanza (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2018, p. 1). Estas capacidades se agrupan en seis dimensiones: dominio de saberes; comprensión de los modos de aprender de los estudiantes; conducción de la enseñanza y gestión del aula; intervención en la dinámica grupal; participación en el entorno institucional y comunitario; y compromiso con el propio proceso formativo.

Durante la práctica, las y los estudiantes no solo incorporan saberes técnicos, sino que también diseñan propuestas educativas, toman decisiones ajustadas al contexto y desarrollan estrategias situadas (Foresi, 2009). Este proceso se enriquece mediante acciones metacognitivas orientadas al análisis reflexivo de la propia práctica, articulando teoría y experiencia. En esta línea, Davini (2015) subraya que “el potencial formativo de las prácticas implica reconocerlas como fuente de conocimiento y aprendizaje, y concebir a los estudiantes y docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas” (p. 37). El trayecto formativo del profesorado de Educación Inicial se organiza en los espacios curriculares Prácticas Docentes I a IV, culminando en la Residencia (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015). Esta última etapa propone que las estudiantes articulen teoría y práctica, desarrollen habilidades de reflexión y consoliden una mirada crítica sobre su experiencia. El modelo organizativo de Práctica IV contempla tres momentos: acceso a la institución y aproximación al grupo; implementación de la propuesta didáctica; y recuperación y reflexión sobre la experiencia vivida. Todo el proceso está normado por la Resolución Ministerial N.º 93/11 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011a).

Durante la residencia, las estudiantes son acompañadas por docentes del ISFD y por directoras y docentes cofirmadoras de los jardines de infantes asociados. En este contexto, ser practicante implica:

...ubicarse en una zona de paso, de transición, en la que se oscila entre ser estudiante y no-ser profesor, una zona contradictoriamente muy expuesta para quien se dirige allí, entre el hacer de las prácticas, una construcción identitaria: se trata de devenir

profesor y este movimiento se realiza en un máximo nivel, casi obsceno, de exposición (Bombini, 2018, p. 78).

El espacio curricular Práctica IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes incluye instancias presenciales destinadas al abordaje de contenidos específicos, así como talleres de reflexión junto a las docentes orientadoras y la inserción progresiva en las salas. Esta experiencia permite conocer la dinámica institucional y grupal, y enfrentar los desafíos pedagógicos que configuran el ejercicio profesional.

Además, se promueven instancias de escritura pedagógica a partir de registros de observación, crónicas, análisis de clases y autoevaluaciones. Estas producciones permiten reconstruir de forma crítica las experiencias y ampliar el horizonte reflexivo sobre la enseñanza. Talleres y ateneos institucionales complementan esta construcción narrativa como dispositivos de formación.

Asimismo, el diseño de secuencias didácticas, proyectos y unidades temáticas se elabora con acompañamiento de docentes de práctica y de las didácticas específicas: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esta articulación busca integrar teoría y práctica mediante intervenciones pedagógicas situadas.

La escritura narrativa anticipatoria, trabajada desde los primeros acercamientos al jardín de infantes, se propone como herramienta para planificar de forma reflexiva y creativa. Las estudiantes conjeturan, anticipan escenarios y ajustan sus intervenciones. Bombini y Labeur (2013) destacan que esta escritura genera conocimiento empírico y pedagógico, aún poco reconocido formalmente. Lejos de limitarse a objetivos y contenidos, permite proyectar la jornada desde preguntas problematizadoras, aspectos sensibles del ambiente y decisiones didácticas.

En este sentido, Chesta (2023b) plantea que la planificación debe comprenderse como una trama flexible y significativa, capaz de adaptarse a situaciones reales sin perder intencionalidad. Este enfoque habilita el uso de guiones conjeturales, definidos como didáctica-ficción (Bombini, 2001), que orientan la práctica sin rigidizarla.

Durante la residencia, las estudiantes documentan sus prácticas, elaboran autoevaluaciones e hipótesis de mejora, y socializan escenas seleccionadas en espacios colectivos. Los registros semanales permiten revisar lo acontecido, valorar aciertos y errores, y proyectar ajustes a partir de las devoluciones recibidas.

Como cierre del proceso, se solicita seleccionar e interpretar una escena significativa de la práctica. Esta debe tener un carácter innovador para el grupo específico, y articularse con el marco teórico trabajado a lo largo del trayecto formativo. Estas producciones finales

expresan la integración entre práctica y reflexión, constituyéndose como formas de conocimiento. Desde una perspectiva etnográfica, la narrativa permite captar la complejidad y fugacidad de la experiencia docente.

La práctica de residencia se inscribe en el Marco Referencial de las Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2018b), que promueve una mediación cultural crítica y contextualizada. Se desarrolla de forma individual en jardines de infantes públicos, atravesando tres fases: presentación institucional, observación participante con microintervenciones y residencia plena.

La presentación institucional es acompañada por la docente de práctica e incluye el análisis de la normativa vigente y la propuesta educativa de la sala. Durante la observación participante, se desarrollan diversas acciones, tales como observaciones, entrevistas, diseño de propuestas educativas y microintervenciones acordadas con la docente. En la etapa de residencia, la estudiante asume de manera progresiva la totalidad de las tareas docentes en la sala, mientras que las tutoras y la docente de práctica acompañan este proceso mediante la observación de situaciones de enseñanza y el diálogo permanente con el equipo institucional. Este recorrido implica una referencia constante entre el ISFD y los jardines asociados. Se busca crear un espacio socio-institucional que permita a las estudiantes vivir la complejidad del trabajo docente, recuperar saberes construidos y favorecer su integración.

Desde una mirada situada, la sala es concebida como un espacio contextualizado, vinculado al entramado institucional y social. Las prácticas se entienden como sociales, históricas y reflexivas. Se promueve una posición crítica que interroga las experiencias, los sujetos y los supuestos que orientan las decisiones pedagógicas.

En este marco, el enfoque de profesionalidad ampliada considera al docente como agente curricular capaz de decidir sobre el qué, cómo, por qué y para qué de su práctica (Foresi, 2009). La formación busca consolidar habilidades cognitivas, sociales y metacognitivas mediante experiencias inmersivas.

El compromiso ético con las instituciones receptoras se fundamenta en una perspectiva de investigación cualitativa que articula observación, entrevistas y análisis documental (Alfonso, 2009). En este sentido, Anijovich (2009) propone observar desde la extranjería, desnaturalizando lo dado, mientras que Alliaud (2017) subraya la importancia de aprender haciendo, en escenarios reales, a través de un trabajo artesanal, construido colectivamente.

Davini (2015) señala que la reflexión en la acción permite reapropiarse de los saberes, cuestionar el hacer, reimaginar alternativas, y compartir comprensiones con otros. Este

proceso se vincula con las funciones ejecutivas que, según De la Barrera y Rigo (2019), activan dimensiones cognitivas y emocionales necesarias para autorregular el aprendizaje.

La metacognición emerge como capacidad fundamental para supervisar y regular el desempeño. Incluye el conocimiento de uno mismo como sujeto de aprendizaje, los objetivos, estilos, atribuciones y estrategias utilizadas.

Desde esta perspectiva, Rigo y Lubomirsky (2020) analizan cómo los estudiantes universitarios enfrentan procesos de desvinculación y revinculación académica, observando que una baja participación y escaso monitoreo favorecen la procrastinación. En contraste, el compromiso académico, se expresa en dimensiones afectiva, cognitiva, conductual y de agencia (Rigo et al., 2020), y promueve la continuidad en las trayectorias educativas.

Rinaudo (2014), desde el enfoque sociocultural de Bruner, enfatiza que el aprendizaje ocurre en contextos mediados por herramientas simbólicas. Propone el concepto de contextos poderosos de aprendizaje, aquellos que favorecen la autogestión, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. En línea con esta mirada, Sanjurjo et al. (2016) destacan la retroalimentación entre pares como recurso para mejorar el desempeño y enriquecer el desarrollo profesional.

Como cierre, Hermida et al. (2017) invitan a revisar las narrativas producidas por las estudiantes como guiones conjeturales, autoevaluaciones y devoluciones, para descubrir los sentidos latentes. Esta revisión permite explorar lo implícito y construir saber docente desde la práctica situada.

#### **4.3 Las docentes y las prácticas educativas**

Tanto las docentes del nivel inicial como las estudiantes en formación acceden a la práctica con un repertorio diverso de concepciones, creencias e ideas construidas en relación con las infancias, las familias, la comunidad educativa, la institución, el equipo docente, los directivos, las autoridades ministeriales y los documentos curriculares. Estas representaciones no surgen en el vacío, sino que se configuran a partir de experiencias previas en contextos de educación formal y no formal, así como durante sus procesos de socialización laboral en el nivel inicial.

Dicha socialización puede adoptar múltiples formas. En algunos casos, se trata de una inserción progresiva acompañada por docentes que integran teoría y práctica; en otros, la incorporación laboral se da en jardines maternos bajo condiciones de precarización, sin el acompañamiento profesional adecuado, lo que puede favorecer la reproducción de prácticas rutinarias, escasamente fundamentadas desde el punto de vista pedagógico.

Este proceso es parte de la construcción de la identidad profesional, en la que la formación inicial y la formación continua cumplen un papel central. Dicha identidad se encuentra atravesada, además, por la adhesión consciente o no, a determinados paradigmas educativos, los cuales inciden en la manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las prácticas pedagógicas cotidianas (Chesta, 2013, 2015; Pitluk, 2015).

Desde esta perspectiva, el paradigma socioconstructivista ofrece fundamentos clave para pensar en una mirada creativa de la educación infantil (Elisondo, 2015a). Este enfoque reconoce que tanto docentes como estudiantes cuentan con márgenes de libertad para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en la sala, en contacto directo con las infancias. En este espacio situado, se abren posibilidades para cuestionar y transformar prácticas cristalizadas que tienden a reproducirse sin una intencionalidad educativa explícita. Tales decisiones, sin embargo, se enmarcan en coordenadas sociales y culturales específicas, con sus posibilidades y restricciones.

En consonancia con esta mirada, el Diseño Curricular de la Educación Inicial especifica que:

...la sala se constituye en el espacio donde el docente, a partir de sus saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales y de acuerdo con las demandas de cada grupo-clase, toma decisiones de su propia práctica y sobre el aprendizaje de sus estudiantes, acompañando a los niños a explorar, sentir, comprender y describir el ambiente, a partir del espacio y del tiempo vivido, desde una perspectiva cada vez más elaborada y sistemática. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 5)

En este marco, Furman (2016, 2018, 2021) convoca a las docentes a asumirse como profesionales de la enseñanza, promoviendo prácticas innovadoras y diferenciadas en cada jornada. Su propuesta apunta a generar aprendizajes significativos que amplíen los horizontes de los estudiantes, lo cual requiere una formación continua de calidad, situada y sensible a los desafíos del contexto global. Esta visión contrasta con modelos formativos fragmentados que tienden a reducir el conocimiento a la práctica inmediata (Ávila Angulo, 2020).

Desde una perspectiva situada, Litwin (2008) resalta la importancia de valorar la práctica reflexiva y la enseñanza contextualizada, subrayando la capacidad de las y los docentes para adaptarse a escenarios diversos. En esta línea, autoras como Anijovich (2009), Davini (2015) y la propia Litwin coinciden en que enseñar no puede entenderse como la aplicación mecánica de técnicas universales, sino como un proceso complejo que exige decisiones contextualizadas y fundadas.

Davini (2015) sostiene que las prácticas docentes no deben reducirse al desarrollo de habilidades operativas o técnicas, sino que implican la capacidad de intervenir y enseñar en contextos reales y complejos. En dichas situaciones, es necesario reflexionar, tomar decisiones fundamentadas y, en muchos casos, abordar dilemas éticos institucionales y sociales. Tal como expresa la autora:

Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen múltiples dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos (p. 29).

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Morin (1994) plantea que la formación docente debe integrar lo intradisciplinar y lo transdisciplinar, junto con la gestión del conocimiento. Esto supone diseñar procesos formativos que estimulen el pensamiento crítico, la reflexión autónoma y la articulación de saberes diversos en un contexto educativo dinámico. En consonancia, Ávila Angulo (2020) propone repensar la formación docente desde un enfoque sistémico, basado en los principios del pensamiento complejo, promoviendo un sistema amplio y sostenido en el tiempo, conformado por diversos programas e itinerarios que respondan a esta misma lógica.

La investigación sobre la práctica docente revela su carácter profundamente complejo. Guyot (2011) propone diversos ejes para su análisis, entre los que se destacan la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, la práctica social y la relación entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva, la situacionalidad histórica se presenta como la condición más determinante de toda práctica educativa, ya que esta se desarrolla en el entrecruzamiento de coordenadas espacio-temporales específicas, en un tiempo y lugar determinados.

En este entramado, se combinan factores colectivos y personales: el conocimiento se construye según las posibilidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas de una época, que interactúan con los intereses y representaciones predominantes. Esta situacionalidad está íntimamente vinculada a la vida cotidiana institucional, entendida como el escenario en el que docentes y estudiantes protagonizan su propia historia en un microtiempo, en constante relación con la cultura, los saberes y las actitudes sociales vigentes.

Las prácticas educativas, núcleo central de la vida institucional, son atravesadas por tensiones entre las relaciones de saber y poder. Estas tensiones se manifiestan en las formas de enunciar, observar y objetivar la experiencia, y en la manera en que los sujetos se relacionan

con el conocimiento, tanto sobre el mundo como sobre sí mismos. Dichas prácticas se ven afectadas por las reglas que definen qué se considera verdadero, por las estrategias que permiten facilitar aprendizajes y por las lógicas que buscan transformar a los sujetos.

Guyot (2011) sostiene que la práctica docente se ve atravesada por dinámicas de poder que exceden el espacio áulico y se despliegan a nivel institucional, en el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto. No obstante, reconoce que las docentes poseen la capacidad de ejercer un contrapoder: pueden resistir lo instituido, interpelarlo y, a la vez, sostener un poder efectivo en el vínculo pedagógico con sus estudiantes.

Respecto de la relación entre teoría y práctica, Guyot (2011) revisa críticamente varias formas de concebirla. Por un lado, cuestiona la visión que legitima la práctica solo como experiencia empírica, ajena a la reflexión conceptual. Por otro, rechaza la idea de la práctica como mera aplicación de teorías universales, o como técnica instrumental orientada a garantizar resultados. Frente a estas miradas, sostiene una concepción alternativa en la que teoría y práctica se constituyen mutuamente, como formas de ser y hacer en una situación histórica específica: "... un modo de ser de los sujetos en una situación histórica en la cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar mutuamente sostenidas" (Guyot, 2011, p. 48).

Desde esta comprensión, asumimos una postura comprometida con la construcción de un saber pedagógico situado, que permita interpelar lo instituido, habilitar espacios de contrapoder docente y propiciar la emergencia de nuevas formas de enseñar y aprender, siempre en diálogo con las infancias y con los contextos reales en los que estas se desarrollan.

#### **4.4 Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica**

Desde los enfoques socioculturales, las propuestas educativas caracterizadas por la relación aprendizaje y desarrollo tienen un origen social y están situadas histórica y culturalmente. En este marco, las comunidades de aprendizaje actúan como mediaciones instrumentales y semióticas en los diseños educativos, favoreciendo procesos formativos situados que ofrecen oportunidades específicas en cada contexto.

Rodríguez Arocho y Alom Alemán (2009) analizan las comunidades de aprendizaje desde tres perspectivas: la ecológica, la política y la ideológica. Desde la perspectiva ecológica, el aprendizaje de los sujetos se encuentra influido por las interacciones con otras personas, los recursos disponibles, los artefactos culturales, el entorno físico, la estructura de actividades y el ambiente de aprendizaje. Desde la dimensión política, los autores subrayan que las comunidades se cohesionan a partir de intereses compartidos y, en ocasiones, por la búsqueda

de acceso equitativo a experiencias y oportunidades educativas. Finalmente, desde la perspectiva ideológica, plantean una crítica a la desigualdad en la distribución de oportunidades y abogan por una comunidad ideal basada en la inclusión, la colaboración y la interdependencia, sostenida en valores democráticos.

A partir de estas concepciones, se comprende que el desarrollo cultural de los sujetos se produce en la medida en que se integran activamente a comunidades culturales y se apropian de las herramientas y sistemas simbólicos generados históricamente. Este proceso se concreta a través de interacciones sociales significativas, en las que los participantes adquieren progresivamente dominio de dichas herramientas y sistemas, utilizándolos en contextos situados donde se definen y ejecutan las actividades del grupo.

La participación de las estudiantes en prácticas sociales a lo largo del trayecto formativo, junto con el acompañamiento de pares, docentes y otros adultos que orientan y desafían su aprendizaje, promueve la apropiación de instrumentos intelectuales, competencias específicas y la generación de innovaciones apoyadas en su potencial creativo.

De manera coherente con esta concepción, la comunicación se constituye en un eje articulador entre las actividades de las aprendices y quienes guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en entornos educativos que exigen una explicitación clara y significativa de los contenidos.

El constructo de comunidad de aprendizaje se vincula con el de comunidad de práctica, entendida como la configuración social donde se construye y comunica nuestra identidad, a través de las acciones consideradas valiosas y significativas. Estas comunidades están conformadas por grupos de personas que comparten creencias y valores, y que orientan su accionar hacia objetivos comunes cuya concreción requiere del aporte colectivo.

El proceso de conformación y consolidación de estas comunidades genera sentido de pertenencia, vínculos afectivos y experiencias compartidas, lo que fortalece el sentimiento de comunidad. En este espacio, la interacción de saberes y prácticas evita la reproducción mecánica de modelos establecidos, dando lugar a procesos de transformación del conocimiento.

Estas comunidades se estructuran a partir de tres dimensiones: el compromiso mutuo entre sus integrantes; la responsabilidad y esfuerzo compartido en la ejecución de tareas o producción de transformaciones; y la historia construida colectivamente en torno al conocimiento generado, que constituye un repertorio común de discursos y prácticas.

Las narrativas de aprendizaje compartidas en el seno de las comunidades de práctica se constituyen en fuentes de significación y energía, tanto personal como social, transformando

las acciones de los individuos y contribuyendo activamente a la construcción de sus identidades (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009).

#### **4.5 La Enseñanza en el Nivel Inicial**

Las estrategias de enseñanza constituyen el medio a través del cual se concreta la enseñanza en el nivel inicial. Se trata de decisiones que el docente asume para promover el aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con el modo de enseñar un contenido disciplinar, considerando qué se espera que comprendan los estudiantes, por qué y para qué. Estas estrategias comprenden dos dimensiones: la reflexiva y la de acción.

La dimensión reflexiva refiere al momento en que el docente planifica, selecciona los contenidos y define las líneas de acción, mientras que la dimensión de acción se enfoca en la implementación concreta de las decisiones tomadas. El proceso de aprendizaje que el docente acompaña es dinámico y se modifica de manera recursiva a medida que avanzan las fases de reflexión, acción, revisión y ajuste de las estrategias, con el objetivo de que los estudiantes construyan saberes significativos, relevantes y necesarios (Anijovich y Mora, 2019).

Desde el paradigma socioconstructivista, se concibe que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. En este sentido, la estrategia de enseñanza más coherente con dicho paradigma es aquella que plantea el aprendizaje como el abordaje de situaciones problemáticas abiertas, que los alumnos consideren relevantes e interesantes (Gil Pérez et al., 1999).

Soto y Violante (2010) asignan al docente la tarea de planificar estrategias coherentes con los pilares de la educación inicial, basadas en aspectos como la centralidad del juego, la multitarea, la construcción de escenarios, la experiencia directa y el planteamiento de situaciones problemáticas. La centralidad del juego permite construir unidades de sentido y facilita la enseñanza de contenidos. La multitarea, por su parte, posibilita ofrecer actividades diversas simultáneamente y fomentar el trabajo en pequeños grupos, lo cual se constituye como una modalidad organizativa privilegiada. Esta disposición permite a la docente interactuar con todos los estudiantes mientras trabajan en grupos reducidos, respetando sus tiempos, intereses y promoviendo el diálogo entre pares.

En relación con la construcción de escenarios, las autoras sostienen que estos deben ser planificados cuidadosamente para que los estudiantes puedan dramatizar, explorar, dibujar, construir y jugar. La experiencia directa, por su parte, permite a los niños y niñas construir conocimientos a partir de la exploración y comprensión del mundo social y natural que los rodea.

El planteamiento de situaciones problemáticas, que propongan desafíos significativos, fomenta una actitud activa hacia el aprendizaje y el desarrollo de capacidades fundamentales al desplegar conocimientos previos, revisar saberes, interactuar con sus pares, argumentar, reflexionar e intentar validar nuevos conocimientos.

Los enfoques educativos actuales enfatizan la atención a la diversidad, promoviendo la creación de aulas heterogéneas donde todos los estudiantes puedan progresar y alcanzar logros acordes con su verdadero potencial, tanto a nivel cognitivo como personal y social (Anijovich, 2014).

La enseñanza en el nivel inicial en la provincia de Córdoba se organiza conforme al Diseño Curricular de Nivel Inicial (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b), estructurado en campos del conocimiento como Identidad y Convivencia, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Lenguaje y Literatura, y Matemática. En 2023, se emitieron actualizaciones en las áreas de Lenguaje y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Cultura Digital y Tecnológica (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2023a, 2023b, 2023c). Estas actualizaciones promueven la interacción de los estudiantes con las nuevas tecnologías desde edades tempranas, dada su capacidad para generar nuevos desafíos y entornos de aprendizaje que transforman los formatos tradicionales.

El mismo diseño curricular propone diversas estructuras didácticas, como la unidad didáctica, el proyecto didáctico y las secuencias didácticas. La unidad didáctica incluye objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, y puede organizarse en torno a contextos geográficos, recortes de la realidad social o natural, hechos actuales o pasados, o incluso objetos sociales. Estas temáticas deben tener una complejidad suficiente que permita un abordaje diverso. El proyecto didáctico, con componentes similares, se estructura en torno a la elaboración de un producto concreto o la resolución de un problema, mediante preguntas que habiliten la indagación y articulación de contenidos de distintos campos del conocimiento.

Las secuencias didácticas también comparten componentes, pero se focalizan en un único campo disciplinar, organizando las tareas de manera progresiva para favorecer la comprensión de los estudiantes. Suelen implementarse de forma simultánea con unidades o proyectos didácticos.

Respecto a la organización de la jornada, el Diseño Curricular establece que:

“...la organización de la jornada diaria será una decisión institucional, ya que es el docente quien, conociendo al grupo de niños/as, puede realizar la mejor distribución

de los tiempos y decidir qué actividades se realizarán, con qué frecuencia y en qué momento” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 22).

Santa Cruz (2019, 2021) subraya la importancia de utilizar recursos que promuevan el vínculo con los estudiantes, integrando el factor sorpresa como generador de una tensión productiva para el aprendizaje. La ambientación del espacio despierta curiosidad y favorece el desarrollo autónomo, permitiendo a los estudiantes reconocer sus propios modos de aprender, estrategias e intereses. En este sentido, la disposición espacio-temporal del aula es clave para configurar el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Reflexionar sobre los ambientes de aprendizaje implica comprender el espacio como un participante activo del proyecto pedagógico. Transformarlo en un entorno educativo implica planificarlo, pensarlo y construirlo de forma intencionada (Singer, 2019).

La comunicación se erige como una estructura superpuesta a la arquitectura, la cual debe permitir que quienes escuchan elaboren sus propias conexiones de significado, evitando una sobreexplicación estética o verbal (Branzi et al., 2009).

No obstante, desde una mirada crítica, diversos autores advierten que aún persisten prácticas en los jardines de infantes que, pese a su reiteración, carecen de sentido pedagógico y no han sido revisadas a la luz de los marcos actuales. Tonucci (1997) cuestiona que la escuela infantil se oriente más a la preparación para niveles posteriores que a ofrecer experiencias significativas basadas en las vivencias de los niños. Cuestiona actividades banales, repetitivas y estereotipadas que subestiman las capacidades de los estudiantes por su corta edad. En la misma línea, Pitluk (2015) señala que muchas rutinas se sostienen como mecanismos de control, sin consideración por su valor educativo. Ejemplos de estas prácticas son el uso de trencitos, canciones para ordenar, rondas sistemáticas o el inicio y finalización simultánea de actividades, que se vuelven tediosas y rígidas en grupos numerosos. También critica el uso del pintorcito para actividades plásticas, cuando el delantal ya cumple esa función. Según la autora, estas prácticas responden a una visión homogeneizante e infantilizada del niño, que presupone que sólo comprende aspectos sencillos y que necesita de la repetición del docente para aprender. Por ello, llama a repensar estas prácticas instituidas desde una mirada crítica y comprometida, destacando el papel de las docentes como agentes claves en la construcción de una sociedad más equitativa.

### **A modo de cierre**

A lo largo de este capítulo 4, analizamos la complejidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas tanto por las estudiantes del profesorado como por las docentes en ejercicio, desde una perspectiva socioconstructivista, situada y crítica. Este enfoque, que concibe la

educación como una construcción social, cultural e histórica, se apoya en los aportes de Kamii, 1982; Piaget, 1997; Rinaudo, 2014; García y Cubero, 1993; Matthews, 1997; Coll, 1996; Carretero, 2009) y se enriquece con experiencias como la de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001, 2005, 2021; Hoyuelos, 2004, 2006, 2009, 2011; Cagliari et al., 2016).

Desde este marco teórico, recuperamos las contribuciones de Porlán Ariza et al. (1998), Vygotsky (1979), Bruner (1997), Morin (1994) y Cubero (2005), que ponen en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje la interacción social, el lenguaje, la cultura y la construcción activa del conocimiento en contextos significativos. Al mismo tiempo, advertimos con Pozo (2005), Delval (2001) y Carretero (2009) las simplificaciones y desarticulaciones que aún persisten en la implementación del paradigma constructivista en las políticas educativas y en la práctica docente.

La formación docente inicial se reconoce como un trayecto integral, continuo y situado, que incluye la observación, la reflexión, la metacognición y la acción pedagógica en contextos reales (Skliar, 2019; Foresi, 2009; Davini, 2015; Bombini, 2018; Alfonso, 2009). La residencia se configura como un tránsito identitario clave, acompañado por el ISFD y los jardines asociados (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015, 2011a), donde se pone en juego una profesionalidad ampliada, basada en prácticas éticas, contextuales y sostenidas en enfoques cualitativos (Alliaud, 2017; Anijovich, 2009).

Sostenemos el valor de una práctica reflexiva y comprometida, que reconoce la complejidad de los escenarios educativos y el carácter situado de la enseñanza (Litwin, 2008; Davini, 2015). En consonancia con Furman (2016, 2018, 2021), Chesta (2023b) y Guyot (2011), promovemos prácticas pedagógicas innovadoras que interpelen lo instituido, favorezcan la emergencia de contrapoderes educativos y articulen teoría y práctica desde una lógica situada.

El análisis de las comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009) permite comprender cómo la construcción de conocimiento y la formación docente se enraízan en relaciones sociales significativas, en la apropiación de herramientas culturales y en la participación activa en espacios compartidos. Estas comunidades generan sentido de pertenencia, transforman saberes y contribuyen a la construcción de identidades docentes en diálogo con otros.

Respecto a la enseñanza en el nivel inicial, sostenemos que las estrategias pedagógicas deben articular reflexión y acción, promover aprendizajes significativos y atender a la diversidad de modos de aprender (Anijovich y Mora, 2019; Gil Pérez et al., 1999; Soto y Violante, 2010; Anijovich, 2014). El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011b) y sus

actualizaciones (2023a, 2023b, 2023c) brindan marcos normativos y orientaciones didácticas que valorizan la experiencia, el juego, la indagación y el uso crítico de las tecnologías. Asimismo, destacamos el papel del ambiente como participante activo del proceso educativo (Santa Cruz, 2019, 2021; Singer, 2019; Branzi et al., 2009).

Desde una mirada crítica, incorporamos las advertencias de Tonucci (1997) y Pitluk (2015) sobre la persistencia de prácticas que carecen de sentido pedagógico y reproducen concepciones homogéneas del niño. Coincidimos en la necesidad de repensar estas prácticas y apostar por propuestas educativas que reconozcan el potencial creativo de las infancias, la construcción colectiva del conocimiento y el compromiso ético con una educación más justa y transformadora.

Desde nuestro posicionamiento como investigadoras, entendemos que la práctica docente debe ser pensada como una experiencia ética, crítica y transformadora, donde el saber se construye en diálogo con los contextos reales y con las infancias. Reivindicamos la potencia formativa de las prácticas situadas y sostenemos que enseñar es también un acto político: una oportunidad para generar conocimiento nuevo, cuestionar lo instituido y construir, junto a otros, formas más justas, creativas y profundas de habitar la educación.

## **PARTE EMPÍRICA**

## **Capítulo 5: Decisiones metodológicas**

### **5.1 Diseño metodológico**

El estudio lo realizamos a partir de una metodología cualitativa, articulando sus componentes para responder a los interrogantes planteados, buscando coherencia entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios que garantizan la calidad del estudio (Mendizábal, 2006). A través de procedimientos que permiten generar conocimiento basado en preguntas, interactuamos permanentemente con el contexto conceptual, retroalimentando con nuevos interrogantes y exploraciones que lo expanden.

Los datos producidos en este diseño son descriptivos, recuperan las voces de las entrevistadas y las conductas observables, buscando reflexivamente captar el significado de las acciones desde la perspectiva de los sujetos y grupos estudiados. La información la obtuvimos de manera natural durante el trabajo de campo, ya que interactuamos con las personas en su propio entorno, los jardines de infantes y el profesorado, utilizando su mismo lenguaje.

Al presentar cada una de las categorías analíticas, ejemplificamos con fragmentos de las entrevistas realizadas a las docentes y estudiantes, identificando cada evidencia con la letra D o E y un número asignado según corresponda.

### **5.2. Relaciones entre los objetivos de la tesis y los estudios realizados**

La presente investigación se centra en las prácticas de innovación educativa y creatividad desarrolladas en jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto. El objetivo general es conocer cómo las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, durante su residencia, y las docentes en ejercicio implementan estrategias innovadoras en los entornos educativos. Este propósito implica identificar, documentar y analizar diversas prácticas que emergen en el contexto de la enseñanza, así como comprender las dinámicas de aprendizaje que dichas prácticas generan.

Asimismo, nos propusimos analizar estas prácticas desde la perspectiva de las rupturas que producen en relación con las rutinas escolares, explorando los elementos novedosos y transformadores que integran estas estrategias. Esto nos permite entender cómo la innovación desafía las metodologías tradicionales y cuál es su impacto en el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Este análisis resulta clave para reflexionar sobre el papel que desempeñan las prácticas innovadoras en la mejora de la enseñanza en el nivel inicial, así como en la formación y desarrollo profesional de estudiantes y docentes.

Para alcanzar estos propósitos, la investigación se guio por una serie de objetivos específicos. En primer lugar, nos propusimos comprender cómo las participantes definen la creatividad y la innovación en sus entornos educativos, lo que permitió contextualizar las prácticas llevadas a cabo en los jardines de infantes. También identificamos las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras presentes en estos contextos, considerando los factores que potencian o limitan la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Otro aspecto central del estudio fue indagar en las particularidades de los contextos innovadores de aprendizaje, prestando especial atención a las características de los entornos físicos, el clima de aula y el compromiso de los estudiantes. En paralelo, analizamos los diferentes modos de aprendizaje de niños y niñas a partir de las prácticas innovadoras desarrolladas por docentes y estudiantes, buscando comprender cómo estas prácticas pueden transformar la experiencia educativa y contribuir al desarrollo integral de la infancia en el nivel inicial.

Finalmente, concebimos las prácticas de innovación educativa como un entramado complejo de hacer, pensar y sentir, que abarca tanto la dimensión técnica como la emocional y reflexiva de la enseñanza. A su vez, exploramos las posibles articulaciones entre estas prácticas y las experiencias educativas formales y no formales, considerando tanto la formación de grado de las estudiantes como la formación continua de las docentes.

Con esta investigación, aspiramos a contribuir al campo de la educación inicial mediante un análisis reflexivo de las prácticas de innovación educativa, destacando su relevancia para el desarrollo profesional de las educadoras y el aprendizaje significativo de los niños y niñas.

Para cumplir con los objetivos propuestos, realizamos dos estudios de campo. El primero se llevó a cabo en el año 2023 con 15 estudiantes de cuarto año del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, en el marco del espacio curricular Práctica IV y Residencia: Recrear las prácticas docentes, donde las estudiantes se insertan en jardines de infantes públicos. El segundo estudio se realizó en el año 2021 con docentes coformadoras que se desempeñan en los jardines de infantes donde los y las estudiantes llevan a cabo sus prácticas de residencia.

### **5.3. Participantes**

El muestreo fue intencional y basado en el criterio de reputación, consistió en solicitar a los docentes tutores del equipo de práctica y a las directoras de los jardines de infantes que identificaran tanto a estudiantes como a docentes que se destacaran por implementar prácticas innovadoras en sus salas. La muestra es homogénea, ya que todos los participantes

comparten la característica de realizar este tipo de prácticas (Hernández Sampieri et al., 2014), y está conformada por dos grupos: uno de estudiantes y otro de docentes.

El primer grupo está compuesto por estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, quienes realizan sus prácticas de residencia en salas de tres, cuatro o cinco años. El segundo grupo está integrado por docentes en ejercicio en jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto, donde las estudiantes llevan a cabo dichas prácticas.

Para la selección de las estudiantes, se solicitó a las docentes tutoras del equipo de práctica, profesoras de Lengua y su Didáctica, Matemática y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, y Ciencias Sociales y su Didáctica, que indicaran qué estudiantes cumplían con el criterio de reputación. Las tutoras coincidieron en trabajar con la totalidad del grupo, dado que todas las estudiantes habían desarrollado propuestas innovadoras durante su residencia. Asimismo, se pidió a las directoras de las instituciones asociadas que señalaran docentes reconocidas por su trabajo con prácticas innovadoras, recabándose datos de doce docentes.

La muestra de estudiantes está integrada por 15 mujeres de entre 21 y 37 años. La mayoría cursa por primera vez un profesorado; dos de ellas ya son Profesoras de Educación Primaria, egresadas de la misma Escuela Normal; una es Profesora de Portugués, y otra cursa a distancia la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Al indagar sobre el lugar que ocupa el estudio del profesorado en sus vidas, pocas estudiantes lo consideran su actividad principal. La mayoría lo combina con trabajo u otras responsabilidades familiares, lo cual convierte el proceso de graduación en un verdadero desafío. No obstante, todas coinciden en que el esfuerzo, la constancia y la responsabilidad son fundamentales para el éxito académico.

La mitad de las estudiantes egresó de escuelas secundarias públicas o semipúblicas de la ciudad de Río Cuarto, mientras que la otra mitad proviene de localidades cercanas o provincias vecinas, habiendo migrado a la ciudad con el propósito de estudiar el profesorado. La mayoría busca completar la carrera en los cuatro años previstos, y prácticamente no realiza actividades deportivas o artísticas. Todas se informan a través de medios televisivos, radiales o redes sociales, y ninguna consume diarios impresos. Solo algunas dedican tiempo a la lectura por placer o a la asistencia a eventos culturales o deportivos.

Durante su formación, las estudiantes vivieron experiencias que valoran positivamente, como la inserción progresiva en jardines de infantes desde el primer año de la carrera, que les permitió confirmar su elección profesional, y la vinculación constante entre teoría y

práctica. También destacan como significativas las narraciones literarias, el trabajo colaborativo, y el aprendizaje de recursos como títeres, canciones y materiales didácticos.

Respecto al espacio curricular Práctica IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes, sus expectativas incluyen adquirir nuevos conocimientos, reforzar los ya existentes, desempeñarse adecuadamente en sala, diseñar planificaciones y mejorar su comunicación. Además, manifiestan interés por aprender a desarrollar propuestas innovadoras que rompan con la rutina y favorezcan el aprendizaje de niños y niñas del nivel inicial.

En cuanto a la muestra de docentes, las 12 entrevistadas son mujeres de entre 25 y 61 años, con una antigüedad laboral que varía entre 2 y 23 años. Todas poseen títulos de Educación Preescolar o Educación Inicial otorgados por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Cuatro de ellas, además de ser Profesoras, son Licenciadas en Educación Inicial, y dos son Especialistas en temáticas relacionadas con la infancia. Una docente también es Profesora de Educación Primaria, y cuatro han complementado su formación con cursos en áreas no formales como danzas españolas, ritmos latinos y artes visuales.

La mayoría realiza formación continua en áreas como primera infancia, matemática, ciencias naturales, literatura infantil, tecnologías de la información y la comunicación, prosocialidad, educación sexual integral (ESI) y gestión educativa.

De las docentes entrevistadas, seis trabajan en jardines de infantes públicos provinciales, una en un jardín semi público provincial y tres en jardines públicos nacionales. Algunas tienen empleos adicionales, ya sea en el mismo nivel inicial, en el nivel superior o en actividades informales. Todas tienen familia a cargo y realizan tareas domésticas, y muchas también dedican tiempo a actividades culturales o recreativas, como artes visuales, jardinería y deportes. La mayoría participa activamente en organizaciones sociales, religiosas o comunitarias.

#### **5.4. Estrategias de recolección y análisis de datos**

De acuerdo con los objetivos de la investigación, utilizamos tres tipos de estrategias para la recolección de datos: encuestas, narrativas y entrevistas.

Con las estudiantes del espacio curricular Práctica IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes, implementamos encuestas con preguntas de opción abierta y cerrada, además de narrativas escritas. En el caso de las docentes en ejercicio, aplicamos entrevistas semiestructuradas. En todos los casos, se informó previamente a las participantes sobre el propósito de la investigación y se les solicitó el consentimiento informado, con el fin de realizar un tratamiento académico de los datos proporcionados.

En el marco de la investigación cuantitativa, López Roldán y Fachelli (2015) sostienen que la encuesta es una técnica de recolección de datos que permite una primera aproximación a través de un cuestionario diseñado para interrogar a los sujetos. Esta metodología busca obtener información de manera sistemática sobre una problemática de investigación previamente definida.

Por su parte, García Ferrando et al. (1986, p. 124) definen la encuesta como:

...una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

Las encuestas implementadas con las estudiantes residentes se realizaron en dos momentos del ciclo lectivo: al inicio y al finalizar el año académico.

La encuesta inicial incluyó preguntas orientadas a recabar información sobre datos personales, trayectoria en el cursado del profesorado, formación ciudadana y profesional, experiencias innovadoras o estereotipadas observadas en el espacio curricular Práctica III: la sala, espacio del aprender y del enseñar (3.º año), experiencias significativas en su formación docente inicial, y expectativas respecto del espacio Práctica IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes. (Ver Anexo N.º 1: Encuestas realizadas a las estudiantes de Práctica IV al comienzo del 2023).

En tanto, la encuesta final, aplicada al concluir la residencia, fue estructurada en base a preguntas vinculadas con la creatividad, la innovación y su importancia tanto para la educación inicial como para la formación de las futuras educadoras infantiles. (Ver Anexo N.º 2: Encuestas realizadas a las estudiantes de Práctica IV al finalizar la residencia).

Otra de las estrategias de recolección de datos que implementamos con las estudiantes fueron las prácticas de escritura. Desde una perspectiva etnográfica, Bombini (2012) define estas producciones como:

...el género de escritura por excelencia para dar cuenta de ciertas circunstancias, de ciertos hechos, peripecias, de ciertas palabras, de ciertos modos de decir y de construir la práctica (...), construimos nuestra propia perspectiva sobre los hechos sin poder evitar una mirada subjetivante y deliberadamente sesgada (p. 10).

Estas prácticas de escritura se desarrollaron como un ejercicio sociocultural a lo largo de todo el cursado del espacio Práctica IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes. Para esta investigación, se utilizaron las producciones solicitadas al finalizar el período de práctica de residencia en los jardines de infantes asociados. Específicamente, se trató de narrativas

metacognitivas, que incluyeron el relato de prácticas innovadoras, registros fotográficos, reflexiones personales sobre dichas prácticas y el diseño de propuestas superadoras, para el caso hipotético de volver a implementarlas.

La primera parte de la narrativa contiene los datos de la estudiante, del jardín de infantes asociado y de la docente orientadora de sala. A continuación, se presenta la metacognición del período de observación participante y de la práctica efectiva, en la que se solicitó a las estudiantes que recuperaran sus autoevaluaciones semanales, las devoluciones formativas de la docente orientadora de sala y las planillas de acompañamiento elaboradas por las docentes del equipo de práctica. El objetivo fue construir un escrito que estableciera una relación dialógica entre la teoría y la práctica, y que reflejara una autoevaluación integral del proceso de residencia. (Ver Anexo N.º 4: Narrativas metacognitivas de la práctica de residencia de las estudiantes de Práctica IV: Recrear las Prácticas Docentes, con foco en las prácticas innovadoras).

Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes se emplearon como “una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Guber, 2011, p. 1). Estas instancias de intercambio nos brindaron información valiosa sobre aspectos biográficos, el sentido atribuido a los hechos, sentimientos, opiniones, emociones, normas o estándares de acción, valores y conductas ideales. Durante las entrevistas, se solicitó a las docentes la narración de prácticas innovadoras, algunas de las cuales fueron acompañadas por registros fotográficos proporcionados por las propias participantes.

En las entrevistas recabamos información en torno a los siguientes ejes:

- Datos sociodemográficos: apellido, nombre, edad, hobbies, experiencias extraescolares significativas, formación docente y trayectoria profesional.
- Aspectos implícitos o subjetivos: definiciones y concepciones en torno a la innovación, creatividad, investigación educativa, el perfil de una persona creativa y las características de las prácticas innovadoras.
- Aspectos explícitos u objetivos: se indagó sobre las decisiones pedagógicas de las docentes respecto a las prácticas innovadoras, los motivos que impulsaron su implementación, las problemáticas institucionales, áulicas o estudiantiles abordadas, los sujetos involucrados, los aprendizajes necesarios por parte de las docentes para llevarlas a cabo, el diseño, la planificación y los contenidos trabajados.
- Implementación de la innovación: se solicitó información sobre cuántos y cuáles estudiantes participaron, en qué momento del ciclo lectivo se desarrolló la práctica, qué decisiones se tomaron para concretarla, dónde se llevó a cabo dentro del jardín, qué

modificaciones se realizaron en el entorno material y relacional, qué materiales novedosos se ofrecieron, qué enfoques de enseñanza se reformularon, qué continuidad tuvo la propuesta, cómo se evaluó la práctica, quiénes participaron de esa evaluación, cómo fue el apoyo de colegas y familias, qué repercusiones tuvo en estas últimas, qué aprendizajes se observaron en los estudiantes y cuál fue el clima emocional durante la implementación. Además, se preguntó sobre la documentación realizada, las instancias de comunicación con otras docentes, estudiantes y familias, el tipo de cultura profesional vivida, las devoluciones recibidas por parte de otras docentes, directoras y supervisoras, y la vinculación de la práctica innovadora con el desarrollo profesional docente y la socialización en espacios educativos y académicos (jornadas, congresos). También se indagó si las docentes participan en comunidades de aprendizaje o de práctica.

- Evaluación de la innovación: se exploró la viabilidad de la propuesta innovadora, las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras, los tipos de evaluación implementados (diagnóstica, de proceso, final) y su relación con la retroalimentación y la investigación educativa.

- Proyecciones de nuevas innovaciones: se consultó a las docentes sobre cómo reestructurarían la misma práctica si tuvieran la oportunidad de repetirla, qué nuevas problemáticas les interesaría abordar, si desean continuar formándose en innovación y creatividad, si consideran valioso documentar y sistematizar sus prácticas, qué recursos estiman necesarios, y qué condiciones institucionales, laborales y presupuestarias consideran necesarias para sostener propuestas innovadoras. Finalmente, se les pidió su opinión sobre el lugar que la innovación y la creatividad ocupan en la agenda educativa y social, y cuánto consideran que dependen aún del voluntarismo de las educadoras. (Ver Anexo N.º 6: Transcripción de las entrevistas a las docentes en ejercicio junto a registros fotográficos).

Luego del análisis de las narrativas y encuestas, se identificaron diversas prácticas innovadoras desarrolladas por las participantes. Las propuestas elaboradas por las estudiantes (en adelante E) se denominan:

- El cine en mi salita (E1, E10, E11)
- Títeres y cuentos tradicionales (E3, E13)
- La sala de los libros (E2)
- La tormenta te pesca en un día de pesca. Cuento con cubo mágico (E4)
- Volando sobre alas de papel (E6, E15)
- El chiquibingo (E8)
- El cuento de las mascotas (E14)

Por su parte, las prácticas innovadoras desarrolladas por las docentes (en adelante D) se titulan:

- Guardianes de la vida (D1)
- Pequeños científicos en acción (D2)
- Emulsiones (D3)
- Robótica (D4)
- Somos tan distintos e iguales (D5)
- Pijamada (D6)
- Entre renacuajos y sapos (D7)
- Rondas curiosas (D8)
- Entre líneas, caminos y formas (D9)
- Plan de mejora de la higiene personal (D10)
- A vivir el arte (D11)
- ¿Qué ves cuando me ves? (D12)

Una vez identificadas las prácticas innovadoras, realizamos el análisis de cada relato a través de las categorías del instrumento EACEA (Richardson y Mishra, 2018): entorno físico, clima de aprendizaje y compromiso del alumno.

En la categoría entorno físico, dimos cuenta de la variedad de recursos y la accesibilidad de los mismos para los estudiantes, la muestra de trabajos en el espacio, la disponibilidad de estaciones o áreas de trabajo diferenciadas y las distintas configuraciones del mobiliario.

En la categoría clima de aprendizaje, nos detuvimos en aspectos relacionados tanto con los estudiantes como con las docentes. En relación con los estudiantes, analizamos las discusiones en las que participan para profundizar la comprensión, sus modos de relación y el valor que les asignan a las diferencias. En cuanto a las docentes, se observó si asumían un rol de facilitadoras, coaprendices, exploradoras o indagadoras junto a los estudiantes, y si valoraban o fomentaban los errores, la asunción de riesgos y las ideas novedosas por parte de los niños y niñas.

En la categoría compromiso del alumno, nos enfocamos en si los estudiantes se involucraban en tareas abiertas o a elección, si participaban en actividades que pudieran incluir investigación, aprendizaje basado en proyectos o tareas interdisciplinarias, si utilizaban múltiples perspectivas, puntos de vista, formas de conocimiento o varios modos de investigación, si resolvían problemas, si demostraban interés o entusiasmo por la actividad más allá de estar en la tarea, si dedicaban tiempo a desarrollar ideas para una comprensión más profunda o reflexionaban sobre su aprendizaje, y si trabajaban a su propio ritmo y eran

flexibles con el uso del tiempo. (Ver Anexo N.º 7: análisis de las experiencias de las prácticas innovadoras de las estudiantes practicantes, y Anexo N.º 8: análisis de las experiencias de las docentes en ejercicio, ambos realizados según el instrumento EACEA de Richardson y Mishra, 2018).

Una vez obtenido un conjunto de datos a través de los procedimientos antes mencionados, comenzamos la tarea de codificación, definida por Soneira (2006, p. 157) como: "...leer y releer nuestros datos para redescubrir relaciones".

Comenzamos a identificar y agrupar información, descontextualizándola, realizando una precodificación con códigos obtenidos a partir de las lecturas teóricas, y elaborando códigos in vivo a partir de los decires de los propios actores.

Este proceso implicó comenzar a interpretar los datos y comparar encuestas, narrativas metacognitivas y entrevistas, lo cual permitió que emergieran las categorías. Al mismo tiempo, conforme avanzábamos en la lectura teórica, surgían nuevas categorías desde ese ámbito. En este punto, se inició la comparación entre las categorías provenientes de los datos y las provenientes de la teoría. Esto, que el autor denomina comparación constante, implica realizar recontextualizaciones y subcategorías, en una relación dialógica permanente entre la realidad investigada y la teoría, y viceversa.

Durante la etapa de análisis, seguimos el enfoque propuesto por Glaser y Strauss (1967), quienes sugieren un procedimiento analítico cuyo propósito es realizar simultáneamente comparación y análisis mediante la codificación explícita. Este método colabora en la generación creativa de teoría de manera integrada y se enfoca en la construcción de múltiples categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales.

Aplicamos este método a la totalidad de la información cualitativa obtenida, incluyendo observaciones, registros fotográficos y escritos, encuestas, narrativas, entrevistas, documentos, artículos, libros, entre otros. La comparación constante, según los autores, puede diferir en la amplitud del propósito, en la extensión de la comparación y en los tipos de datos o ideas que se ponen en diálogo.

Los autores identifican distintas etapas en este proceso: la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría. Aunque este método está orientado a la generación de teoría, se trata de un proceso de crecimiento continuo, en el que cada fase colabora con la siguiente hasta llegar al cierre del análisis.

## 5.5. Calidad y ética

Los procedimientos de investigación se implementaron siguiendo los lineamientos éticos recomendados, solicitando a cada participante el correspondiente consentimiento informado. Las estrategias de recolección de datos cualitativos permitieron la triangulación para su análisis, favoreciendo la consistencia interpretativa.

En el marco de esta investigación cualitativa, se utilizaron estrategias de credibilidad con el propósito de asegurar la calidad de los datos, entendida como la capacidad de éstos para reflejar la realidad tal como es experimentada, interpretada y sentida por los sujetos, en un contexto y tiempo determinados (Patton, 2015). Conocer y explicitar estas estrategias puede resultar valioso tanto para los participantes del estudio como para los lectores interesados.

Las estrategias aplicadas fueron las siguientes: la recogida de información suficiente para comprender la situación indagada en profundidad; la triangulación de fuentes, que permitió brindar mayor solidez a las interpretaciones; la revisión por parte de otros investigadores, a fin de incorporar una mirada externa o contrastar interpretaciones y la presentación de cuadros con categorías de análisis, junto al uso de fragmentos de citas directas, para facilitar una auditoría comprensible y rigurosa por parte de los lectores. Estas cuatro estrategias fueron implementadas de manera sistemática, lo cual garantizó transparencia y credibilidad en el tratamiento de los datos cualitativos. Al respecto, Bazo (2019, p. 8) señala:

...el conocimiento que se construye se hace en diálogo con otros investigadores, con los sujetos participantes o contrastando datos recogidos de distintas fuentes o técnicas, para dar la confianza de que lo que allí se presenta corresponde con la realidad co-construida entre investigador y sujeto participante en una relación intersubjetiva.

### **A modo de cierre**

En el presente capítulo desarrollamos las decisiones metodológicas que orientaron esta investigación, sostenida en una perspectiva cualitativa y situada. Adoptamos un enfoque metodológico que articula coherencia interna entre los fundamentos epistemológicos, los objetivos, las preguntas de investigación y las estrategias utilizadas (Mendizábal, 2006), entendiendo la producción de conocimiento como un proceso reflexivo, contextualizado y dialógico.

Desde esta mirada, construimos datos descriptivos que recuperan las voces y significados de estudiantes y docentes en sus propios contextos, a partir de la interacción directa en jardines de infantes y en el profesorado. La información fue recolectada mediante encuestas,

narrativas metacognitivas (Bombini, 2012) y entrevistas semiestructuradas (Guber, 2011), siguiendo criterios éticos, de consentimiento informado y de triangulación interpretativa (Patton, 2015; Bazo, 2019).

El estudio se focalizó en las prácticas de innovación educativa y creatividad llevadas a cabo por estudiantes residentes y docentes en ejercicio en jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto. Nos propusimos indagar cómo definen creatividad e innovación, qué condiciones las favorecen u obstaculizan, qué características tienen los contextos innovadores y cómo estas prácticas transforman el aprendizaje y la enseñanza en el nivel inicial.

El diseño metodológico incluyó dos estudios de campo: el primero, con 15 estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Justo José de Urquiza (2023); y el segundo, con 12 docentes formadoras en jardines asociados (2021). La muestra fue intencional y basada en el criterio de reputación (Hernández Sampieri et al., 2014), relevando casos que se destacaran por sus propuestas innovadoras.

Los relatos de estudiantes y docentes fueron analizados mediante el instrumento EACEA (Richardson y Mishra, 2018), que permitió interpretar las prácticas en función de tres dimensiones: el entorno físico, el clima de aprendizaje y el compromiso del alumnado. Esta herramienta nos permitió observar configuraciones espaciales, dinámicas de aula, relaciones pedagógicas y niveles de implicación subjetiva en el aprendizaje, desde una lógica situada y transformadora.

El análisis se organizó a partir del método de codificación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), complementado por la noción de codificación como lectura dialógica (Soneira, 2006). Este proceso nos permitió identificar categorías emergentes desde los datos y desde la teoría, en un ida y vuelta que sostuvo la construcción analítica a lo largo de todo el trabajo.

Nuestra investigación se sostiene en un posicionamiento ético-político que comprende a las prácticas educativas como entramados complejos de hacer, pensar y sentir. A partir de las voces de las protagonistas, reconocemos a la innovación no como mera aplicación de técnicas novedosas, sino como una praxis situada que interpela lo instituido, abre posibilidades y resignifica los vínculos pedagógicos. Tal como muestran los relatos analizados, estas prácticas desafían rutinas escolares, habilitan entornos sensibles y comprometidos, y amplían el horizonte de lo posible en la educación inicial.

Como investigadoras, nos posicionamos desde un paradigma socioconstructivista, crítico e interpretativo, que valora la indagación situada, la coconstrucción de saberes con los sujetos y la sistematización de prácticas que promueven transformaciones reales. Creemos que

visibilizar, documentar y analizar estas experiencias es clave para fortalecer la formación docente, enriquecer los marcos teóricos y avanzar hacia una educación más justa, creativa y contextualizada.

## **PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

## **Capítulo 6: Resultados referidos a creatividad, innovación y desarrollo profesional**

A partir del análisis de las encuestas y narrativas metacognitivas de las estudiantes practicantes, así como de las entrevistas realizadas a las docentes en ejercicio, en este capítulo nos proponemos comprender cómo las participantes definen la creatividad y la innovación en sus entornos educativos. Esta indagación sienta las bases para el capítulo siguiente, donde abordamos las prácticas concretas que se desarrollan en los jardines de infantes.

La construcción de los resultados la organizamos en torno a cuatro grandes categorías: creatividad, innovación educativa, condiciones de los contextos innovadores y vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional.

Con el propósito de generar interpretaciones críticas acordes al marco conceptual que orienta esta investigación, desarrollamos subcategorías analíticas. Por ejemplo, en la categoría 6.1 Creatividad, abordamos los procesos implicados en el acto creativo, los productos resultantes de dicho proceso y las personas que despliegan la creatividad en sus prácticas cotidianas. En la categoría 6.2 Innovación educativa, diferenciamos concepciones que entienden la innovación como mejora o creación, y aquellas que la conciben como ruptura con lo instituido. En la categoría 6.3 analizamos las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras presentes en los contextos innovadores. Finalmente, en la categoría 6.4 exploramos las articulaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional, con especial énfasis en la investigación educativa, la formación docente tanto inicial como continua y la innovación como eje estructurante del desarrollo profesional.

Nos esforzamos por mantener una perspectiva integral, más allá de las partes, reconociendo la complementariedad entre los apartados, ya que una misma participante de la investigación puede aludir a más de una categoría en sus respuestas.

A lo largo de este capítulo, se presentan fragmentos de entrevistas a docentes y de encuestas y narrativas producidas por las estudiantes del profesorado, con el objetivo de reconstruir las concepciones que sostienen en torno a la creatividad, la innovación y el desarrollo profesional. Estas voces se articulan con el marco teórico de la investigación, permitiendo una interpretación situada, crítica y significativa de las prácticas y representaciones analizadas.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
6.1 Creatividad	6.1.1 Procesos involucrados en el acto creativo 6.1.2 Productos resultantes del proceso creativo 6.1.3 Personas que despliegan la creatividad en sus prácticas cotidianas
6.2 Innovación educativa	6.2.1 Concepciones de innovación como creación o mejora 6.2.2 Innovación como ruptura
6.3 Condiciones de los contextos innovadores	6.3.1 Condiciones facilitadoras de los contextos innovadores (Formación docente inicial y continua, Compromiso docente con los estudiantes de nivel inicial, Acompañamiento pedagógico de los equipos de gestión o interdisciplinarios, Comunicación de experiencias educativas innovadoras). 6.3.2 Condiciones obstaculizadoras de los contextos innovadores (Condiciones edilicias, Sobreexposición de los niños y niñas a las pantallas, Sobrecarga de tareas por parte de las estudiantes y de las docentes, Escasez de recursos).
6.4 Vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional	6.4.1 Investigación educativa 6.4.2 Formación docente inicial y continua 6.4.3 Innovación como eje del desarrollo profesional

**Tabla 2**

## **6.1 Creatividad**

Desde una perspectiva sociocultural y ecológica, entendemos la creatividad como una capacidad humana universal, situada histórica y culturalmente, que emerge de la interacción entre sujetos, saberes, contextos y culturas. Lejos de concebirla como un atributo innato o exclusivo de ciertos individuos, la creatividad se manifiesta en prácticas sociales, simbólicas y materiales, atravesadas por condiciones históricas, educativas, emocionales y culturales. Siguiendo a Cristiano (2016), definimos la creatividad como la “capacidad de los agentes sociales para formular y ejecutar proyectos de acción nuevos” (p. 3), lo que implica no sólo la generación de ideas originales, sino también su efectividad y relevancia para los contextos en los que se insertan. La creatividad es, por tanto, un fenómeno multidimensional, psicológico, social, material y representado, que no se desarrolla en la soledad de una mente aislada, sino en la experiencia encarnada de seres humanos que forman parte de un mundo socio-material (Glăveanu et al., 2020).

La creatividad se basa en la interacción o el intercambio social, ya sea directo, mediado o implícito entre las personas. Además de ser novedosa o única, es efectiva o valiosa para el

desarrollo social de la comunidad en diversos ámbitos, como el artístico, educativo, industrial, empresarial, entre otros (Corbalán, 2008; Cristiano, 2016; Elisondo et al., 2021a, 2021b, 2022a, 2022b; Glăveanu et al., 2020; Manes y Niro, 2021; UNESCO, 1997). Así, toda acción creativa implica una dimensión colectiva y cultural, tanto en su origen como en su validación social.

Desde este enfoque, recuperamos los aportes de Vygotsky (2004), quien sostiene que toda creación, incluso la más original, se construye a partir de elementos previamente internalizados en la experiencia social. La imaginación no es una facultad separada de la realidad, sino una forma de reorganizar experiencias previas para proyectar nuevas posibilidades. Particularmente en la infancia, esta capacidad se despliega a través del juego simbólico, donde los niños y niñas no se limitan a reproducir la realidad, sino que la transforman activamente en función de sus deseos, necesidades y representaciones. Bruner (1997), por su parte, refuerza esta concepción al destacar el papel del lenguaje, la narrativa y el juego como herramientas culturales que permiten construir significados compartidos, interpretar la experiencia y proyectar futuros posibles. Enfatiza que la educación debe generar condiciones para que los estudiantes puedan ir más allá de la información disponible, transformando el conocimiento en función de nuevas interpretaciones y alternativas.

Desde esta perspectiva, la creatividad se concibe como una práctica situada y relacional, que se despliega en contextos donde se valoran la diversidad, la colaboración, la curiosidad, el pensamiento crítico y la autonomía. La educación inicial, como espacio simbólicamente fértil y afectivamente cargado, representa una oportunidad privilegiada para fomentar estas capacidades, desde una pedagogía que articule imaginación, exploración, cultura y compromiso social.

En esta investigación, retomamos los aportes de Elisondo y Piga (2020), quienes señalan que el proceso creativo es complejo y recursivo, e involucra componentes subjetivos y contextuales que requieren condiciones cognitivas, personales, sociales y culturales para desarrollarse.

Para organizar el análisis empírico, adoptamos una estructura basada en los enfoques de Rhodes (1961), Liu y Chang (2017) y Gruszka y Tang (2017), que permiten abordar la creatividad desde la dimensión de los procesos involucrados en el acto creativo (subcategoría 6.1.1), los productos resultantes de dicho proceso (subcategoría 6.1.2), y las personas que despliegan esta capacidad en sus prácticas cotidianas (subcategoría 6.1.3).

### **6.1.1 Procesos involucrados en el acto creativo**

Todo producto o acto creativo surge a partir de un proceso mental que incluye aspectos como la motivación, la percepción, el aprendizaje, el pensamiento y la comunicación (Gruszka y Tang, 2017; Liu y Chang, 2017; Rhodes, 1961). Estas dimensiones no operan de manera lineal ni aislada, sino como una dinámica compleja y recursiva, tal como proponen Corbalán (2022) y Elisondo (2023), quienes identifican fases como la preparación, la incubación, la iluminación y la verificación, que las personas transitan de manera no secuencial.

Asimismo, estos procesos mentales se nutren de la imaginación, que no constituye una facultad desligada de la realidad, sino una reorganización activa de experiencias previas en nuevas combinaciones con sentido (Vygotsky, 2004). En esta línea, Bachelard (1982) propone concebir la imaginación como una fuerza generadora de conocimiento que articula razón, afectividad y simbolización, y que permite transformar el mundo sensible desde lo poético y lo subjetivo.

Desde el enfoque narrativo de Bruner (1997), el pensamiento creativo también implica la capacidad de ir más allá de la información disponible, generando nuevas interpretaciones y significados en contextos culturalmente mediados. Así, el proceso creativo no sólo se vincula con la generación de ideas, sino también con la reconstrucción simbólica de la experiencia.

Algunas docentes participantes, como D1, aluden a la creatividad como una dimensión esencialmente interna: “*es algo interno de cada uno*”. Esta afirmación refleja una representación extendida en el imaginario pedagógico que asocia la creatividad a una cualidad personal, individual e intrínseca. Si bien esta visión pone en valor la dimensión subjetiva del proceso creativo, desde el marco teórico adoptado en esta investigación, se considera limitada para comprender la complejidad del fenómeno.

Desde una perspectiva sociocultural, la creatividad no puede entenderse únicamente como un atributo interno del sujeto, sino como una capacidad que emerge de la interacción con los otros, en contextos culturales específicos. Vygotsky (2004) sostiene que la imaginación, base del pensamiento creativo, se desarrolla a partir de experiencias socialmente mediadas, y que incluso los actos más originales reorganizan elementos ya adquiridos en el intercambio con el entorno. En esta misma línea, Bruner (1997) subraya el rol del lenguaje y de la narrativa como mediadores culturales que permiten construir significados nuevos, proyectarse hacia el futuro y transformar la experiencia.

Por su parte, Glăveanu et al. (2020) proponen una concepción distribuida de la creatividad, entendida como una práctica socio-material en la que intervienen personas, objetos, contextos y valores culturales. Concebirla exclusivamente como algo *interno* puede

invisibilizar los factores contextuales y relacionales que la posibilitan. Asimismo, Elisondo y Piga (2020) destacan que el proceso creativo implica condiciones personales y sociales que se entrelazan en escenarios educativos y culturales específicos. Cristiano (2016) también sostiene que los actos creativos, para ser comprendidos en profundidad, deben analizarse como construcciones colectivas con sentido dentro de una comunidad.

En este sentido, la evidencia citada permite identificar una tensión entre representaciones tradicionales, que ubican la creatividad como una capacidad individual, y las perspectivas contemporáneas, que la conciben como una práctica situada, relacional y transformadora. Este contraste resulta central para comprender cómo las docentes significan sus propias experiencias y prácticas pedagógicas en relación con el acto creativo.

Por su parte, otras participantes recuperan de manera explícita la relación entre imaginación, pensamiento y creación en el proceso creativo. La docente D10 afirma: *“yo cierro los ojos y te pinto un cuadro, y me imagino... como si hiciera magia”*, mientras que la estudiante E7 expresa: *“es jugar con la mente y los pensamientos para generar algo distinto, llamativo, que cause sorpresa. Es llevar la imaginación a la vida real”*. Estas afirmaciones revelan una representación del proceso creativo que integra lo simbólico, lo cognitivo y lo emocional, articulando el mundo interior con la acción transformadora.

En línea con estas expresiones, Bachelard (1982) concibe la imaginación como una fuerza generadora del pensamiento y del conocimiento, no como una facultad meramente reproductiva. Desde su perspectiva, imaginar es proyectar, simbolizar y crear mundos posibles. Así, el proceso creativo se alimenta tanto de la intuición como de la reflexión, de lo sensible como de lo racional, lo que se expresa claramente en el lenguaje metafórico de las participantes: *“hacer magia”*, *“jugar con la mente”*, *“llevar a la vida real”*.

Esta concepción dialoga también con Vygotsky (2004), quien considera que la imaginación es una capacidad superior del pensamiento humano, producto de la internalización de experiencias previas que son reorganizadas en nuevas combinaciones. Para este autor, la creatividad no se opone a la razón, sino que ambas se articulan en un mismo acto cognitivo: crear implica tanto imaginar cómo planificar, pensar, anticipar y ejecutar.

De manera complementaria, Bruner (1997) sostiene que los procesos mentales creativos se configuran mediante herramientas culturales como la narrativa y el juego, que permiten construir significados compartidos y proyectar nuevas formas de comprensión. En este sentido, la idea de *“sorpresa”* mencionada por E7 se alinea con la función disruptiva y renovadora del pensamiento creativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las evidencias analizadas muestran, entonces, una comprensión del acto creativo como un proceso dinámico que implica imaginar, pensar, sentir y transformar. Estas representaciones, lejos de oponer razón e imaginación, expresan una visión integrada del proceso creativo, coherente con los marcos teóricos que sustentan esta investigación.

En otros casos, las participantes destacan el componente emocional del proceso creativo y su impacto en la motivación y el vínculo pedagógico. La docente D10 señala: *“Me hace feliz lo que hago, yo tiraba el dado para arriba y contaba a la una, a las dos, a las tres y... ya estaban esperando que yo hiciera algo gracioso”*. Esta afirmación da cuenta de una práctica en la que la sorpresa, el juego y la expectativa construyen una atmósfera propicia para el aprendizaje y la participación activa de los niños y niñas.

Desde el enfoque sociocultural, la motivación no es solo un impulso interno, sino una construcción intersubjetiva que se configura en contextos relacionales. Vygotsky (2004) subraya que las emociones son parte constitutiva del pensamiento y que la imaginación infantil se activa en situaciones de juego y afecto, donde la experiencia es significativa. En este sentido, el acto de lanzar el dado no es solo una técnica didáctica, sino un recurso simbólico que genera implicación, curiosidad y alegría.

A su vez, Bruner (1997) plantea que el pensamiento creativo se desarrolla en ambientes donde el sujeto se siente seguro para explorar, asumir riesgos y expresarse con libertad. El efecto sorpresa mencionado por la docente se convierte aquí en un catalizador emocional que estimula el deseo de aprender, rompe con la rutina y fortalece el lazo pedagógico.

Por su parte, Elisondo y Piga (2020) destacan que el proceso creativo implica dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, y que la motivación es una de las condiciones personales clave para su despliegue. La docente no sólo pone en juego estrategias lúdicas y creativas, sino que también expresa su propio entusiasmo por enseñar, lo cual genera una retroalimentación positiva con los estudiantes.

Esta evidencia permite comprender que el proceso creativo, en el nivel inicial, se construye a través de interacciones significativas donde se entrelazan emoción, imaginación y enseñanza. El acto de *“hacer algo gracioso”* se convierte en una forma de generar sentido compartido, de potenciar el vínculo con los niños y de activar su deseo de aprender.

Algunas participantes destacan el papel central de la imaginación como motor del proceso creativo, asociándola con la capacidad de proyectar, construir y transformar. La docente D7 afirma: *“la creatividad es lo que te mueve, es la acción. Para mí crear está muy vinculado a la imaginación, me parece que para poder hacer algo hay que imaginárselo primero para luego crearlo”*. En una línea similar, D4 sostiene: *“es la posibilidad de pensar en algo que*

*te lleve a la ilusión de que se puede hacer... es poder crear, pensar, recrear sin tener un límite en sí*”, mientras que E8 define la creatividad como *“el arte de construir con la imaginación”*.

Estas representaciones se vinculan directamente con la concepción sociocultural de la creatividad desarrollada en este estudio. En primer lugar, Vygotsky (2004) sostiene que la imaginación es una función psicológica superior que permite al sujeto combinar experiencias pasadas para proyectar nuevas realidades. Este acto de anticipación, que nace en el plano simbólico, habilita la posibilidad de intervenir en el mundo y transformarlo. En este sentido, la idea de que *“hay que imaginárselo primero para luego crearlo”* expresa con claridad la dimensión anticipatoria y generadora de la imaginación.

Asimismo, Bruner (1997) resalta el valor del pensamiento narrativo como una forma de organizar la experiencia y de proyectar posibilidades de acción. Desde esta perspectiva, imaginar no es una evasión de la realidad, sino una forma de construir sentido y abrir caminos posibles. Las ideas de *“pensar, recrear, construir”* que mencionan las participantes se inscriben en esta lógica: imaginar para actuar, narrar para transformar.

A su vez, desde un enfoque más filosófico, Bachelard (1982) concibe la imaginación como una fuerza generadora, una dinámica interior que impulsa la acción poética y cognitiva del sujeto. Las menciones a la *“ilusión”* y al *“arte de construir”* reflejan la dimensión simbólica, estética y afectiva de este proceso, donde pensar e imaginar se funden con la capacidad de desear y proyectar lo nuevo.

Finalmente, Glăveanu et al. (2020) proponen una visión distribuida de la creatividad en la que el proceso imaginativo está en estrecha relación con el entorno sociomaterial. Las representaciones analizadas muestran que la creatividad no es percibida como una idea abstracta o desvinculada del hacer, sino como una capacidad para anticipar, planificar, probar y construir en diálogo con lo real y con los otros.

Es decir, estas evidencias expresan una concepción del proceso creativo como pensamiento proyectivo, en el que la imaginación no solo permite visualizar alternativas, sino también activar la acción transformadora. Esta mirada, profundamente coherente con el marco teórico adoptado, pone en valor el poder creador de las educadoras como agentes de cambio en sus contextos pedagógicos.

Algunas docentes amplían aún más el concepto de creatividad, vinculando el proceso mental que la impulsa con la capacidad de salir de la rutina, asumir nuevos desafíos y adaptarse a situaciones cambiantes. D6 afirma: *“una situación mínima que se puede trasladar a otras cosas, es cambiar el recorrido para ir a trabajar y no hacer todos los días el mismo. Ir por*

*distintos lugares o tomar otros caminos porque el cerebro se acostumbra y lo hace automáticamente*". Esta reflexión pone en evidencia una concepción de la creatividad como una práctica cotidiana que implica tomar conciencia de los automatismos, romper con lo establecido y explorar nuevas posibilidades en la acción habitual.

Esta idea se vincula directamente con el pensamiento de Elisondo y Piga (2020), quienes sostienen que el proceso creativo no se limita a escenarios excepcionales ni a productos culturalmente validados, sino que también se despliega en acciones mínimas, adaptativas y situadas, como parte de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la creatividad se convierte en una forma de agencia que permite reinventar lo habitual, resignificar experiencias y generar nuevas soluciones a partir de lo disponible.

En la misma línea, Glăveanu et al. (2020) proponen una concepción distribuida y ecológica de la creatividad, en la que los sujetos, los objetos, los contextos y los problemas están entrelazados. Cambiar el camino habitual o cocinar con lo que hay en casa son ejemplos de cómo el proceso creativo emerge de la interacción con el entorno y del deseo de transformar lo conocido.

D6 refuerza esta idea al afirmar: *"por ejemplo, mi mamá no es creativa haciendo manualidades, pero es súper creativa en la cocina, con dos cosas te hace una comida espectacular"*. Aquí, la creatividad se presenta como una capacidad relacional, práctica y resiliente, que se expresa en formas no siempre reconocidas institucionalmente como *creativas*, pero que implican un uso flexible, ingenioso y significativo de los recursos disponibles.

Este enfoque dialoga también con las epistemologías del Sur, que reconocen saberes y prácticas creativas históricamente desvalorizadas por los discursos hegemónicos. En este sentido, Glăveanu y Sierra (2015) plantean que la creatividad no debe entenderse únicamente desde marcos eurocéntricos e individualistas, sino que debe abrirse a formas de creación situadas, colectivas y ligadas a las condiciones materiales y simbólicas de los pueblos históricamente subalternizados. Reconocer que la cocina puede ser un espacio de creación, o que cambiar un trayecto diario puede implicar un gesto creativo, habilita nuevas formas de pensar el proceso creativo como experiencia vital, accesible y transformadora.

### **En síntesis**

Las evidencias analizadas permiten comprender el proceso creativo como un fenómeno dinámico, complejo y situado, que articula dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y simbólicas. Lejos de ser un recorrido lineal o exclusivamente interno, el acto de crear implica imaginar, sentir, pensar, anticipar, decidir, actuar y transformar. Las voces de docentes y

estudiantes dan cuenta de cómo la creatividad se activa en la interacción con los otros y con el entorno, en situaciones tanto planificadas como emergentes.

En coherencia con los marcos teóricos que orientan esta investigación, el proceso creativo es concebido por la mayoría de las participantes, como una práctica profundamente relacional. La imaginación, tal como proponen Vygotsky (2004), Bruner (1997) y Bachelard (1982), no se contrapone a la razón, sino que la complementa, operando como un motor simbólico que proyecta nuevas posibilidades. La motivación, el deseo, la sorpresa y el juego se expresan como condiciones que favorecen el despliegue del pensamiento divergente, especialmente en los contextos del nivel inicial.

Asimismo, algunas participantes aportan una mirada ampliada y cotidiana del proceso creativo, vinculándolo con la capacidad de adaptarse, reinventarse y resolver problemas en escenarios diversos. En sintonía con los aportes de Elisondo y Piga (2020) y Glăveanu et al. (2020), la creatividad se presenta como una práctica de agencia, muchas veces invisibilizada, que se ejerce en los márgenes de la rutina y con los recursos disponibles, desafiando las nociones hegemónicas sobre lo que se considera creativo.

En conjunto, estas representaciones permiten afirmar que el proceso creativo en contextos educativos no se restringe a un momento aislado ni a un tipo específico de contenido, sino que atraviesa las prácticas pedagógicas cuando se habilita la imaginación, se valoran las emociones, se fomenta la curiosidad y se abren espacios para explorar otras formas de pensar y hacer. Esta comprensión integral del proceso creativo establece un puente con las dimensiones que abordaremos a continuación: los productos generados en los contextos educativos a partir de estos procesos.

### ***6.1.2 Productos resultantes del proceso creativo***

Desde el enfoque sociocultural que orienta esta investigación, entendemos que los productos creativos no se generan de manera aislada ni desde una supuesta originalidad absoluta, sino que se construyen a partir de reconfiguraciones de experiencias, saberes, objetos y prácticas culturalmente disponibles. Tal como plantean los enfoques contemporáneos sobre la creatividad, y especialmente las perspectivas que la consideran una construcción social, todo producto creativo implica la mediación de herramientas culturales y la interacción con otros sujetos, tanto en su elaboración como en su reconocimiento (Glăveanu et al., 2020; Vygotsky, 2004; Bruner, 1997).

En el ámbito de las prácticas en la educación inicial, los productos creativos frecuentemente surgen a partir de la percepción y reinterpretación de ideas, experiencias o artefactos

culturales creados por otros, que son apropiados e integrados por las personas en su repertorio cognitivo y simbólico, para transformarlos en creaciones nuevas y significativas (Angulo Rasco, 1994; Gruszka y Tang, 2017; Liu y Chang, 2017; Rhodes, 1961).

Así, crear no implica partir de cero, sino dar nuevos sentidos a lo conocido, en función de contextos concretos, fines pedagógicos y formas colectivas de construir conocimiento. En este sentido, los productos creativos no sólo deben ser valorados por su novedad, sino también por el sentido que adquieren en las comunidades donde se inscriben.

Las voces de varias participantes expresan una comprensión de la creatividad que se vincula directamente con la resignificación de objetos cotidianos, la reutilización de recursos disponibles y la capacidad de generar soluciones originales ante desafíos concretos. La estudiante E12 afirma: *“Es la capacidad para poder encontrar nuevas soluciones, poder generar ideas, usar las herramientas que se tienen para que de algo hecho hacer algo nuevo y distinto”*. En una línea similar, E3 señala: *“Como docente, la creatividad nos hace capaces de buscar soluciones no solo a lo planteado en el aula, sino tenerlo en cuenta en la vida real”*. Estas expresiones evidencian que los productos creativos no surgen necesariamente de materiales nuevos, sino del uso flexible, adaptativo e imaginativo de aquello que ya está presente en el entorno.

Este tipo de concepción se encuentra en estrecha sintonía con la perspectiva ecológica y distribuida de la creatividad. Según Glăveanu et al. (2020), los productos creativos emergen del diálogo constante entre el sujeto y los elementos del entorno, y se configuran en función de problemas, herramientas, valores y recursos simbólicos. De este modo, crear implica también transformar, reorganizar o reinterpretar lo ya disponible.

La creatividad, entonces, no reside únicamente en el acto de *“inventar algo completamente nuevo”*, sino en la capacidad de ver lo cotidiano desde otra perspectiva, tal como señala la docente D3: *“...es resignificar algo cotidiano, algo de uso de todos los días y poder darle una vueltita de rosca para que sea significativo...”*. Aquí, el producto creativo cobra valor por el modo en que interpela, transforma o aporta sentido en un contexto dado.

Estas ideas coinciden con los aportes de Elisondo y Piga (2020), quienes destacan que los productos creativos pueden surgir en entornos no extraordinarios, a partir de pequeños gestos de invención que resignifican objetos, lenguajes y acciones. Asimismo, Bruner (1997) sostiene que el pensamiento creativo se basa en la capacidad de ir más allá de la información dada, construyendo nuevas interpretaciones de lo real.

Finalmente, la afirmación de E5: *“...es poder realizar algo nuevo, interesante o que llame la atención... inventar sobre algo cotidiano...”* da cuenta de una comprensión del producto

creativo como resultado de un proceso proyectivo, imaginativo y transformador. En términos de Vygotsky (2004), estos productos surgen de la capacidad del sujeto para combinar experiencias pasadas y anticipar nuevos significados a través de la imaginación, lo que permite convertir situaciones ordinarias en oportunidades de invención significativa.

Así, las evidencias analizadas muestran que las participantes valoran los productos creativos no sólo por su originalidad formal, sino por su capacidad de transformación simbólica, su anclaje en lo cotidiano y su utilidad para resolver problemas reales en contextos educativos y vitales.

Más allá de que los productos creativos pueden referirse a objetos tangibles, soluciones innovadoras o nuevas formas de comprender lo real, tal como lo señala la UNESCO (1997), algunas participantes los asocian especialmente con expresiones artísticas o estéticas. La estudiante E4 afirma: *“...es la manifestación de la expresión artística, musical, lingüística, que involucra poner en juego el pensamiento divergente, disruptivo y que invita a la construcción de aprendizajes significativos”*. En esta línea, E1 sostiene que *“resulta fundamental que la educación permita el desarrollo de la capacidad de apreciación de hechos artísticos y que genere oportunidades para la expresión de la creatividad, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros/as”*.

Estas representaciones subrayan la dimensión expresiva, simbólica y comunicativa de los productos creativos, especialmente en el nivel inicial, donde el juego, el arte y la narración tienen un lugar central. Desde esta perspectiva, los productos no sólo tienen valor en su forma o contenido, sino también en la experiencia compartida que habilitan, en su capacidad para generar sentido colectivo y favorecer procesos de aprendizaje significativos. Tal como plantean Bruner (1997) y Vygotsky (2004), la creatividad se expresa en el lenguaje, el gesto, la música y el arte como formas culturales que median el conocimiento y permiten construir nuevas realidades simbólicas.

Al mismo tiempo, otras participantes expanden la noción de producto creativo al terreno de la resolución de conflictos y problemas institucionales. E14 expresa: *“Es la capacidad que tiene el ser humano para resolver y analizar problemas y conflictos que se presentan en la sala, en la institución”*. Esta afirmación pone en valor el producto creativo no como un objeto externo o visible, sino como una respuesta transformadora a situaciones problemáticas, que requiere de análisis, flexibilidad y pensamiento divergente. En esta línea, Elisondo y Piga (2020) sostienen que los productos creativos pueden tomar formas diversas, desde materiales didácticos hasta decisiones pedagógicas o soluciones organizacionales, y que su sentido está dado por el modo en que responden a necesidades concretas en contextos reales.

De este modo, las evidencias recogidas muestran una comprensión plural de los productos creativos: como expresiones artísticas, como respuestas simbólicas, como soluciones prácticas o como formas de intervenir en la realidad. Esta diversidad refleja una concepción situada y relacional de la creatividad, coherente con el enfoque teórico adoptado en esta investigación.

### **En síntesis**

Las evidencias recogidas permiten afirmar que los productos resultantes de los procesos creativos, en el marco de las prácticas educativas del nivel inicial, son concebidos por las participantes como construcciones simbólicas, prácticas o expresivas, generadas en diálogo con el contexto, los saberes previos y los recursos disponibles. Esta visión es coherente con el enfoque sociocultural adoptado en esta investigación, que concibe la creatividad como una práctica situada, relacional y culturalmente mediada (Vygotsky, 2004; Bruner, 1997; Glăveanu et al., 2020).

Los productos no se originan a partir de una supuesta originalidad absoluta, sino como resultado de la resignificación de objetos, ideas y experiencias ya existentes (Angulo Rasco, 1994; Rhodes, 1961; Gruszka y Tang, 2017; Liu y Chang, 2017). En este sentido, crear implica transformar lo cotidiano, dar nuevos usos a lo disponible, resolver problemas o proponer alternativas significativas, como señalan Elisondo y Piga (2020). Además, la creatividad no sólo se expresa en objetos tangibles, sino también en formas simbólicas, narrativas o decisiones pedagógicas que responden a necesidades concretas en la vida institucional.

Desde una perspectiva distribuida y ecológica, los productos creativos surgen de la interacción entre personas, entornos, objetos y valores culturales (Glăveanu et al., 2020). Las participantes destacan que estas producciones pueden tener carácter artístico, lúdico o estético, pero también funcional, proyectivo y transformador. En este sentido, retoman una definición amplia de producto creativo, tal como la propone la UNESCO (1997), donde se incluyen soluciones, interpretaciones y expresiones diversas que impactan en la vida escolar y social.

Así, los productos creativos son valorados no solo por su novedad, sino por el sentido que adquieren en los espacios donde se inscriben, su capacidad de generar aprendizaje y su potencia para transformar lo dado. Esta comprensión plural y situada refuerza la idea de que la creatividad, en el nivel inicial, constituye una herramienta pedagógica fundamental para promover aprendizajes significativos, responder a desafíos reales y enriquecer la experiencia educativa.

### ***6.1.3 Personas que despliegan la creatividad en las prácticas cotidianas***

La creatividad, entendida como una capacidad presente en todas las personas, no se limita a un rasgo individual o innato, sino que se construye y despliega en interacción con otros, con el entorno y con los objetos culturales disponibles. Desde el enfoque sociocultural que orienta esta investigación, las características personales que intervienen en el acto creativo como la imaginación, la flexibilidad cognitiva, la sensibilidad a los problemas, la fluidez de ideas o la disposición a asumir riesgos, no se desarrollan de forma aislada, sino en contextos sociales, culturales y educativos que las potencian o las restringen (Vygotsky, 2004; Bruner, 1997; Glăveanu et al., 2020).

Esta mirada permite superar concepciones elitistas de la creatividad, reconociendo su carácter plural, distribuido y educable. Así, las personas creativas no se definen únicamente por rasgos internos, sino también por su capacidad de actuar reflexivamente en situaciones reales, de resignificar lo cotidiano, de construir nuevas soluciones y de comprometerse con procesos de aprendizaje significativos (Cristiano, 2016; Gruszka y Tang, 2017; Liu y Chang, 2017; Rhodes, 1961).

En el ámbito educativo, reconocer las condiciones personales del acto creativo implica también repensar los modos en que las instituciones, las propuestas pedagógicas y los vínculos habilitan o inhiben esas posibilidades. Tal como lo plantea el Instrumento de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA) desarrollado por Richardson y Mishra (2018), aspectos como la motivación, la autonomía, la implicación y el compromiso del estudiante resultan claves para comprender cómo se expresa la creatividad en los sujetos concretos.

En este apartado, nos proponemos analizar cómo docentes y estudiantes comprenden y valoran las dimensiones personales de la creatividad en el nivel inicial, reconociendo que estas no se expresan de forma aislada, sino en constante articulación con los procesos, los productos y los contextos educativos que las rodean.

La creatividad es concebida por las participantes como una capacidad universal, presente en todas las personas, que puede manifestarse en diversos momentos y áreas de la vida. Esta idea se corresponde con la perspectiva de Elisondo y Piga (2020), quienes sostienen que la creatividad no es patrimonio exclusivo de algunos, sino una posibilidad latente en cada sujeto, que puede ejercitarse en las actividades más cotidianas, produciendo efectos positivos en la autoestima, la automotivación y el bienestar emocional.

Las afirmaciones de estudiantes y docentes reflejan esta concepción inclusiva: *“Todos tenemos creatividad (...) no comparto esa frase que dicen algunos nacen con creatividad y*

*otros no*” (E10), o *“todos somos creativos, es algo innato”* (D5). Aunque algunas voces, como la de D10, se refieren a la creatividad como una cualidad *“innata”*, lo hacen en tono personal, sin contradecir la posibilidad de que también sea desarrollable. En todo caso, la creatividad es vivida como una característica subjetiva y única, que se manifiesta de formas diversas según las trayectorias personales.

En línea con Gardner (2005), las participantes vinculan la creatividad con un modo de pensar original, divergente y crítico, capaz de cuestionar lo establecido y dar *“una vuelta de rosca a algo”* (E2). Este pensamiento no se limita a los entornos artísticos o escolares, sino que se proyecta sobre la vida cotidiana, como sugiere D5: *“cada uno la explota en distintas áreas... pero a veces no la sabemos descubrir”*. Esta concepción coincide con la idea de que la creatividad no es una cualidad estática, sino una práctica que se reconoce, se ejercita y se resignifica en la experiencia.

Asimismo, Elisondo (2015a) plantea que la creatividad está presente desde los primeros años y puede desarrollarse a lo largo de toda la vida. En ese sentido, docentes y estudiantes coinciden en que los niños son naturalmente creativos, lo cual se evidencia en sus juegos, creaciones y respuestas espontáneas (*“es la capacidad del niño de poder dar lugar a inventar algo nuevo”*, E6), pero también reconocen que los adultos pueden desplegar su creatividad en distintos momentos, como expresa E4: *“es una capacidad que puede desarrollarse en cualquier momento de vida y/o carrera docente”*.

Desde esta mirada, el proceso creativo no se limita a resultados visibles, sino que se activa en la construcción subjetiva del aprendizaje. Como afirman Kaufman et al. (2016), la creatividad implica interpretaciones novedosas que permiten generar nuevas formas de comprender el mundo. Esta dimensión fue trabajada por Kaufman y Beghetto (2009) a través del concepto de *mini creatividad*, entendida como la creación personal de nuevos significados, aunque no sean reconocidos socialmente. Esta forma de creatividad es reconocida por una docente (D4), que reflexiona: *“seguimos ligándola a la persona que hace arte... y por ahí no vemos la creatividad que tiene la persona para armar un plato de comida con lo poco que tenía”*.

En suma, las evidencias muestran que las participantes reconocen la creatividad como una cualidad personal con potencial transformador, que se relaciona tanto con aspectos emocionales y cognitivos como con la vida cotidiana y profesional. Esta concepción plural, situada y relacional de las personas creativas, en diálogo con el Instrumento EACEA (Richardson y Mishra, 2018), permite pensar el compromiso, la autonomía y la implicación

del sujeto como condiciones fundamentales para que la creatividad se ejerza como una práctica educativa significativa.

### **En síntesis**

La subcategoría personas que despliegan la creatividad en las prácticas cotidianas, destaca que la creatividad es una potencialidad inherente a todos los individuos (Elisondo y Melgar, 2018), cuyo desarrollo se ve influenciado por la interacción con los demás y con los elementos culturales. Esta capacidad no se limita a un rasgo innato, sino que se construye y despliega en contextos sociales, educativos e históricos, mediados por el lenguaje, las prácticas culturales y las oportunidades que brinda el entorno (Vygotsky, 2004; Bruner, 1997; Glăveanu et al., 2020).

Se basa en aspectos intrínsecos de la personalidad, como la fluidez de ideas, la capacidad de síntesis, el anticonvencionalismo, la sensibilidad a los problemas, el pensamiento independiente y la habilidad para evaluar ideas (Cristiano, 2016; Gruszka y Tang, 2017; Liu y Chang, 2017; Rhodes, 1961). Sin embargo, estas características no se expresan de forma aislada, sino en permanente relación con condiciones materiales, afectivas y pedagógicas que las potencian o las inhiben.

Tanto estudiantes como docentes reconocen la creatividad como una capacidad universal, que puede cultivarse y desarrollarse a lo largo de la vida, con impacto positivo en aspectos emocionales como la autoestima, la automotivación y la formación profesional (Elisondo y Piga, 2020). En este sentido, resulta especialmente significativa la noción de mini creatividad (Kaufman y Beghetto, 2009), entendida como la creación de significados personales que no necesariamente tienen reconocimiento social, pero que son relevantes para quien aprende. Esta forma de creatividad es reconocida por una docente, que desmitifica la asociación exclusiva entre creatividad y arte, ampliando su manifestación a prácticas cotidianas como cocinar con recursos limitados o encontrar soluciones prácticas e ingeniosas en la vida diaria. Además, la creatividad se concibe como una capacidad presente en todas las etapas del desarrollo humano. Las participantes señalan su expresión en la infancia, a través del juego, la invención y la exploración espontánea, pero también en la adultez, tanto en la vida cotidiana como en la práctica docente (Elisondo, 2015a). Coincidiendo con Gardner (2005), se la vincula con un modo de pensar original, divergente y crítico, que fomenta la formulación de preguntas, el cuestionamiento de lo dado y la reconstrucción de significados. Desde esta mirada, la creatividad no sólo está asociada a lo nuevo, sino también al valor que lo novedoso tiene para el desarrollo de la comunidad, ya sea en el ámbito artístico, educativo, industrial o comercial (UNESCO, 1997; Corbalán, 2008; Manes y Niro, 2021). Así lo señala

también Piga (2018), quien sostiene que la mayoría de los participantes en su investigación definen la creatividad como una capacidad o habilidad potencial que depende de la persona, su entorno y la relación entre ambos, y que se vincula con las emociones, la expresión personal, la motivación y el sentido del logro.

Finalmente, en diálogo con el Instrumento de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA) de Richardson y Mishra (2018), se observa que condiciones como la autonomía, el compromiso y la implicación subjetiva son fundamentales para que las personas desplieguen su capacidad creativa. En suma, esta subcategoría refuerza una concepción plural, situada y transformadora de las personas creativas, en la que lo individual y lo social se entrelazan como dimensiones inseparables del acto creativo.

## **6.2 Innovación educativa**

Esta categoría la construimos a partir de los sentidos que las participantes otorgan a las prácticas que ellas mismas reconocen como novedosas o transformadoras. Tal como sostienen Macchiarola (2012) y Angulo Rasco (1994), no toda novedad constituye una innovación genuina: para que una práctica sea considerada como tal, debe implicar una planificación intencionada orientada al cambio, que transforme no solo los aspectos visibles de la enseñanza, sino también sus fundamentos simbólicos y subjetivos, tales como creencias, supuestos o teorías implícitas.

En este sentido, se entiende que innovar en educación no es simplemente introducir una técnica o recurso nuevo, sino cuestionar las reglas constitutivas del quehacer docente (Searle, 1980), afectando los modos de enseñar, aprender y vincularse en el aula. Lucarelli (2006, 2009) distingue entre innovaciones tecnicistas, que modifican aspectos parciales como metodologías o recursos e innovaciones como ruptura, las cuales suponen transformaciones profundas y situadas del dispositivo didáctico, en diálogo con el contexto institucional y social. Desde esta perspectiva, las experiencias narradas por las docentes y estudiantes se analizan no solo por lo que modifican en el plano objetivo, contenidos, estrategias, materiales o relaciones, sino también por las transformaciones que proponen en el plano subjetivo, en tanto habilitan nuevas formas de pensar y habitar la práctica educativa.

Para organizar el análisis empírico de esta categoría, se presentan dos subcategorías: 6.2.1 Concepciones de innovación como creación o mejora, que aborda las definiciones que las participantes otorgan a la innovación educativa, vinculadas a la invención, la imaginación, la mejora de lo existente y la planificación con sentido pedagógico; y 6.2.2 Innovación como ruptura de prácticas estereotipadas, que se centra en las experiencias donde las participantes

cuestionan y transforman rutinas institucionalizadas, reconociendo y proponiendo nuevas formas de enseñar en el nivel inicial.

### **6.2.1 Concepciones de innovación como creación o mejora**

Las participantes de esta investigación comprenden la innovación como una capacidad asociada a la invención, la creación de ideas nuevas y la mejora de prácticas ya existentes. En sus relatos, destacan tanto el componente imaginativo como el propósito transformador de las acciones que consideran innovadoras.

Una de las estudiantes afirma: “...*la habilidad de crear, inventar, producir algo (objeto / ideas) ...que no exista y provoque una revolución*” (E4). Esta afirmación representa un ejemplo de innovación entendida como invención disruptiva, coherente con las ideas de Macchiarola (2012) y Searle (1980) sobre la necesidad de cambiar estructuras profundas del quehacer docente.

Sin embargo, desde el enfoque de Ángulo Rasco (1994), también resulta valioso considerar otras formas de innovación educativa que surgen de la reinterpretación o resignificación de elementos ya existentes. Este autor distingue entre invención, percepción y asimilación, siendo estas dos últimas las más frecuentes en educación.

En esta línea, otras participantes aportan concepciones complementarias. Por ejemplo, E6 define la innovación como la posibilidad de “*poder mejorar algo que ya se realizó, hacer una variante... obtener resultados más eficaces y fomentar nuevos conocimientos*”. Aquí la innovación no se presenta como una creación absoluta, sino como una mejora intencionada con impacto en la calidad de los aprendizajes.

De manera similar, E12 sostiene que innovar implica “*modificar algo o adaptarlo para que sea nuevo, distinto, puede ser una actividad, ideas, recursos, etc.*”. Esta representación subraya el valor de la adaptación como proceso innovador contextualizado, alineado con lo planteado por Macchiarola (2012) respecto a la reconstrucción crítica de las prácticas.

A su vez, E7 señala: “*Crear cosas nuevas ...pensar de una forma imaginativa*”, reforzando el componente subjetivo y creativo del proceso, que se vincula con la capacidad docente de proyectar y diseñar nuevas formas de intervención pedagógica.

Estas expresiones complementan la visión más disruptiva de E4 al destacar que la innovación también puede implicar la resignificación de prácticas existentes. Coinciden con la idea de que las innovaciones educativas se configuran a partir de un diagnóstico situado, una planificación intencional y una búsqueda de mejora con sentido pedagógico (Macchiarola, 2012; Lucarelli, 2006, 2009).

Desde el marco teórico desarrollado, esta evidencia permite interpretar la innovación como una práctica que transforma las reglas constitutivas del hacer docente (Searle, 1980; Macchiarola, 2012), articulando dimensiones subjetivas, creencias, supuestos y teorías implícitas, con dimensiones objetivas, prácticas, materiales, relaciones. En sintonía con lo planteado por Lucarelli (2006, 2009), se advierte que las participantes no sólo modifican recursos o estrategias, sino que problematizan sus acciones y proyectan cambios pedagógicos contextualizados, orientados a generar aprendizajes significativos y situados.

En complemento a estas interpretaciones, Bolívar (1999) aporta una mirada centrada en los procesos de cambio institucional. Sostiene que toda innovación educativa debe partir de la transformación de las prácticas docentes para luego reorganizar la institución, respetando su cultura y promoviendo estrategias colaborativas. Desde esta perspectiva, las voces de las participantes no sólo reflejan la intención de modificar acciones individuales, sino también la necesidad de revisar estructuras pedagógicas que impactan en el nivel institucional. Así, el deseo de *“provocar una revolución”* (E4) o de *“mejorar algo que ya se realizó”* (E6) puede interpretarse como una búsqueda de coherencia entre la acción docente y un proyecto educativo transformador más amplio, tal como propone Bolívar.

#### **En síntesis.**

Las concepciones de innovación expresadas por las participantes de esta investigación articulan tanto dimensiones disruptivas como transformaciones graduales, dando cuenta de una mirada compleja y situada del cambio pedagógico. Mientras algunas representaciones vinculan la innovación con la invención y la creación de lo nuevo (Macchiarola, 2012; Searle, 1980), otras resaltan su dimensión adaptativa, asociada a la mejora intencionada de prácticas existentes (Ángulo Rasco, 1994; Lucarelli, 2006, 2009).

Esta diversidad de enfoques permite comprender la innovación como un proceso que involucra componentes subjetivos y objetivos, articulando imaginación, diagnóstico contextual, planificación crítica y orientación a los aprendizajes significativos. A su vez, desde una perspectiva institucional, se reconoce la necesidad de repensar las estructuras escolares y promover una cultura colaborativa para sostener los cambios (Bolívar, 1999). En conjunto, estas ideas permiten afirmar que la innovación en el nivel inicial no solo responde a iniciativas individuales, sino que forma parte de una transformación pedagógica más amplia y comprometida con la mejora educativa.

### **6.2.2 Innovación como ruptura**

En este apartado analizamos las evidencias de prácticas innovadoras en las salas de nivel inicial a partir de los relatos de las docentes y las estudiantes practicantes, articulándolas con el marco teórico previamente desarrollado. Estas innovaciones se entienden como rupturas con lo establecido que promueven transformaciones tanto en los modos de enseñar como en las estructuras institucionales (Macchiarola, 2012; Searle, 1980; Angulo Rasco, 1994). A partir del análisis de las prácticas relatadas por docentes y estudiantes, identificamos distintas formas de innovación educativa que operan como rupturas frente a lo estereotipado y lo rutinario.

Estas innovaciones se manifiestan en múltiples dimensiones del quehacer pedagógico y se organizan, para fines analíticos, en seis grandes grupos: innovaciones didácticas, que implican transformaciones en las propuestas de enseñanza y en el sentido pedagógico de las prácticas; innovaciones espaciales y materiales, orientadas a reorganizar el entorno físico para favorecer la exploración y la autonomía; innovaciones tecnológicas, vinculadas al uso significativo de recursos digitales en el aula; innovaciones expresivas o comunicacionales, que amplían las formas de interacción mediante el arte, los títeres y el juego simbólico; innovaciones emocionales, centradas en el desarrollo de competencias afectivas y la prevención de situaciones de violencia; e innovaciones metodológicas, que remiten a la revisión crítica de planificaciones y al diseño de propuestas contextualizadas.

Las innovaciones didácticas, en algunos casos, parten de prácticas que las participantes identifican como rutinas naturalizadas que se repiten sin reflexión y que no poseen una finalidad educativa, sino que reproducen modelos autoritarios y mecánicos, como por ejemplo cantos o consignas automatizadas orientadas al control del grupo (Pitluk, 2013).

Ante la situación relatada por D9, quien señala que *“todos los días los niños reciben el cartel con el nombre para copiarlo”*, emergen propuestas alternativas como *“buscar letras en una obra de arte, modelar las letras del nombre...”*, que revelan una intención de alejarse de prácticas rutinarias basadas en la repetición mecánica. Estas nuevas propuestas se alinean con una concepción del aprendizaje en la que la curiosidad, el juego y el placer por conocer ocupan un lugar central, en contraposición a enfoques transmisivos centrados en la memorización.

Desde este enfoque, el aprendizaje se construye activamente en contextos significativos, donde las reglas que organizan la práctica educativa, lo que Searle (1980) denomina reglas constitutivas, no son estáticas, sino susceptibles de ser cuestionadas y transformadas. En este

sentido, las participantes se posicionan como agentes de cambio al proponer actividades mediadas por el arte, el juego simbólico y la exploración

Otro tipo de innovaciones son las relacionadas con la transformación del espacio y el uso del mobiliario como herramientas pedagógicas. En este sentido, las participantes proponen reorganizar las salas para favorecer la autonomía y la exploración. Estas prácticas remiten al planteo de Singer (2019) sobre la importancia de un entorno que propicie la curiosidad, y al de Maggio (2016) sobre la enseñanza contextualizada. Algunas experiencias como *“poner una alfombra o una sábana...”* (D12) o *“los muebles también se predisponen de otras maneras...”* (D1) muestran la búsqueda por romper con la rutina y generar nuevos escenarios de aprendizaje. Además, se resignifica el uso del patio como espacio planificado: *“cambiar la monotonía de usar siempre lo mismo...”* (E2).

La incorporación de recursos tecnológicos representa un avance en la mediación pedagógica como innovación, aunque no exenta de tensiones institucionales. Las participantes destacan experiencias positivas como *“leer con las tablets un QR...”* (D4), que se alinean con la perspectiva de Mishra et al. (2013) sobre el rol de la tecnología en el aprendizaje. No obstante, también se evidencian obstáculos estructurales: *“la gestión no quería que supiera la comunidad...”* (D4), lo que pone en relieve las barreras que aún persisten en muchas instituciones para integrar las TIC de manera equitativa.

Otras innovaciones son las expresivas, donde el uso de títeres y la creación de escenarios de juego simbólico dan cuenta de propuestas comunicacionales enriquecedoras. Estas prácticas promueven el diálogo, la participación y el aprendizaje compartido. *“el recurso que más utilicé y que más les agradó fueron los títeres...”* (E13) y *“preparé un escenario con un camino de bloques...”* (E14) ejemplifican cómo se incorporan objetos intermediarios que, como plantea Santa Cruz (2019), facilitan conexiones significativas entre docentes, estudiantes y contenidos. La dimensión emocional también es abordada como parte constitutiva del proceso educativo. Las docentes expresan la necesidad de educar en valores y emociones a través de actividades lúdicas y reflexivas: *“reflejar, revelar, expresar... escuchando cómo late nuestro corazón...”* (D11).

Estas propuestas están en consonancia con lo desarrollado por Malaisi (2014, 2020), quien subraya la importancia de una adecuada educación emocional en la primera infancia. A su vez, se señala la necesidad de tratar temas como el acoso escolar desde una perspectiva preventiva: *“todos los docentes deberíamos trabajar... el bullying...”* (D5). Las docentes reflexionan también sobre las innovaciones metodológicas, referidas a la necesidad de adecuar las planificaciones a las características singulares de cada grupo: *“una propuesta*

*nos da buen resultado un año y al año siguiente... siempre tenemos que modificar algo”* (D12). Asimismo, implementan propuestas novedosas que integran el arte, el juego y la exploración de materiales no convencionales: *“pintar con jeringas, goteros y témperas...”* (D1), en línea con Elisondo (2018) quien destaca el uso de lo cotidiano como motor de la creatividad. Estas prácticas implican una revisión crítica de lo instituido y una apertura a nuevas formas de enseñar y aprender.

Las participantes de la investigación identifican que muchas prácticas del nivel inicial son reiterativas y poco estimulantes. Según Pitluk (2013), estas rutinas son estrategias naturalizadas que buscan controlar a los grupos de niños, lo que va en detrimento de su curiosidad y su capacidad de exploración. Lucarelli (2004) plantea que la innovación pedagógica debe basarse en marcos teóricos que sustenten transformaciones reales en los modos de enseñar. Las estudiantes, al no haber internalizado aún esas rutinas, logran observarlas críticamente durante su residencia (Gallego Ortega, 1998). En palabras de una estudiante: *“...cambiar lo observado en la educación rutinaria... en las clases monótonas”* (E11). Este tipo de reconocimiento se vincula con una perspectiva formativa que permite desnaturalizar lo dado y ensayar nuevas formas de intervención pedagógica.

#### **En síntesis.**

Las evidencias analizadas muestran que las innovaciones en el nivel inicial se configuran como rupturas con prácticas estereotipadas y naturalizadas que limitan el potencial pedagógico. Las participantes identifican y cuestionan rutinas instaladas (Pitluk, 2013; Gallego Ortega, 1998), proponiendo alternativas centradas en el juego, la exploración, la expresión y la autonomía. Estas propuestas se alinean con la idea de transformación de las reglas constitutivas del hacer docente (Searle, 1980; Macchiarola, 2012) y con la resignificación de elementos ya existentes en la práctica (Ángulo Rasco, 1994).

Las innovaciones abordadas se organizan en dimensiones didácticas, espaciales, tecnológicas, expresivas, emocionales y metodológicas, y encuentran sustento en aportes como los de Freire (1997), Mishra et al. (2013), Santa Cruz (2019), Malaisi (2014, 2020), Elisondo (2018), Singer (2019) y Maggio (2016). Asimismo, se destaca la importancia de una mirada crítica sobre lo instituido (Lucarelli, 2004) y la necesidad de fundamentar los cambios en marcos teóricos sólidos que guíen prácticas significativas. En este sentido, las estudiantes en formación, al no haber internalizado aún las rutinas tradicionales, logran observarlas con distancia y generar propuestas transformadoras que contribuyen al desarrollo de una pedagogía más creativa, inclusiva y contextualizada.

### 6.3 Condiciones de los contextos innovadores

Desde el enfoque sociocultural que orienta esta investigación, la creatividad no se concibe como una capacidad individual aislada, sino como una construcción situada que emerge en la interacción entre las personas y los contextos en los que viven, aprenden y trabajan (Vygotsky, 2004; Bruner, 1997). Las condiciones del entorno, familiares, escolares, comunitarias, culturales y sociales, actúan como mediadoras que pueden favorecer o limitar el desarrollo del potencial creativo.

En esta perspectiva, el contexto no es un escenario neutro, sino un entramado de relaciones, valores, oportunidades, recursos y normas que configuran las posibilidades de expresión, exploración y creación. Tal como lo plantean Glăveanu et al. (2020) y Elisondo y Piga (2020), la creatividad se construye a partir del diálogo con los otros, de los saberes y herramientas culturales disponibles, y del reconocimiento simbólico que otorga sentido a los actos creativos. Se trata de un fenómeno ecológico, distribuido y profundamente vinculado con la experiencia situada de cada sujeto.

En el ámbito educativo, estas ideas adquieren una relevancia particular. La creatividad se potencia cuando los entornos escolares habilitan la participación activa, la expresión personal, el juego, la autonomía y la valoración de la diversidad (UNESCO, 1997; Kaufman y Beghetto, 2009). A su vez, el vínculo entre docentes, estudiantes y saberes, así como las condiciones materiales y simbólicas del aula, se convierten en factores clave que sostienen o inhiben la emergencia de prácticas pedagógicas creativas.

El desarrollo del potencial creativo, si bien tiene una dimensión subjetiva, se produce en estrecha relación con los otros y con los entornos en los que las personas viven y aprenden. Como plantean Gruszka y Tang (2017), Liu y Chang (2017) y Rhodes (1961), la creatividad no surge en el vacío, sino que se activa y se despliega en contextos que habilitan el intercambio, la colaboración y el acceso a recursos simbólicos y materiales. En este sentido, la docente D12 expresa una visión integradora al afirmar: *“La creatividad para mí es que cada uno tenga su propia idea y que al trabajar con otros puedan hacer algo diferente, algo nuevo”*. Esta afirmación muestra el carácter relacional del acto creativo, en el que lo personal se potencia en la interacción con los otros.

Del mismo modo, una estudiante (E10) destaca el rol que cumple el entorno como generador de oportunidades para pensar y actuar de manera diferente: *“Supongo que el medio, el entorno en el que vivimos nos ayuda, nos potencia, nos incentiva al hacer las cosas o pensar las cosas de una manera diferente”*. Esta representación se alinea con el enfoque ecológico

propuesto por Glăveanu et al. (2020), quienes sostienen que los productos y procesos creativos se configuran en el diálogo constante entre el sujeto y los elementos del entorno: objetos, normas, relaciones y contextos culturales.

Desde esta concepción relacional y situada de la creatividad, resulta fundamental analizar con detenimiento cuáles son las condiciones específicas que, en los contextos educativos investigados, habilitan u obstaculizan su despliegue.

### ***6.3.1 Condiciones facilitadoras de los contextos innovadores***

Algunas de las condiciones que han sido identificadas como facilitadoras del proceso innovador, son la formación docente inicial y continua, el compromiso docente para con los estudiantes de nivel inicial, el trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico de los equipos de gestión o interdisciplinarios y la comunicación de experiencias educativas innovadoras.

En esta línea, las condiciones facilitadoras que emergen de la investigación son las siguientes:

#### **Formación docente inicial y continua.**

Una de las condiciones facilitadoras más significativas identificadas en esta investigación es el compromiso sostenido con la formación docente, tanto en su etapa inicial como en los procesos de actualización y perfeccionamiento profesional continuo. Este compromiso se manifiesta de forma consistente en los relatos de docentes en ejercicio, todas egresadas del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, algunas de ellas con títulos de grado y posgrado complementarios, como licenciaturas, diplomaturas y especializaciones. A su vez, expresan de manera explícita su entusiasmo por seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente.

Una de las docentes (D4) ofrece un testimonio particularmente revelador de esta disposición permanente hacia el aprendizaje: *“Hice la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Le doy un valor impresionante a la formación continua, cursé dos diplomaturas, en educación (universidad del NOA), otra en currículo y práctica (FLACSO). Después hice las especializaciones de TIC, de jardín maternal, de alfabetización inicial y la de matemática... y ahora, por ejemplo, estoy haciendo la actualización académica del nivel inicial. Entonces es constantemente estar formándome y retomar.”* Este relato da cuenta de una concepción ampliada de la formación como proceso vital, reflexivo y recursivo, donde cada etapa se inscribe en un movimiento de reconstrucción del saber docente.

Otra docente (D7) refuerza esta idea desde una perspectiva vocacional: *“En realidad amo lo que hago, me encanta mi trabajo. Me gusta mucho ser formadora de formadores. Entonces, apuesto a especializarme en educación y tecnología... El año pasado empecé la especialización”*. Su relato pone en evidencia una subjetividad docente que no solo valora la actualización, sino que se proyecta activamente en nuevos espacios formativos, integrando lo tecnológico como campo de interés estratégico para innovar en las prácticas educativas.

Desde el marco teórico, Macchiarola (2012) sostiene que la formación docente comprometida, institucionalizada y reflexiva es una condición indispensable para el surgimiento de prácticas pedagógicas creativas. La autora advierte que la creatividad educativa no se produce espontáneamente, sino que se construye a partir de trayectorias formativas que habilitan el ensayo, la revisión crítica y la problematización de lo dado. En la misma línea, Glăveanu et al. (2020) entienden la creatividad como un fenómeno ecológico y distribuido, donde las trayectorias de formación, individuales y colectivas, operan como entornos fértiles para conectar saberes previos, herramientas culturales y nuevas experiencias situadas.

Este mismo compromiso se observa con claridad en las trayectorias de las estudiantes del profesorado, quienes valoran profundamente los espacios de práctica y residencia como escenarios significativos para construir identidad profesional. Esta valoración se encuentra en sintonía con Foresi (2009), quien entiende la formación docente como una construcción situada de saber pedagógico, en la que la práctica adquiere centralidad para generar sentidos y transformaciones. Desde esta perspectiva, los testimonios analizados revelan que la creatividad no es concebida como una capacidad innata, sino como una práctica que se ejercita y se aprende en la experiencia concreta de formación. La estudiante E4 expresa: *“La creatividad es importante para la formación profesional porque invita a romper estructuras rígidas o pensamientos estereotipados. Por eso, considero que la creatividad se ejercita y se aprende a mejorar en el proceso creativo”*. Su testimonio da cuenta de una comprensión compleja del proceso formativo, no como acumulación de contenidos, sino como transformación personal, donde el pensamiento creativo se forja mediante la revisión de estructuras y la apertura a lo nuevo.

En este mismo sentido, E11 destaca el rol del acompañamiento pedagógico como facilitador de la creatividad: *“La docente orientadora fue un pilar fundamental para que pudiera llevar a cabo mi propuesta. Ella me guio para poder reformular las planificaciones, dándome ideas para enriquecerlas o modificarlas”*. Este relato ilustra cómo la mediación docente potencia la capacidad de las estudiantes para interrogar lo planificado, abrir alternativas pedagógicas

y transformar sus propias prácticas en función del contexto y los objetivos formativos. En esta línea, Davini (2015) subraya que la residencia permite articular teoría y práctica en contextos reales, favoreciendo una mirada profesional reflexiva y situada. Asimismo, el INFoD (2018) destaca que estos espacios deben estar sostenidos por dispositivos institucionales de tutoría y acompañamiento que promuevan el desarrollo de propuestas pedagógicas creativas, la toma de decisiones fundamentadas y la construcción de una identidad docente comprometida con la mejora educativa.

Finalmente, E10 subraya el clima institucional que sustenta este tipo de experiencias: *“Me sentí segura, acompañada y guiada durante todo el proceso, desde la elaboración de la unidad didáctica hasta el quehacer diario en la sala... valoro la dedicación y el tiempo de todos/as los/as docentes formadores destinados a acompañar y guiar el proceso.”* Aquí se visibiliza cómo las condiciones afectivas y simbólicas del entorno formativo inciden directamente en la disposición subjetiva a innovar, explorar y sostener propuestas creativas en situaciones reales de enseñanza. Esta afirmación se alinea con la mirada del INFoD (2018), que resalta la importancia de generar climas institucionales de confianza, cuidado y acompañamiento, entendidos como condiciones habilitantes para que los procesos formativos se constituyan también en espacios de creación, exploración y transformación profesional.

### **Compromiso docente con los estudiantes de nivel inicial.**

Los testimonios analizados dan cuenta de un compromiso docente profundamente arraigado en una pedagogía situada, reflexiva y sensible a la diversidad, tal como lo proponen distintos autores que piensan las prácticas docentes como escenarios de transformación y construcción identitaria.

Desde la perspectiva de Anijovich (2014), el compromiso con la enseñanza implica reconocer que no se trata de aplicar recetas ni de seguir secuencias fijas, sino de asumir la complejidad del acto pedagógico y tomar decisiones en contextos situados, atendiendo a los sujetos concretos que habitan las aulas. Este enfoque se refleja con claridad en la docente que afirma: *“por ejemplo, que yo pueda brindar distintas opciones para que cada estudiante pueda recurrir y trabajar desde el lugar que quiera”* (D3), donde se observa una clara voluntad de diseñar propuestas diferenciadas según las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los niños.

Anijovich y Mora (2019) amplían esta idea al proponer una mirada sobre la enseñanza como una práctica profesional que requiere de una reflexión constante sobre las propias decisiones didácticas, con apertura a la incertidumbre, a la revisión y a la escucha activa. En esa línea,

el testimonio: *“vos le das una hoja y nada, no le gusta, no le interesa, no participa, nada. Pero cuando vos te sentás a hablar con él o le das otra opción, no sabés lo bien que va”* (D3), muestra cómo la docente se corre del lugar tradicional para explorar otras formas de vincularse con el aprendizaje de cada estudiante, en un gesto de escucha y adaptación que requiere sensibilidad, flexibilidad y reflexión crítica.

Por su parte, Alfonso (2009), al abordar la entrada al campo desde una perspectiva etnográfica de las prácticas docentes, el proceso relacional es clave para la comprensión de la cultura escolar. La afirmación *“me fui poco a poco incorporando a la cotidianidad de los estudiantes, aprendiendo de sus tiempos, de sus logros, de sus enojos, de sus alegrías...”* (E4) evidencia este trabajo de inmersión y de construcción de vínculos, donde la docente se posiciona desde el respeto, la empatía y el reconocimiento de los mundos simbólicos de los niños y niñas.

Finalmente, Alliaud (2021) destaca que el buen docente es aquel que se convierte en *artesano de la enseñanza*, en tanto construye su práctica desde la experiencia, el ensayo, la intuición, la sensibilidad y la reflexión situada. En el fragmento *“practicaba en mi hogar, hablaba en voz alta como si estuviera explicando, ensayaba las voces, pensaba en los momentos, en las posibles situaciones que podrían suceder...”* (E4), se expresa de manera clara esta dimensión artesanal y comprometida, donde el acto de enseñar es preparado con dedicación, creatividad y vocación de sentido.

### **Trabajo colaborativo.**

El trabajo en equipo y la consolidación de una cultura profesional colaborativa emergen como condiciones fundamentales para el desarrollo de propuestas innovadoras en el nivel inicial. Tal como lo señala Macchiarola (2012), la innovación pedagógica requiere de condiciones organizativas habilitantes, tiempos, espacios, recursos y de una red institucional que brinde sostén emocional y profesional. En este marco, el trabajo en soledad tiende a generar incertidumbre, mientras que la colaboración entre pares se constituye como un factor protector y dinamizador del cambio educativo.

Esta perspectiva se refleja en las voces recogidas en esta investigación. Tanto estudiantes como docentes reconocen que *“trabajar con otro enriquece”* (D6) y que la organización colectiva de la propuesta, *“organizando cada momento, elaborando los recursos y preparando el espacio físico”* (E13), potencia la labor pedagógica. Aquí, el trabajo en equipo no se limita a una repartición funcional de tareas, sino que supone un entramado de decisiones compartidas, sostén mutuo, diálogo pedagógico y construcción conjunta de sentido.

El trabajo colaborativo entre colegas también se presenta como una mediación clave. En contextos donde se respetan las diferencias y se construyen acuerdos desde el diálogo, se fortalece el sentido de comunidad profesional. Una docente destaca que, a pesar de las diferencias generacionales y de criterios entre compañeras, *“hemos podido entablar una buena relación... si hay algo que a mí esta vez no me gusta, trato de ceder y de ir viendo los puntos de vista para concretar algo”* (D1), lo que refleja la existencia de una cultura profesional colaborativa tal como la conceptualiza Macchiarola (2012).

Este relato de la participante se alinea con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2018), que define entre sus capacidades fundamentales la de *“integrarse y participar activamente en equipos docentes, redes institucionales y profesionales, y contribuir al desarrollo de una cultura colaborativa en el marco institucional”* (p. 23). Este marco concibe al trabajo colectivo como dimensión clave del profesionalismo docente, orientada a la mejora de la enseñanza y al aprendizaje compartido.

A su vez, Sanjurjo, Caporossi y Placci (2016) afirman que el trabajo en equipo en las instituciones educativas no se da de manera espontánea, sino que debe ser intencionado, sostenido y trabajado como una dimensión pedagógica en sí misma. Estos autores subrayan que la práctica docente implica necesariamente la interacción con otros, la negociación de significados y la revisión conjunta de las prácticas. La innovación, desde esta perspectiva, es resultado de un ejercicio colectivo de problematización y diseño compartido.

#### **Acompañamiento pedagógico de los equipos de gestión o interdisciplinarios.**

Desde un enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1979, 2004; Bruner, 1997), el acompañamiento pedagógico constituye una mediación fundamental en los procesos de desarrollo profesional y de innovación educativa. En esta investigación, las docentes en ejercicio destacaron el papel central que desempeñan los equipos directivos en la generación de condiciones propicias para enseñar con creatividad y atender la diversidad en las salas. En particular, se valora que el acompañamiento de la dirección se oriente no sólo al cumplimiento formal de las planificaciones, sino a fortalecer la dimensión pedagógica, sostener emocionalmente a las docentes y fomentar la construcción de un clima institucional que habilite la exploración de nuevas propuestas.

Así lo expresa una docente al señalar que *“nosotras podemos ser y hacer porque hay un equipo que acompaña y promueve eso”* (D7), reconociendo que es en ese sostén institucional donde encuentra el impulso para imaginar y llevar adelante prácticas pedagógicas innovadoras. Este tipo de mediación se corresponde con lo que plantea Glăveanu (2014)

sobre la creatividad como fenómeno distribuido y relacional, en el que intervienen múltiples actores. En la misma línea, otra docente refiere que *“la directora nos hizo mucho hincapié, de la posibilidad diversa del niño”* (D5), lo cual evidencia una perspectiva inclusiva que reconoce la heterogeneidad del grupo como punto de partida para la enseñanza. Esta mirada se articula con lo sostenido por Elisondo (2015a), quien enfatiza la importancia de que los contextos educativos reconozcan la diversidad para favorecer procesos creativos significativos.

El acompañamiento directivo también se expresa en el estímulo concreto a romper con las prácticas tradicionales y a salir de los márgenes del currículo prescripto. Tal es el caso de una docente que relata que *“cuando hacemos las planificaciones, los directivos nos dicen: chicas, vuelen, salgan del currículo y vuelen”* (D11), lo cual muestra un liderazgo institucional que promueve activamente la innovación didáctica. Este tipo de habilitación resulta coherente con los aportes de Sanjurjo, Caporossi y Placci (2016), quienes afirman que los equipos de conducción deben desempeñar un rol pedagógico orientado a generar espacios de libertad, confianza y reflexión colectiva como condición para la mejora y el cambio educativo.

Finalmente, en aquellas instituciones que cuentan con equipos interdisciplinarios, las docentes valoran su aporte como una herramienta que posibilita concretar propuestas pedagógicas que atiendan efectivamente la diversidad del grupo. En este sentido, se observa que estos equipos no actúan como instancias externas de control, sino como aliados pedagógicos en el análisis y la mejora de las prácticas. Así lo plantea una docente al afirmar que *“el equipo de orientación observa al grupo, mira nuestras planificaciones, nos va transmitiendo sus ideas y nosotras vemos qué podemos cambiar”* (D1). Esta articulación entre saberes profesionales responde a una lógica de coconstrucción situada del conocimiento (Lave y Wenger, 1991), que se desarrolla en la práctica compartida y en el diálogo interdisciplinario.

### **Comunicación de experiencias educativas innovadoras.**

La comunicación y socialización de experiencias educativas innovadoras constituye una condición clave para el fortalecimiento de entornos creativos y colaborativos dentro de las instituciones de nivel inicial. Según Ruiz, Motta, Bruno, Demonte y Triful (2014), el intercambio entre docentes sobre las prácticas que realizan habilita procesos de reflexión pedagógica, construcción colectiva del conocimiento y circulación de saberes que de otro modo quedarían encapsulados en lo individual o dentro del aula. Desde esta perspectiva,

compartir lo que se hace y cómo se hace, no es sólo un acto comunicativo, sino una práctica profesional que potencia la calidad educativa y habilita la mejora continua.

En el Jardín de Infantes Dr. Adolfo Alsina, la existencia de una plataforma digital institucional donde se comparte información con las familias y se documentan experiencias por sala, se configura como una herramienta concreta de socialización pedagógica. Una docente detalla que *“es una página web del jardín en donde vos ingresas por sala, cada una tiene una clave y se la damos a los papás...”* (D3), lo que demuestra un enfoque institucional que valora la transparencia pedagógica y la participación de las familias, en línea con los principios de comunicación horizontal y democratización del conocimiento que promueven los autores antes mencionados.



**Figura 3**

**Página oficial del Jardín Dr. Adolfo Alsina, disponible en <http://jardinalcina.edu.ar>**

Además de esta dimensión comunicacional con las familias, se destacan los espacios de intercambio entre docentes, tanto en reuniones presenciales como en entornos digitales como los drives compartidos. En estos espacios, se suben planificaciones, proyectos y agendas, generando oportunidades para la lectura entre pares, el intercambio de comentarios, la crítica constructiva y el aprendizaje mutuo. Como señala D3, *“nosotras tenemos un área en donde interactuamos, ahí subimos las planificaciones, el proyecto, secuencia o la unidad, las agendas de trabajo por semana, y lo que consideramos útil”*, lo cual coincide con lo planteado por Schön (1998) en relación con el profesional reflexivo: compartir lo que se hace implica también abrirlo a la mirada del otro, lo que permite revisar, ajustar y enriquecer la propia práctica.

En este sentido, las docentes valoran positivamente las instancias de socialización, percibiéndolas como espacios de formación continua y no como mecanismos formales de

control. Una participante indica que *“sabemos hacer reuniones de personal donde socializamos esto de lo que hemos trabajado y me parece que es gratificante”* (D7), mientras que otra expresa: *“me gusta contar qué estoy por hacer porque siempre se aprende y las ideas que una tiene se acomodan...”* (D8). Estas voces muestran que la comunicación entre pares no solo promueve la mejora de las propuestas, sino que genera pertenencia, motivación y un sentimiento de reconocimiento profesional, como subraya también Elisondo (2015a) al señalar que los entornos creativos requieren tiempo, escucha y vínculos de confianza.

Finalmente, estas prácticas de documentación, intercambio y evaluación informal de las propuestas se vinculan con una cultura institucional que valora la innovación desde la colaboración y la sistematización de saberes pedagógicos. Tal como lo sostiene Trilla (2004), la innovación educativa no puede entenderse sólo como una novedad técnica, sino como una transformación construida colectivamente, que requiere ser pensada, comunicada y retroalimentada en comunidad.

#### **En síntesis.**

Esta investigación evidencia que la innovación educativa en el nivel inicial no surge de manera espontánea, sino que se sostiene sobre un entramado de condiciones institucionales, formativas y relacionales. Entre ellas, se destaca la formación docente inicial y continua como proceso vital y reflexivo (Macchiarola, 2012; Glăveanu et al., 2020; Foresi, 2009), que habilita la construcción de prácticas creativas mediante el ensayo y la problematización. También se subraya el compromiso docente con los estudiantes, expresado en decisiones didácticas situadas, sensibles a la diversidad y fundadas en la reflexión profesional (Anijovich, 2014; Anijovich y Mora, 2019; Alfonso, 2009; Alliaud, 2021).

El trabajo colaborativo aparece como otra condición esencial, en tanto permite sostener emocional y profesionalmente los procesos de cambio (Macchiarola, 2012; INFoD, 2018; Sanjurjo, Caporossi y Placci, 2016), consolidando una cultura pedagógica basada en el diálogo y la construcción conjunta. El acompañamiento pedagógico, por su parte, fortalece los procesos formativos desde un enfoque sociocultural (Vygotsky, 1997, 2004; Bruner, 1997; Glăveanu, 2014), favoreciendo el desarrollo profesional mediante dispositivos de apoyo institucional, tal como proponen Elisondo (2015a) y Lave y Wenger (1991).

Finalmente, la comunicación de experiencias educativas innovadoras se reconoce como práctica profesional clave, que amplía el aprendizaje colectivo y potencia la calidad educativa (Ruiz et al., 2014; Schön, 1998; Trilla, 2004). Las docentes valoran estos espacios como oportunidades de formación continua, retroalimentación y pertenencia, lo que reafirma que los entornos creativos requieren de tiempo, escucha y vínculos de confianza (Elisondo,

2015a). En conjunto, estas condiciones se configuran como pilares fundamentales para sostener procesos de innovación genuinos, significativos y contextualizados en la educación inicial.

### **6.3.2 Condiciones obstaculizadoras de los contextos innovadores**

Luego de dar cuenta de las condiciones facilitadoras del entorno educativo para el proceso creativo, podemos aseverar que hay otras condiciones que pueden operar obstaculizando dicho proceso, como: las condiciones edilicias, la sobreexposición de los niños y niñas a las pantallas, la sobrecarga de tareas por parte de las estudiantes y de las docentes y la escasez de recursos.

#### **Condiciones edilicias.**

Las limitaciones edilicias condicionan muchas veces las posibilidades de innovación. Las participantes expresan cómo la arquitectura escolar, pensada desde el paradigma disciplinar, dificulta la organización flexible de los espacios: *“la sala era pequeña...no era adecuada...”* (E5), *“queríamos dar una actividad y el clima se interrumpía...”* (E2). Estas condiciones refuerzan la necesidad, tal como afirman Eslava Cabanellas et al. (2024), de repensar el diseño institucional desde una lógica que acoja experiencias significativas de aprendizaje y relaciones más horizontales.

#### **Sobreexposición de los niños y niñas a las pantallas.**

La observación de la docente D1, quien advierte que *“los chicos están muy inmersos en cuestiones de la tecnología (...) y no cuentan con demasiados recursos como para poner en juego esto de decir bueno, con un papelito qué puedo hacer”*, expresa una preocupación sobre cómo ciertos factores del entorno familiar y social —como la sobreexposición a pantallas o la falta de materiales concretos— pueden limitar las oportunidades de juego simbólico y exploración creativa en la infancia. Esta reflexión se articula con lo que señalan Elisondo y Piga (2020) respecto de la necesidad de generar entornos ricos y desafiantes que estimulen la imaginación, habilitando el uso expresivo y transformador de los objetos cotidianos. En la misma línea, L’Ecuyer (2012, 2015) enfatiza que el juego espontáneo con materiales simples favorece la apropiación activa del entorno y el desarrollo de la autonomía, mientras que el uso intensivo de tecnologías, sin mediación adulta ni integración pedagógica, puede empobrecer las experiencias sensoriales, disminuir la atención sostenida y reemplazar el juego exploratorio.

A este análisis se suma la mirada de Tonucci (1997), quien insiste en que la infancia necesita oportunidades para intervenir el mundo, transformarlo y crear. La cultura urbana

contemporánea, según este autor, muchas veces reduce la experiencia infantil a lo pasivo, lo seguro o lo reglado, eliminando justamente los márgenes de libertad que dan lugar a la invención. Esta perspectiva se complementa con lo planteado por Hoyuelos (2011), quien, desde la pedagogía de Reggio Emilia, propone considerar al niño como sujeto de derechos, potente y capaz, que construye conocimiento mediante su interacción creativa con los lenguajes expresivos y los materiales. Desde este enfoque, es responsabilidad de los adultos y de las instituciones diseñar ambientes estéticos, éticos y pedagógicos que estimulen la curiosidad, la exploración y la producción simbólica.

No obstante, esta mirada crítica puede contrastarse con la postura de Maggio (2016), quien propone que las tecnologías digitales no deben ser demonizadas, sino repensadas como herramientas potenciales para la creatividad, siempre que se integren en propuestas pedagógicas reflexivas, significativas y contextualizadas. Así, el problema no radica en la presencia de pantallas per se, sino en las condiciones de uso y en la intencionalidad educativa que las acompaña. En este sentido, el desafío no es oponer tecnología y materiales concretos, sino construir escenarios pedagógicos integradores, que amplíen el repertorio expresivo de las infancias y respondan activamente al empobrecimiento cultural que afecta a ciertos entornos sociales.

#### **Sobrecarga de tareas por parte de las estudiantes y de las docentes.**

Las trayectorias de las estudiantes del profesorado revelan el fuerte entrecruzamiento entre formación, trabajo y responsabilidades familiares, lo que condiciona tanto su participación en propuestas culturales como su disponibilidad para desarrollar entornos de aprendizaje creativos. Tal como expresa una estudiante: *“con dos trabajos durante el año, y si uno quiere llevar una carrera al día, es un poco pesado”* (E11). Esta afirmación refleja el esfuerzo sostenido que implica sostener la formación docente en condiciones de alta exigencia y escaso tiempo personal.

Desde la perspectiva de Alliaud (2021), es necesario comprender la formación docente como un proceso situado y atravesado por desigualdades estructurales, en el que las biografías personales y las condiciones materiales de existencia influyen profundamente en la apropiación del conocimiento pedagógico. En este marco, la simultaneidad de tareas a la que están expuestas muchas estudiantes, como estudiar, trabajar o cuidar de familiares, no puede ser vista como una excepción, sino como parte de una realidad extendida que demanda dispositivos institucionales sensibles a esas condiciones.

En consonancia, Davini (2015) advierte que las propuestas formativas muchas veces desconocen los condicionamientos sociales de quienes se están formando. El acceso limitado

a eventos culturales puede reflejar una menor disponibilidad de capital cultural, lo cual incide en las oportunidades de enriquecer la práctica docente a través de experiencias estéticas, narrativas o expresivas. Tal como lo sintetiza otra estudiante: *“no tenemos mucho tiempo para otras cosas... entre estudiar, trabajar y cuidar a mis hijos no llego”* (E3). Esta escasez de tiempo no sólo empobrece la vida cultural, sino que limita la construcción de escenarios educativos creativos, como lo plantean Chesta (2015) y Elisondo (2015a), quienes sostienen que la creatividad requiere condiciones de posibilidad materiales, afectivas e institucionales. Esta situación también se extiende al ejercicio profesional. Las docentes en actividad manifiestan una fuerte sobrecarga de tareas, que excede el rol pedagógico y afecta su bienestar y disponibilidad creativa. Como expresa una docente: *“a la maestra se nos asigna llevar los chicos al comedor PAICOR, ser como médicas, asistentes sociales, psicólogas... maestras, todo. Respondemos a todo y se nos carga... eso hace que se le quite brillo a lo más importante, la planificación”* (D5). Este testimonio ilustra lo que Chesta (2015) denomina como la naturalización de la multifuncionalidad docente, fuertemente vinculada a la feminización histórica del rol, que ha invisibilizado su complejidad y contribuido a su desvalorización.

Además, el bajo salario y la necesidad de asumir múltiples empleos también impactan negativamente en el tiempo disponible para planificar, innovar o formarse. La docente D7 reconoce que sostener el estudio mientras trabaja en dos cargos *“es pesado”*, aunque lo haga con gusto. Esta tensión entre deseo y esfuerzo es consistente con lo planteado por Davini (2015), quien insiste en que la formación y el ejercicio docente deben pensarse como parte de un proyecto político que reconozca y revalorice el trabajo pedagógico, generando condiciones reales para su desarrollo.

### **Escasez de recursos.**

Los testimonios recogidos entre 2021 y 2023 evidencian una característica reiterada del sistema educativo argentino: la precariedad estructural y la poca presencia, en algunos casos, del Estado como garante pleno de las condiciones materiales para el desarrollo pedagógico. En este contexto, las docentes y directivos recurren a estrategias de autogestión económica para sostener experiencias educativas innovadoras, lo que se traduce en un fuerte voluntarismo profesional, como lo describe Davini (2015).

Este voluntarismo, aunque habla de compromiso y dedicación, también da cuenta de un sistema que externaliza sobre los sujetos individuales y en su mayoría, mujeres, la responsabilidad de resolver problemas estructurales. Tal como relata una docente: *“económicamente hay una limitación en cuanto a los recursos materiales. Este año no pagan*

*cooperadora, entonces no se pueden comprar tantas cosas. A medida que vamos haciendo eventos para recaudar plata vamos comprando lo que se puede y hay que usar lo que uno tiene”* (D12). Esta cita deja en evidencia la estrategia compensatoria que deben adoptar las instituciones para garantizar mínimamente las condiciones básicas de enseñanza.

Desde una perspectiva crítica, Chesta (2015) señala que este tipo de lógica es funcional a la reproducción de un sistema que feminiza y precariza la tarea docente, apelando al cuidado, al sacrificio y a la creatividad individual como reemplazos de las políticas públicas ausentes. Así, se configura una tensión entre el deseo de generar propuestas innovadoras y las condiciones reales de posibilidad que impone el entorno institucional y social.

Alliaud (2021) contribuye a esta lectura al subrayar que el trabajo docente no puede reducirse a su dimensión técnica o vocacional, sino que debe ser entendido como una práctica situada, condicionada y atravesada por desigualdades, entre ellas, la distribución desigual de recursos. La falta de financiamiento adecuado para actividades didácticas, materiales o salidas culturales no solo afecta la calidad de la experiencia educativa, sino que también limita la capacidad institucional de construir entornos creativos y culturalmente ricos, especialmente en sectores más vulnerables.

En este sentido, Diker y Terigi (2001) plantean que las propuestas pedagógicas no existen en el vacío, sino que se despliegan en instituciones que están marcadas por condiciones materiales, normativas y simbólicas, lo que exige asumir una mirada política de la enseñanza. El esfuerzo sostenido de las docentes por *hacer con lo que hay* revela, entonces, no una carencia individual, sino una estructura educativa que delega responsabilidades sin garantizar derechos.

### **En síntesis.**

Los relatos analizados evidencian que las posibilidades de desarrollar contextos educativos innovadores en el nivel inicial no solo dependen de la voluntad o creatividad de las docentes, sino que están profundamente condicionadas por múltiples factores estructurales, culturales e institucionales. Las limitaciones edilicias imponen barreras físicas a la reorganización del espacio pedagógico, reforzando esquemas disciplinares poco flexibles (Eslava Cabanellas et al., 2024). La sobreexposición de niños y niñas a las pantallas, sin una mediación pedagógica adecuada, puede empobrecer el juego simbólico y el desarrollo de la autonomía (Elisondo y Piga, 2020; L’Ecuyer, 2012, 2015; Tonucci, 1997; Hoyuelos, 2011), aunque otros autores como Maggio (2016) proponen resignificar el uso de la tecnología en clave pedagógica.

Asimismo, se identifican obstáculos significativos derivados de la sobrecarga de tareas que enfrentan tanto estudiantes como docentes, en contextos marcados por desigualdades

materiales y exigencias múltiples (Alliaud, 2021; Davini, 2015; Chesta, 2015). Esta sobrecarga impacta negativamente en el tiempo y la disponibilidad subjetiva para crear, planificar y sostener experiencias significativas. A ello se suma la escasez de recursos, que obliga a las instituciones a apelar a la autogestión, el voluntarismo y el compromiso individual como estrategias compensatorias frente a la ausencia del Estado (Davini, 2015; Chesta, 2015; Alliaud, 2021). Como sostienen Diker y Terigi (2001), las propuestas pedagógicas no existen en el vacío, sino en instituciones atravesadas por condiciones materiales, normativas y simbólicas que deben ser reconocidas desde una mirada política de la enseñanza.

En conjunto, estos factores no solo limitan la implementación de prácticas innovadoras, sino que ponen de manifiesto la urgencia de diseñar políticas públicas integrales que reconozcan y sostengan el trabajo docente en toda su complejidad, favoreciendo entornos equitativos y culturalmente enriquecidos para la infancia.

#### **6.4 Vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional**

En este apartado analizamos las interrelaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional docente en el nivel inicial, a partir de los testimonios recogidos durante la investigación y el análisis de diversos aportes teóricos. Entendemos que la innovación educativa no puede ser pensada como un fenómeno aislado, técnico o neutral, sino como una práctica situada que surge del entramado entre los marcos institucionales, las trayectorias personales y los saberes pedagógicos. Esta perspectiva nos permite problematizar las condiciones estructurales, culturales y subjetivas que inciden en la posibilidad de generar propuestas creativas e innovadoras en contextos reales.

Desde el posicionamiento teórico al cual adherimos, sostenemos que la innovación comparte con la creatividad su potencial transformador, aunque se diferencia por su carácter proyectado, planificado y orientado hacia objetivos de mejora. Mientras que la creatividad refiere a la capacidad de generar ideas, enfoques o interpretaciones nuevas y valiosas, a menudo de forma espontánea o divergente, la innovación implica un paso adicional: la concreción de esas ideas en cambios tangibles que inciden en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la innovación se concibe como una forma aplicada de la creatividad. Tal como afirman Craft (2005) y Villalba (2017), la creatividad puede entenderse como el motor de la innovación, pero solo se convierte en tal cuando se materializa en una acción transformadora y contextualizada.

La organización de este apartado en subcategorías busca profundizar en tres dimensiones clave que emergen del corpus empírico y teórico: el rol de la investigación educativa como motor de innovación; la formación inicial y continua como espacios de creatividad; y la innovación como eje del desarrollo profesional docente en un contexto propicio para el trabajo colaborativo, reflexivo y transformador.

#### **6.4.1 Investigación educativa**

Consideramos la innovación como una herramienta que vincula creatividad y educación mediante la transformación de las prácticas áulicas, guiada por el sentido de mejora. Macchiarola (2012) señala que las verdaderas innovaciones surgen de modificaciones subjetivas que se traducen en el plano objetivo, lo cual articula con procesos de investigación educativa.

Esta autora distingue dos tipos de investigación: diagnóstica y evaluativa. La investigación diagnóstica permite al docente identificar problemas en la enseñanza y el currículo, constituyendo el punto de partida para implementar acciones innovadoras fundamentadas. La evaluativa, por su parte, acompaña el proceso de innovación, centrando la atención en las mejoras logradas y en los cambios necesarios para el futuro, en una lógica espiralada.

Tanto las estudiantes como las docentes entrevistadas identifican prácticas relacionadas con estas formas de investigación. Una docente menciona: "*...observar qué cosas ellos conocen, con qué están familiarizados para recuperarlo y, a eso darle otra funcionalidad... tenemos que pensar en las necesidades de ellos y conocer bien al grupo*" (D6), lo cual expresa un enfoque diagnóstico basado en la observación como herramienta clave para la toma de decisiones pedagógicas. En la misma línea, una estudiante afirma: "*implementar propuestas que ayudan a salir de la rutina observada*" (E12), lo que refuerza la observación como acto de problematización.

Respecto a la investigación evaluativa, otra docente señala: "*...a partir de la observación armamos grillas para hacer la evaluación formativa*" (D4). Este registro evidencia una práctica de monitoreo sistemático de los aprendizajes, que dialoga con la necesidad de evaluar en contexto. Complementariamente, una estudiante describe: "*...cuando se está ejecutando la propuesta, nosotras estamos paradas mirando, porque el despliegue y el escenario están hechos... los chicos lo pueden ir resolviendo, descubriendo y explorando... y nosotras observando, evaluando...*" (E8), lo que da cuenta de un rol docente centrado en la escucha activa y la evaluación en la acción.

Sin embargo, también se advierten limitaciones en la sistematización evaluativa, como lo expresa una docente: *"...la evaluación quedó en esto de que fue una muy buena experiencia, que resultó, que nos gustaría volver a implementarla, pero no se registró, no se hizo un proceso metacognitivo para decir qué cosas mejoraría para la próxima vez"* (D4), lo cual refleja la necesidad de consolidar procesos reflexivos más profundos y sostenidos.

#### **6.4.2 Formación docente inicial y continua**

Durante la formación inicial, las estudiantes ensayan procesos de reinterpretación personal que, aunque no siempre visibles como grandes innovaciones, constituyen transformaciones profundas en su forma de pensar la enseñanza. Esta dimensión, conceptualizada por Kaufman y Beghetto (2009) como mini creatividad, refiere a la capacidad de resignificar subjetivamente saberes preexistentes, dando lugar a propuestas pedagógicas novedosas y contextualizadas. En este sentido, las voces de las futuras docentes expresan una fuerte disposición hacia el cambio: *"Creo que tanto la creatividad como la innovación son cosas muy importantes para una persona que está a cargo de una sala, para ofrecer actividades de calidad educativa"* (E2), afirma una estudiante, y otra sostiene: *"Como futuras profesoras tenemos que estar en constante innovación, todo el tiempo capacitándonos, aprendiendo, para cambiar la manera de enseñar y lograr motivación en los estudiantes, para que el aprendizaje sea significativo"* (E3).

Desde esta lectura, Alliaud (2017, 2021) plantea que la formación docente debe ser comprendida como una práctica artesanal que se construye en la experiencia, el ensayo, la reflexión y la sensibilidad hacia lo pedagógico. En este marco, la creatividad no es un atributo extraordinario, sino una práctica cotidiana situada en las condiciones reales del trabajo educativo. La mini creatividad se configura entonces como el primer paso hacia esa artesanía docente, donde cada estudiante reelabora saberes en función de su contexto, subjetividad y proyecto pedagógico.

Ahora bien, este desarrollo subjetivo no ocurre de forma aislada. La innovación y el crecimiento profesional requieren de marcos institucionales, culturales y pedagógicos que habiliten el aprendizaje colectivo y la reflexión compartida. En este sentido, las comunidades de aprendizaje se presentan como espacios ecológicos, políticos e ideológicos que impulsan procesos formativos colaborativos (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). Estas comunidades se vinculan con las comunidades de práctica propuestas por Lave y Wenger (1991), donde el conocimiento se construye desde la experiencia situada y el diálogo entre pares.

Meirieu (2020) subraya la necesidad de pensar el espacio educativo como un espacio-tiempo colectivo centrado en el bien común, donde la palabra tenga valor epistemológico y ético. Esto implica reconocer las trayectorias docentes como experiencias válidas de producción de saber pedagógico, así como generar instancias político-pedagógicas que legitimen esa construcción desde la práctica.

En esta línea, una docente afirma: *“Para poder abrirnos a nuevas posibilidades de enseñar y de aprender, es necesario desarrollar el autoconocimiento y el conocimiento junto a grupos de colegas. De esta manera podemos ser flexibles a la hora de decidir la forma de transmitir una enseñanza y un aprendizaje, expandir la conciencia, aceptar diferentes perspectivas, creencias y maneras de ser docente”* (D11). Su testimonio pone en evidencia que la transformación educativa comienza muchas veces con la transformación de las propias creencias, concepciones y modos de habitar la profesión, en un proceso de formación que se fortalece en lo colectivo.

La articulación entre creatividad, formación situada e innovación remite entonces a un entramado complejo de condiciones institucionales, subjetivas y culturales. Como advierten Porlán Ariza et al. (1997) y Macchiarola (2012), la innovación no ocurre en el vacío, sino que se inserta en culturas escolares estructuradas por una gramática institucional que delimita lo posible dentro del hacer pedagógico. Intervenir sobre esa gramática, transformarla y ampliarla, requiere no solo de propuestas técnicas, sino de comunidades profesionales críticas que reconozcan el saber docente como construcción situada, colaborativa y creativa.

### **6.4.3 Innovación como eje del desarrollo profesional**

La innovación se presenta como un eje del desarrollo profesional docente, entendido como un proceso continuo, situado y ético (Chesta, 2013, 2015; Bolívar, 1999). Durante la residencia, las estudiantes tienen oportunidades para implementar innovaciones contextualizadas (Macchiarola, 2012).

En este marco, las prácticas novedosas no siempre logran consolidarse como innovaciones genuinas. Muchas veces responden a demandas inmediatas y no a procesos sostenidos, lo que remite a la noción de *innovaciones de emergencia* desarrollada por Elisondo y Chesta (2022) en el contexto del ASPO y DISPO. Estas prácticas, aunque no se inscriban en marcos planificados, revelan la capacidad profesional de los docentes para adaptarse y crear.

La necesidad de formación continua aparece como un eje recurrente en los testimonios: *“...he participado en capacitaciones de juegos, de aspectos emocionales”* (D1); *“Yo le doy un valor impresionante a la formación continua, es constante el estar formándote y retomar”* (D4).

Finalmente, la innovación se reconoce como un eje fundamental del desarrollo profesional docente, no solo por su dimensión técnica, sino por su carácter ético y contextualizado (Bolívar, 1999; Chesta, 2013, 2015). Aun en contextos adversos, las docentes y estudiantes demuestran una capacidad creativa para adaptarse, reinventarse y proyectar mejoras sostenidas en sus prácticas (Elisondo y Chesta, 2022). En conjunto, estas dimensiones permiten afirmar que una docencia creativa, reflexiva e innovadora requiere condiciones institucionales propicias, marcos de formación críticos y comunidades que reconozcan el valor transformador del saber pedagógico situado.

### **En síntesis.**

Las vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional docente en el nivel inicial configuran una trama compleja donde lo subjetivo, lo institucional y lo pedagógico se entrelazan. La creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas nuevas y valiosas, se constituye en el motor de la innovación educativa, siempre que logre proyectarse en acciones concretas que transformen la práctica (Craft, 2005; Villalba, 2017). Lejos de ser fenómenos espontáneos o individuales, tanto la creatividad como la innovación se construyen en contextos situados, atravesados por estructuras escolares, trayectorias personales y saberes profesionales (Macchiarola, 2012; Porlán Ariza et al., 1997).

La investigación educativa, en sus dimensiones diagnóstica y evaluativa, aparece como herramienta clave para problematizar la práctica y sustentar procesos innovadores con sentido pedagógico (Macchiarola, 2012). Asimismo, la formación docente inicial y continua concebida como una experiencia artesanal y reflexiva, se revela como el espacio donde se ensaya la mini creatividad (Kaufman y Beghetto, 2009; Alliaud, 2017, 2021), favorecida por comunidades de aprendizaje que promueven el diálogo profesional y la producción colectiva de saber (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009; Lave y Wenger, 1991; Meirieu, 2020).

La innovación constituye un componente clave del desarrollo profesional docente, no solo por los aspectos técnicos que implica, sino también por su dimensión ética y su anclaje en los contextos concretos donde se ejerce la práctica educativa (Bolívar, 1999; Chesta, 2013, 2015). Incluso en escenarios desfavorables, tanto docentes como estudiantes manifiestan una notable capacidad para crear nuevas respuestas, adaptarse a los desafíos y sostener procesos de mejora continua (Elisondo y Chesta, 2022). Estas dimensiones, en conjunto, permiten sostener que una docencia con potencial transformador, creativa, reflexiva e innovadora, necesita de condiciones institucionales favorables, propuestas formativas críticas y comunidades educativas que valoren el saber pedagógico situado y sus posibilidades de cambio.

Los resultados analizados en el Capítulo 6 permitieron comprender las vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional docente desde una perspectiva situada, reconociendo cómo estas dimensiones se construyen a partir de trayectorias formativas, procesos reflexivos y condiciones institucionales que habilitan o limitan la transformación pedagógica. A partir de este marco, el Capítulo 7 se propone profundizar en las *prácticas innovadoras concretas* desarrolladas en los jardines de infantes relevados, explorando cómo se materializan en la cotidianeidad escolar las ideas, valores y saberes construidos en el proceso formativo. De este modo, se busca analizar la innovación en acto, en su dimensión situada y contextual, visibilizando características de los entornos educativos como el entorno físico, del clima de aprendizaje y del involucramiento del estudiante.

#### **A modo de cierre.**

Los resultados que se analizan en el Capítulo 6 permiten comprender las vinculaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional docente desde una perspectiva situada, relacional y crítica. A través de los relatos de docentes y estudiantes del nivel inicial, se reconstruyen representaciones, experiencias y prácticas que configuran estas dimensiones fundamentales del quehacer pedagógico.

En relación con la creatividad, se la concibe como una capacidad humana universal, relacional y culturalmente situada, que se manifiesta en prácticas sociales, simbólicas y materiales, atravesadas por condiciones históricas, afectivas y educativas (Vygotsky, 2004; Bruner, 1997; Glăveanu et al., 2020).

Las voces de las participantes permiten reconocer la creatividad como un proceso dinámico que articula pensamiento, emoción, imaginación y acción en diálogo con el entorno y los otros (Bachelard, 1982; Elisondo y Piga, 2020). Lejos de limitarse al ámbito artístico, se expresa en decisiones cotidianas, en la resolución de problemas y en la capacidad de resignificar lo dado.

En cuanto a la innovación educativa, se la reconoce como una práctica que implica transformar no solo los recursos o las metodologías, sino también las concepciones que sostienen la enseñanza (Macchiarola, 2012; Searle, 1980). Las participantes identifican experiencias pedagógicas que interrumpen rutinas institucionalizadas mediante el arte, el juego, la tecnología o la exploración, creando nuevos sentidos pedagógicos (Lucarelli, 2009; Mishra et al., 2013; Santa Cruz, 2019).

En lo que respecta a las condiciones de los contextos innovadores, se destacan factores que facilitan u obstaculizan el despliegue de propuestas innovadoras. Entre los elementos que habilitan estos procesos se encuentran la formación docente continua (Foresi, 2009; INFoD,

2018), el acompañamiento pedagógico de los equipos de gestión (Sanjurjo et al., 2016), el trabajo colaborativo (Macchiarola, 2012) y la circulación de experiencias entre pares (Trilla, 2004; Schön, 1998). Al mismo tiempo, emergen barreras como la sobrecarga de tareas, la escasez de recursos, la precariedad edilicia y la sobreexposición de niños y niñas a las pantallas, que dificultan el sostenimiento de prácticas innovadoras (Chesta, 2015; Alliaud, 2021; Davini, 2015; Hoyuelos, 2011; Tonucci, 1997).

Las articulaciones entre creatividad, innovación y desarrollo profesional docente se configuran como un entramado ético, formativo e institucional. La investigación educativa aparece como una herramienta clave para interrogar la práctica y orientar procesos de mejora (Macchiarola, 2012). La formación inicial y continua se reconoce como una experiencia artesanal y situada, donde se despliega la mini creatividad (Kaufman y Beghetto, 2009; Alliaud, 2017), favorecida por comunidades de aprendizaje que promueven el diálogo entre pares (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009; Lave y Wenger, 1991).

En este marco, la innovación adquiere valor cuando se inscribe en un proyecto comprometido con la mejora educativa y el reconocimiento del saber docente situado (Bolívar, 1999; Chesta, 2013).

En síntesis, este capítulo permite pensar que una docencia creativa, reflexiva e innovadora no se construye a partir de cualidades individuales aisladas, sino en interacción con trayectorias formativas, saberes institucionales y marcos culturales. La creatividad se manifiesta en gestos cotidianos que habilitan nuevas formas de pensar y actuar; la innovación cobra sentido cuando responde a una ética profesional sensible al contexto y comprometida con la justicia educativa.

Desde este marco, el próximo capítulo profundiza en algunas prácticas innovadoras que se desarrollan en los jardines de infantes relevados, con el objetivo de analizar cómo las ideas, los valores y los saberes construidos en la formación se materializan en la vida escolar. Se explora la innovación en acto, en su dimensión situada y contextual, atendiendo especialmente a las características del entorno físico, al clima de aprendizaje y al involucramiento activo de las infancias. De este modo, se busca visibilizar cómo se viabiliza la transformación pedagógica en la cotidianeidad y qué condiciones la hacen posible.

## **Capítulo 7: Resultados referidos a prácticas innovadoras situadas en los jardines de infantes**

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las prácticas innovadoras desarrolladas por estudiantes y docentes. Los datos referidos a las estudiantes fueron contruidos a partir del análisis de las narrativas producidas por las quince integrantes de la cohorte 2023 de la asignatura Práctica IV y Residencia: Recrear las prácticas docentes, perteneciente al Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza. Estas narrativas entrelazan, de manera reflexiva, la planificación escrita realizada conjeturalmente, las intervenciones concretadas en la práctica, los autorregistros de las agendas semanales, los registros fotográficos y las devoluciones formativas de las docentes cofomadoras y del equipo de práctica.

En esta instancia, las estudiantes practicantes observaron los aciertos y desaciertos de su trayecto de formación situado en los jardines de infantes desde una mirada externa, en diálogo con los marcos teóricos que fundamentaron sus decisiones pedagógicas. Se enfocaron particularmente en identificar e interpretar escenas de la práctica que consideraron innovadoras, las cuales describieron con apoyo de registros fotográficos y justificaron en función de su impacto en ese grupo específico de niños y niñas, dentro de un contexto determinado.

Por su parte, los datos vinculados a las docentes en ejercicio se construyeron a partir de doce entrevistas semiestructuradas realizadas a fines de 2021, las cuales fueron desgrabadas posteriormente. En ese momento, se transitaba un retorno progresivo a la presencialidad, aunque todavía no estaba autorizado el ingreso de las estudiantes practicantes a los jardines de infantes asociados. A través de un guion flexible, elaborado y piloteado previamente con una docente voluntaria, se las invitó a dialogar sobre la creatividad y la innovación en las prácticas de enseñanza del nivel inicial, identificar experiencias novedosas en su recorrido profesional y destacar aquellas que hubieran tenido una incidencia positiva en los grupos infantiles. Durante las entrevistas, emergieron además referencias a la formación docente y al ejercicio profesional. Algunas de las docentes compartieron registros fotográficos que documentaban las experiencias relatadas; otras, en cambio, explicaron que no contaban con registros sistematizados o los habían perdido por cambios de dispositivo tecnológico.

Si bien en los últimos años ha aumentado el interés por estudiar la creatividad en los entornos educativos (Beghetto, 2010), persiste una escasa indagación sobre cómo las docentes, a través de sus prácticas, pueden fomentar la creatividad de niños y niñas (Dababneh et al.,

2010). Aunque muchas educadoras reconocen la importancia de promover el desarrollo creativo en sus estudiantes, en algunos casos carecen de estrategias pedagógicas concretas para lograrlo (Chan y Yuen, 2014).

Los estudios actuales sobre creatividad tienden a centrarse en variables individuales, principalmente de orden psicológico o de personalidad. Si bien estas dimensiones resultan relevantes por su carácter medible, no abordan suficientemente el desarrollo del potencial creativo en los estudiantes ni el diseño intencional de entornos de aprendizaje que lo favorezcan (Beghetto, 2010; Beghetto y Kaufman, 2014). Ambos aspectos son fundamentales, especialmente en el nivel inicial, donde el entorno educativo cumple un papel central en el estímulo de la creatividad.

En el contexto educativo actual, se vuelve indispensable que la educación formal promueva habilidades creativas no solo como recurso para el aprendizaje, sino también como motor de transformación individual y social (UNESCO, 2023). Investigadores y educadores coinciden en que el siglo XXI exige que las y los docentes apoyen activamente el desarrollo de competencias como la comunicación, la resolución de problemas y la creatividad (Chan y Yuen, 2014; Robinson, 2011; Wagner, 2010). Como sostiene Robinson (2011), el futuro de nuestra civilización depende de las capacidades creativas de los jóvenes. En este sentido, una de las acciones más relevantes que pueden llevarse a cabo en los jardines de infantes es fomentar la creatividad en todos los aspectos del aprendizaje (Beghetto, 2010), sin limitarla únicamente al ámbito de las expresiones artísticas.

Sin embargo, muchas veces las condiciones materiales o los recursos humanos no resultan favorables. Las docentes enfrentan el desafío de cumplir con lo prescripto en el Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de Córdoba, que pone énfasis en áreas como matemática, lengua y cultura digital, y al mismo tiempo sostener propuestas que fomenten la creatividad infantil a través del juego.

La enseñanza que apoya la creatividad es descrita por Dalke et al. (2007) como una pedagogía emergente, en la que el rol docente se vuelve menos estructurado y más situado, con un enfoque práctico que contempla múltiples formas de enseñar y aprender. Esta concepción se vincula con las propuestas de Anijovich (2014), quien destaca la importancia de diversificar las estrategias didácticas y construir ambientes de aprendizaje flexibles que potencien el pensamiento creativo.

Richardson y Mishra (2018), investigadoras de las universidades estatales de Michigan y Arizona, respectivamente, desarrollaron una herramienta denominada *Escala de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje* (EACEA), en el marco de una investigación

realizada en el nivel primario en Estados Unidos. El objetivo de esta herramienta fue brindar orientación a profesionales interesados en evaluar y mejorar sus prácticas educativas en relación con el desarrollo de la creatividad.

En este apartado de la tesis doctoral nos centramos en uno de los objetivos generales del estudio: conocer las prácticas de innovación educativa desarrolladas en algunos jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto, tanto por las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial durante su residencia como por las docentes en ejercicio en los jardines asociados. Este objetivo busca identificar, documentar y analizar qué estrategias innovadoras se implementan, y en qué contextos se inscriben, con el propósito de comprender más profundamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que las atraviesan.

Asimismo, nos proponemos un segundo objetivo general: analizar las prácticas de innovación educativa desde la perspectiva de las rupturas que generan respecto de lo cotidiano. En este sentido, se busca explorar de qué manera estas prácticas desafían las rutinas establecidas, qué elementos novedosos, creativos o transformadores las componen, y cómo la innovación introduce modificaciones en las metodologías tradicionales, incidiendo en los procesos de aprendizaje de niñas y niños.

Optamos por apoyarnos en los antecedentes de la investigación de Richardson y Mishra (2018) para analizar las prácticas innovadoras relatadas por las participantes. Para ello, realizamos una adaptación del instrumento EACEA, focalizándonos en tres aspectos principales: su aplicación en el nivel inicial en lugar del primario; el uso de narrativas y relatos en lugar de observaciones directas; y una valoración cualitativa, en lugar de cuantitativa, de los registros producidos por las estudiantes y las docentes.

La primera adaptación refiere al ámbito de aplicación del instrumento. Mientras que Richardson y Mishra diseñaron originalmente la EACEA para el nivel primario, en nuestra investigación fue aplicada al nivel inicial. Si bien ambos niveles comparten ciertos rasgos, el nivel inicial presenta una identidad pedagógica propia, en estrecha relación con las características del pensamiento, el desarrollo y el comportamiento de niños y niñas de entre tres y cinco años.

La segunda adaptación se vincula con la modalidad de recolección de la información. En su versión original, la EACEA fue concebida para ser utilizada por un observador externo que, durante un tiempo determinado, ingresa al aula, registra lo observado y luego comparte los datos con la docente para favorecer la reflexión sobre las condiciones del entorno de aprendizaje que estimulan la creatividad estudiantil. En cambio, en nuestro estudio, no se realizaron observaciones en tiempo real, sino que el instrumento fue utilizado como marco

para interpretar los relatos de las estudiantes y docentes sobre las prácticas innovadoras que recordaban.

Finalmente, la tercera adaptación consistió en modificar el tipo de evaluación sugerida por el instrumento. Mientras que la EACEA propone una ponderación numérica de diferentes aspectos del entorno, como la participación del alumnado, el entorno físico y el clima de aprendizaje, en nuestra investigación optamos por una valoración cualitativa de los registros, sin asignar puntuaciones a los indicadores.

Recomendamos la lectura de los Anexos 7 y 8, donde se presenta una descripción detallada de cada una de las experiencias de prácticas innovadoras relatadas por estudiantes y docentes, interpretadas a partir de los criterios de la EACEA (Richardson y Mishra, 2018).

A partir de la adaptación del instrumento mencionado a las particularidades de nuestro contexto educativo, organizamos la construcción de los datos en tres categorías principales: entorno físico, clima de aprendizaje y compromiso del estudiante. Cada una de estas categorías incluye diversas subcategorías que permiten un análisis más detallado. La categoría entorno físico abarca subcategorías como la disponibilidad de recursos y espacios, la comunicación de las producciones, la existencia de áreas de trabajo y la flexibilidad del mobiliario. Por su parte, el clima de aprendizaje se compone de aspectos tales como el protagonismo de los estudiantes, las formas de vinculación, el estilo de enseñanza de la docente, la tolerancia frente a desafíos, riesgos y errores, y el compromiso estudiantil. Finalmente, la categoría compromiso del estudiante incluye subcategorías referidas al nivel de involucramiento en las actividades, los tipos de propuestas pedagógicas (como investigación, aprendizaje basado en proyectos o tareas interdisciplinarias), la diversidad en las formas de hacer, el entusiasmo e interés por las actividades, la metacognición sobre el proceso de aprendizaje y la flexibilidad en el uso del tiempo.

Categorías	Subcategorías
7.1 Entorno físico	7.1.1 Disponibilidad de recursos y espacios 7.1.2 Comunicación de las producciones 7.1.3 Disponibilidad de áreas de trabajo 7.1.4 Flexibilidad del mobiliario
7.2 Clima de aprendizaje	7.2.1 Protagonismo de los estudiantes 7.2.2 Forma de vincularse de los estudiantes 7.2.3 Forma de enseñar de la docente 7.2.4 Tolerancia a aceptar los desafíos, riesgos, errores.

7.3 Compromiso del estudiante	7.3.1 Entusiasmo y compromiso de los estudiantes en las actividades 7.3.2 Diversidad en las formas de hacer de los estudiantes: investigación, aprendizaje basado en proyectos, tareas interdisciplinarias. 7.3.3 Metacognición del proceso de aprendizaje
-------------------------------	--

**Tabla 3**

**Cuadro elaborado en base a la adaptación del instrumento EACEA (Richardson y Mishra 2018), a las particularidades del contexto de la presente investigación.**

## **7.1 Entorno físico**

Los espacios para experimentar, crear, hacer y deshacer, descubrir, construir nuevas habilidades, aprender, equivocarse, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras, donde todas las experiencias vividas colaboran en el proceso de crecimiento tanto de los estudiantes como de las docentes, constituyen en sí mismos un mensaje curricular, donde la labor educativa trasciende las planificaciones propuestas (Abad, 2008).

### **7.1.1 Disponibilidad de recursos y espacios**

En el nivel inicial, los recursos que se ponen a disposición de niños y niñas son tanto tangibles (objetos, materiales) como intangibles (música, aromas, graduaciones de la luz). Su utilización armónica contribuye a crear ambientes placenteros y estimulantes, que despierten la curiosidad y el deseo de participar activamente.

Tanto estudiantes como docentes coinciden en destacar el valor de utilizar múltiples espacios, interiores y exteriores, como escenarios de enseñanza-aprendizaje. Mientras las estudiantes subrayan la exploración del patio como parte de sus intervenciones: *“En el proceso de enseñanza, se destaca el trabajo en el patio...”* (E1), las docentes amplían esta noción incluyendo otros espacios institucionales: *“...usamos la sala, el patio, la biblioteca del jardín”* (D3) y *“...no solo usamos el sector de las mesas de la sala, sino también el sector donde no hay mesas, el SUM, el patio, la sala de música...”* (D8). Esta convergencia muestra una visión compartida del espacio educativo como dinámico y multiforme, donde se habilitan propuestas diversas en función de los objetivos pedagógicos.

Asimismo, se evidencia un punto de coincidencia en cuanto a la planificación anticipada de recursos, que en la práctica se adapta a las necesidades emergentes. En palabras de una estudiante: *“Utilicé los recursos que tenía planificados en la unidad, pero decidí incluir otros para poder fortalecer las actividades, como escamas, pelos, plumas...”* (E13). Esta reflexión es consistente con lo expresado por una docente: *“Sabemos que si tenemos*

*disponibilidad de material todo es más fácil y si no, de alguna manera nosotras nos rebuscamos y conseguimos material descartable, o lo que tenemos en casa”* (D9). Ambas voces revelan una actitud proactiva y creativa frente a la escasez de recursos, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Respecto de la organización del espacio, las estudiantes demuestran una clara intención pedagógica al ambientar de forma estratégica los sectores para focalizar la atención de los niños y niñas. En este sentido, E4 relata: *“Se despejó toda la pared de fondo para que no hubiese distracciones visuales y que el cubo mágico fuera el centro de la escena...”*, mientras que E10 menciona: *“Tratamos de respetar las cuestiones básicas del cine (pochoclo, entrada, cartelera) para que la sala simulara ser uno”*. Estas experiencias dan cuenta de un criterio estético y didáctico compartido, donde el entorno físico se convierte en una herramienta para enriquecer la experiencia educativa, en sintonía con lo que propone Zabalza (1996 b, p. 12), al señalar que “el espacio constituye una estructura de oportunidades que puede ser facilitadora o limitadora, de acuerdo con el grado de coherencia respecto a los objetivos y la dinámica de las actividades”

Una coincidencia interesante entre docentes y estudiantes es el uso de imágenes como recurso pedagógico potente. E13 reflexiona: *“Las imágenes resultaron ser un excelente recurso, como apoyo visual... presenté la foto de mi mascota... los estudiantes la nombraron todo el tiempo...”*, lo cual se alinea con lo planteado por Anijovich y Mora (2019, p. 57), quienes afirman que las imágenes “proveen una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno”.

No obstante, también emergen diferencias en la apropiación del uso del espacio y el rol del estudiante. En el relato de D2 se observa una práctica más demostrativa por parte de la docente: *“...sumergí la manzana en el caramelo y se le pegaron todos los pochoclos... después se la comieron...”*. Aquí, el protagonismo del niño se reduce a un rol más observador y receptor, lo que contrasta con otras prácticas que promueven mayor participación activa. Esta diferencia pone en tensión la concepción de innovación educativa basada en la construcción conjunta del conocimiento y la exploración activa del entorno.

En varios relatos, tanto de docentes como de estudiantes, se destaca el valor de acercar a los niños a contextos reales, fuera del jardín de infantes. Las visitas a espacios culturales, científicos o comunitarios son comprendidas como estrategias para ampliar el universo de experiencias: *“...vamos al laboratorio a hacer observaciones de los renacuajos...”* (D7), *“...cruzarnos al Centro Cultural Viejo Mercado...”* (D8). Estas acciones reflejan una

comprensión ampliada del entorno educativo, que trasciende los límites institucionales para habilitar aprendizajes situados y auténticos.

Finalmente, tanto las docentes como las estudiantes reconocen la importancia del apoyo familiar en la provisión y reutilización de materiales. Como ejemplifica D7: “...para sacar los renacuajos de las peceras buscamos materiales que no los dañaran, como coladores”. Esto se alinea con lo planteado por Elisondo (2021), quien sostiene que los procesos educativos en el nivel inicial dependen en gran medida de la colaboración y disposición de las familias, ya que los objetos cotidianos resignifican su uso dentro del ámbito escolar.

### **En síntesis.**

Esta subcategoría analiza cómo docentes y estudiantes del nivel inicial diseñan y organizan los espacios educativos, así como la selección y uso de recursos materiales e inmateriales. Se observa una amplia coincidencia en la valoración del entorno físico como facilitador del aprendizaje, destacando la utilización de sectores diversos del jardín (salas, patios, SUM, bibliotecas) para desplegar propuestas innovadoras.

Ambos grupos planifican los recursos con antelación, aunque también realizan adaptaciones en tiempo real, en función de las observaciones y necesidades emergentes de los niños y niñas. Se emplean materiales comprados, reciclados o elaborados artesanalmente, lo que pone en evidencia la creatividad de las educadoras, especialmente en contextos de escasez. El diseño intencional del espacio busca captar la atención y generar climas armoniosos, con apoyo visual, organización estética y simbolismos (por ejemplo, recrear un cine en la sala). Las imágenes y objetos reales se destacan como recursos significativos para favorecer la participación y la conexión con la experiencia infantil.

También se valora la ampliación del entorno educativo mediante visitas a espacios culturales y científicos, y se reconoce la colaboración de las familias como clave para el acceso a materiales cotidianos que resignifican su uso en la escuela.

### **7.1.2 Comunicación de las producciones**

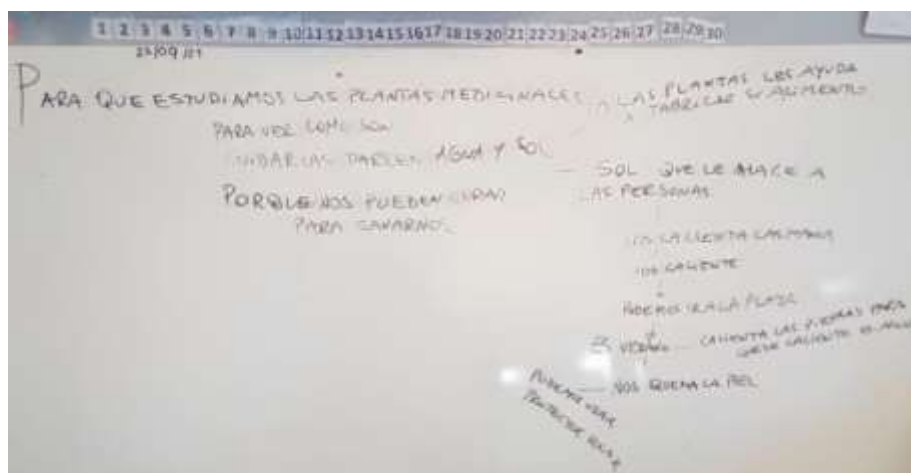
La comunicación de las producciones en el jardín de infantes se configura como una dimensión clave del entorno físico, ya que permite visibilizar el recorrido de aprendizaje de los niños y niñas. Esta práctica pedagógica no se limita a la sala, sino que se expande a otras salas, a la escuela primaria, a las familias y a la comunidad, constituyéndose en una forma de interacción educativa que trasciende el aula.

Tal como explican Ruiz et al. (2014), un material de comunicación educativo puede ser un objeto gráfico, radial, audiovisual, teatral, entre otros, y aunque muchas veces no son creados

con una intencionalidad pedagógica explícita, cumplen esa función por el uso que les otorgan los actores educativos. Esta perspectiva es plenamente aplicable a las producciones compartidas por los niños y niñas en el nivel inicial: más allá del producto en sí, el foco está puesto en el proceso de aprendizaje que comunican, reflexionan y reconstruyen a través de múltiples lenguajes.

Las docentes y estudiantes destacan que estas producciones no solo transmiten información, sino que posicionan a los niños y niñas como protagonistas activos de su propio aprendizaje, promoviendo la reflexión, el intercambio y la generación de nuevos conocimientos en otros. Este enfoque se alinea con una pedagogía participativa, donde la comunicación cumple una doble función: consolidar lo aprendido e invitar a otros a explorar y preguntar.

En los relatos analizados, se observan diversas estrategias utilizadas para comunicar las producciones en la sala. La docente D3, por ejemplo, menciona el uso del dictado al adulto, donde los estudiantes verbalizan sus ideas y la docente escribe en una pizarra, dejando constancia visible de las investigaciones en curso (*Figura 4*). Este recurso combina oralidad, escucha activa y registro, fortaleciendo la alfabetización temprana y la construcción colectiva del conocimiento.



**Figura 4**

Otra práctica frecuente es la exposición de producciones en soportes visibles dentro del aula, como esteras o paneles, donde se colocan dibujos, textos o materiales elaborados por los propios niños y niñas (*Figuras 5 y 6*). En estos casos, la sala se transforma en un espacio narrativo, que habla del proceso vivido por el grupo y estimula la apropiación del espacio por parte de los estudiantes. Esta acción también habilita el ingreso de la comunidad al aula, ya que muchas de las producciones exhibidas surgen de indagaciones realizadas en el hogar con la familia.





**Figura 7**

En todos los casos, la disposición física de las producciones, ya sea en paredes, mesas o rincones especiales, refleja una concepción del ambiente *como* tercer educador, tal como lo propone el enfoque pedagógico de Reggio Emilia. Desde esta perspectiva, el entorno físico no es un simple contenedor, sino un agente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, capaz de comunicar, provocar, estimular la exploración y favorecer la autonomía infantil (Malaguzzi, 1993; Ceppi y Zini, 1998). Como se señaló en la subcategoría anterior, se observa una clara intención estética y simbólica en la organización del espacio, que legitima las voces infantiles y otorga valor a sus expresiones. Estas producciones permanecen expuestas durante el desarrollo de la unidad didáctica o proyecto, y luego son archivadas en las carpetas individuales de los niños o reubicadas en sectores adecuados, como el espacio de cuidado de plantas, acentuando así el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida.

#### **En síntesis.**

La comunicación de las producciones en el nivel inicial se configura como una práctica pedagógica significativa que visibiliza los procesos de aprendizaje y reafirma la participación activa de los niños y niñas en la construcción del conocimiento. A través de múltiples lenguajes y soportes, estas producciones no solo documentan lo aprendido, sino que habilitan el intercambio entre pares, docentes, familias y comunidad, ampliando los escenarios educativos más allá de la sala. Las estrategias implementadas, como el dictado al adulto, la exposición en paneles o el uso de objetos traídos desde el hogar, promueven una narrativa

colectiva y fortalecen la conexión entre la escuela y el entorno familiar. Esta dimensión cobra especial relevancia en el marco de la pedagogía de Reggio Emilia, que concibe al ambiente como tercer educador (Malaguzzi, 1993; Ceppi y Zini, 1998), donde la organización estética y simbólica del espacio potencia la autonomía, la expresión y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

### **7.1.3 Disponibilidad de áreas de trabajo**

Desde el enfoque educativo que reconoce que las salas del jardín de infantes están conformadas por estudiantes diversos en sus modos de aprender, en sus intereses, en sus experiencias y conocimientos previos, en sus modos de vida y contextos, se entiende que, más allá que las aulas sean heterogéneas, todos pueden progresar en su proceso de aprendizaje y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social (Anijovich et al., 2004; Anijovich, 2014).

En coherencia con este enfoque, muchas de las participantes del estudio diseñan áreas o estaciones de trabajo diferenciadas que permiten a los estudiantes desarrollar sus aprendizajes desde múltiples lenguajes y formas de expresión. La docente D3 lo ejemplifica claramente al señalar que no todos responden igual ante una misma consigna: *“A lo mejor vos le das una hoja y nada, no le gusta, no le interesa, no participa. Pero cuando vos te sentás a hablar con él o le das otra opción, no sabés lo bien que lo hace. Mientras dos o tres pueden trabajar en la hoja, otros dos o tres pueden trabajar hablando o con algún juego más interactivo.”*

Este fragmento revela una apuesta por la flexibilización de las propuestas, donde el foco no está en homogeneizar, sino en respetar los modos particulares de aprender. Esta lógica se profundiza en la siguiente afirmación de la misma docente: *“Generalmente trabajamos en la pizarra, en el piso o en algún modelado, es decir, sin intervenir en la hoja”* (D3), lo cual reafirma una centralidad del proceso sobre el producto final y una búsqueda por explorar otros soportes para el aprendizaje.

El uso de materiales tecnológicos también aparece en las entrevistas, como parte del diseño de experiencias más inmersivas y significativas. Por ejemplo, D3 menciona el uso de la robotita como recurso para abordar contenidos espaciales y de programación básica desde la exploración corporal: *“...al principio abordamos lo que eran los laberintos y después los armamos para que los hiciera la robotita. Ahí usamos bloques o maderas para hacerlo grande”*. Este tipo de propuestas evidencia una articulación entre lo lúdico, lo tecnológico y lo motriz, abriendo nuevas posibilidades en la organización de áreas de trabajo.

Desde la perspectiva de Maggio (2016), este tipo de experiencias puede ser comprendido como una forma de enriquecer la enseñanza mediante la creación de ambientes con alta disposición tecnológica que, lejos de centrarse únicamente en el uso instrumental de dispositivos, promueven nuevas gramáticas pedagógicas. En este caso, la incorporación de la robotita no se limita a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que habilita experiencias corporales, espaciales y colaborativas que reconfiguran las interacciones entre niños, docentes, materiales y saberes.

La docente entrevistada diseña un entorno donde la tecnología no reemplaza la experiencia, sino que la expande y resignifica, en consonancia con la idea de Maggio (2016) de que los entornos tecnológicamente ricos pueden potenciar aprendizajes significativos cuando se integran con intencionalidad pedagógica. En este sentido, el uso de bloques y maderas en combinación con la programación básica genera una materialidad ampliada, donde lo tangible y lo digital coexisten para fomentar el pensamiento computacional, el juego simbólico y el desarrollo motriz.

Así, esta práctica se inscribe en una concepción creativa e innovadora del ambiente educativo, donde las tecnologías no son un fin en sí mismas, sino mediaciones que transforman el modo en que se enseña, se aprende y se participa en la sala.

El valor pedagógico de los escenarios lúdicos es puesto en primer plano por docentes y estudiantes, quienes reconocen su potencial para generar experiencias educativas más significativas y personalizadas. En este sentido, D6 afirma: *“en el escenario lúdico no está todo de una misma manera... a medida que vas conociendo el grupo vas también incorporando las individualidades de cada uno”*. Esta declaración refleja una concepción del espacio educativo como territorio en transformación, coherente con lo que plantea Singer (2019), quien sostiene que los entornos deben configurarse como dispositivos dinámicos, capaces de responder a las necesidades emergentes del grupo y habilitar múltiples formas de expresión, exploración y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el espacio no es solo un contenedor físico, sino un lenguaje en sí mismo, que comunica, propone, invita y habilita recorridos diversos. La afirmación de D6 evidencia un posicionamiento pedagógico que entiende al entorno como escenario activo de la enseñanza, que se construye desde el reconocimiento de las singularidades, en línea con el enfoque relacional y ecológico que promueve Singer.

Por su parte, E15 sostiene: *“...a lo largo de este recorrido busqué ofrecer a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones y elegir en un entorno educativo que sea estimulante,*

*tanto individual como grupalmente, ofreciendo propuestas diversas con múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido*". Aquí se reafirma la importancia del diseño de ambientes abiertos y flexibles, que permiten a los niños y niñas tomar decisiones, asumir un rol protagónico en el juego y en la exploración, y expresarse a través de múltiples lenguajes, como plantea Singer (2019).

Sin embargo, también se advierte que estas concepciones no siempre se materializan plenamente. El análisis de algunas entrevistas docentes revela la persistencia de configuraciones más rígidas y homogéneas, en las que todos los estudiantes realizan la misma actividad de forma simultánea, con escasa variación o adaptación a los distintos modos de aprender. Esta observación da cuenta de una tensión entre la planificación estandarizada y la lógica del espacio lúdico como territorio de diversidad, planteada por Singer. En tales casos, el entorno pierde su potencia como dispositivo lúdico y poético, y se convierte en un escenario repetitivo, subordinado a la acción docente, donde se limita la autonomía de los niños y niñas.

En suma, el análisis sugiere que, si bien existe una valoración compartida del espacio como mediador pedagógico, su implementación concreta está atravesada por desafíos vinculados a la formación docente, los tiempos institucionales y los marcos curriculares. A la luz de Singer (2019), resulta clave seguir investigando cómo se diseñan, habilitan y resignifican los territorios de la infancia en el contexto educativo, promoviendo entornos sensibles, flexibles y expresivos que favorezcan la pluralidad de modos de ser, estar y aprender.

#### **En síntesis.**

La organización de áreas de trabajo diferenciadas en las salas del nivel inicial se vincula con una concepción pedagógica que reconoce la diversidad como punto de partida. Las voces de docentes y estudiantes reflejan una búsqueda por ofrecer propuestas flexibles, adaptadas a los distintos modos de aprender, que valoran el proceso por sobre el producto final y habilitan múltiples lenguajes de expresión. Las experiencias relatadas evidencian el uso de recursos variados, desde pizarras y modelados hasta tecnologías como la robotita y, la creación de escenarios lúdicos que favorecen la participación y el protagonismo infantil. Sin embargo, también emergen indicios de prácticas más uniformes, donde la centralidad del adulto y la homogeneización de actividades limitan las posibilidades de elección y exploración de los niños y niñas. Esta tensión revela desafíos pendientes para garantizar una enseñanza situada, inclusiva y significativa, y plantea la necesidad de seguir indagando sobre las condiciones institucionales y formativas que inciden en la construcción de entornos más diversos y equitativos.

#### **7.1.4 Flexibilidad del mobiliario**

La posibilidad de modificar la disposición del mobiliario en función de las propuestas pedagógicas constituye un aspecto central del entorno físico como facilitador del aprendizaje. En esta subcategoría, observamos cómo algunas docentes reorganizan activamente el espacio para adaptarlo a las necesidades específicas de las experiencias planificadas, priorizando la comodidad, el acceso y la participación de los estudiantes. Esta concepción del ambiente como recurso didáctico se vincula con los aportes de Singer (2019), quien sostiene que el entorno físico puede actuar como un agente activo que estimula la curiosidad, la autonomía y el pensamiento exploratorio. En sintonía con esta mirada, varias participantes destacan que mueven mesas, sillas y otros elementos con frecuencia, generando configuraciones flexibles tanto dentro como fuera de la sala. *D3 afirma: “Soy de correr mucho las mesas... y, si no, en el patio cada uno saca su silla o trabajamos sentados en la tierra”*, lo que da cuenta de una concepción dinámica del ambiente, donde el mobiliario se ajusta a las condiciones del momento. En una línea similar, *D5 señala: “Se mueven las mesas, se mueve todo o salimos al patio...”*, y *D6 agrega: “Hay veces que llevamos los materiales de educación física a la sala y corremos las mesas o las cambiamos de lugar”*. Estas experiencias muestran cómo la disposición espacial se transforma en un recurso pedagógico que amplía las posibilidades de exploración, juego y trabajo grupal o individual. Asimismo, estas acciones responden a una lógica pedagógica situada, tal como propone Maggio (2016), quien afirma que los espacios deben diseñarse a partir de las necesidades de la propuesta educativa y no al revés. Desde esta perspectiva, el espacio deja de ser un contenedor neutro para convertirse en un entorno activo que habilita nuevas formas de estar, hacer y aprender. En este sentido, observamos también que la reorganización del mobiliario responde a criterios de seguridad y accesibilidad, particularmente cuando se trabaja con seres vivos. Así lo expresa *D7 al relatar su experiencia con renacuajos en el aula: “...la modificación del mobiliario fue buscarle un lugar seguro y a la altura de los niños para que ellos pudieran observar el proceso de transformación de los renacuajos y que estos estuvieran en un lugar seguro como seres vivos, sin sol directo y protegidos durante el fin de semana, con comida”*. Esta práctica revela una intención ética y pedagógica en el uso del espacio: proteger la vida que se introduce en el aula, al tiempo que se garantiza el acceso visual y la participación activa de los estudiantes.

Sin embargo, también identificamos casos donde la disposición del mobiliario permanece fija a lo largo del tiempo. En esas situaciones, observamos un esquema tradicional en el que los niños y niñas se ubican en torno a una mesa de demostración, mientras la docente

conserva el control visual y el rol central en la escena. Las interacciones, en estos casos, se desarrollan desde una disposición frontal: *“los sentaba en una ronda y yo les iba explicando lo que íbamos a hacer”* (D2). Esta configuración tiende a limitar las posibilidades de interacción horizontal entre los estudiantes y puede restringir la apropiación del espacio, en contraposición a las propuestas flexibles que promueven una mayor agencia, autonomía y participación infantil.

### **En síntesis.**

La flexibilidad del mobiliario en las salas del nivel inicial se presenta como una condición clave para favorecer experiencias pedagógicas significativas, adaptadas a las necesidades del grupo y a las propuestas planificadas. Algunas docentes reorganizan mesas, sillas y otros elementos con regularidad, tanto dentro como fuera del aula, generando configuraciones dinámicas que promueven la participación, el juego, la exploración y la apropiación del espacio por parte de los estudiantes. En otros casos, la disposición se ajusta a criterios de seguridad y accesibilidad, especialmente cuando se trabaja con seres vivos u objetos frágiles. Sin embargo, también se observan prácticas donde el mobiliario permanece fijo, lo que refleja enfoques más tradicionales, centrados en el control visual y la organización frontal. Estas diferencias evidencian que la disposición del mobiliario no es neutral, sino que está profundamente ligada al posicionamiento pedagógico de las docentes y a su concepción del rol del ambiente en el aprendizaje infantil.

## **7.2 Clima de Aprendizaje**

En un contexto social marcado por la hiperexigencia, la aceleración y la sobreestimulación, la construcción de un clima de aprendizaje respetuoso de los tiempos, intereses y emociones de los niños y niñas se vuelve una condición esencial para el desarrollo de experiencias educativas significativas. Frente a esta lógica de inmediatez, L'Ecuyer (2012) propone recuperar la pedagogía del asombro como fundamento para una enseñanza que reconozca el valor de lo cotidiano, lo simple y lo profundo.

Desde esta perspectiva, el asombro no requiere artificios ni estímulos excesivos: los niños y niñas poseen una capacidad innata de maravillarse ante lo que les rodea, siempre que se les otorgue el tiempo y el espacio necesarios para observar, preguntar, explorar y emocionarse. Tal como plantea L'Ecuyer (2012), educar en el asombro implica permitir que el estudiante se sorprenda de la grandeza del mundo tal como es, sin adornos ni sobrecargas, recuperando la curiosidad como motor natural del aprendizaje. Este enfoque resalta la importancia de

construir entornos en los que se respete el ritmo singular de cada niño, se valore la atención sostenida y se promuevan experiencias que conecten con lo real y significativo.

Esta idea se vincula estrechamente con los aportes de Richardson y Mishra (2018), quienes sostienen que un clima de aula caracterizado por la confianza, la aceptación y la libertad de expresión potencia la creatividad y favorece la disposición a asumir riesgos en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, un entorno donde las relaciones entre docentes y estudiantes se basan en el respeto mutuo, la cooperación y el cuidado, se convierte en un espacio propicio para que los niños y niñas exploren ideas, ensayen soluciones, se equivoquen y aprendan con autonomía.

Ambas perspectivas, la pedagogía del asombro y el enfoque de la creatividad situada, coinciden en destacar que el clima afectivo de la sala no es un elemento decorativo o secundario, sino una condición pedagógica central para que el aprendizaje tenga lugar. En este sentido, la emocionalidad, el respeto por la palabra del otro, la escucha activa y el reconocimiento de las singularidades no solo fortalecen los vínculos interpersonales, sino que también habilitan procesos cognitivos complejos y sostenidos en el tiempo.

Así, construir un clima de aprendizaje que aliente la curiosidad, la confianza y el sentido de pertenencia no es un aspecto periférico de la tarea docente, sino una responsabilidad clave que atraviesa las decisiones didácticas, la organización del espacio, la gestión del grupo y el modo en que se conciben las relaciones educativas.

### ***7.2.1 Protagonismo de los estudiantes***

El protagonismo de los estudiantes en el nivel inicial no se limita a su participación visible en actividades, sino que se vincula profundamente con el reconocimiento de sus voces, sus intereses y sus modos de aprender. Las experiencias analizadas muestran que cuando los niños y niñas perciben que sus ideas son escuchadas y valoradas por las docentes, se incrementa su participación espontánea, su curiosidad y su implicación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, las estudiantes en formación subrayan la importancia de habilitar la palabra y mostrar interés genuino por las intervenciones infantiles, lo que puede incidir en la motivación y el entusiasmo del grupo. Como expresa E11: *“Todos participaron con entusiasmo, dando sus ideas, opiniones; considero que se debe a que siempre les di la palabra y me mostré interesada por cada cosa que ellos decían.”* En la misma línea, E15 señala: *“Nuestro propósito fue convertir la sala en un escenario comunicativo, donde no sólo es escuchada la docente, sino que los niños/as también tenían la oportunidad de ser*

*escuchados, expresar sus opiniones sobre lo que sabían, miraban, exploraban y necesitaban.”*

Estas declaraciones coinciden con los planteos de Richardson y Mishra (2018), quienes destacan que un clima de aula basado en la confianza y la aceptación impulsa a los estudiantes a asumir riesgos y expresar sus ideas con libertad, condición esencial para la creatividad y el aprendizaje profundo. Dar lugar a las voces infantiles no implica solo una escucha pasiva, sino un trabajo didáctico que se nutre de esas expresiones para construir propuestas pedagógicas significativas.

El protagonismo también se manifiesta en las experiencias con tecnología, donde las docentes equilibran la gestión de recursos limitados con el deseo de ofrecer participación equitativa. D4 comenta que *“con la lectura de los códigos QR se asombraban un montón... la robotita también daba ese efecto, todos la querían tocar, le cambiaban el caparazón, o la pintaban con fibrón...”*. En este caso, el entusiasmo y la apropiación de la experiencia por parte de los niños dan cuenta de un involucramiento activo y multisensorial, a pesar de la necesidad de organizar turnos o secuencias de participación.

La conexión entre el cuerpo, los sentidos y el aprendizaje también aparece con fuerza en los testimonios. D7 afirma: *“Las diferentes propuestas que ellos vivencian con el cuerpo, con la mirada, con los oídos, con el tacto, no se lo olvidan más.”* Esta idea pone en valor las experiencias que involucran al cuerpo como vía privilegiada de construcción del conocimiento, habilitando formas de protagonismo que trascienden el lenguaje verbal o escrito. En línea con este planteo, Calmels (2011) sostiene que el cuerpo se constituye y cobra sentido a partir de sus manifestaciones, es decir, a través de la acción, el movimiento y la presencia en la escena educativa. Desde esta perspectiva, la participación activa del cuerpo en la experiencia pedagógica no solo acompaña el aprendizaje, sino que lo hace posible y lo fija en la memoria, permitiendo que cada niño acceda al conocimiento de un modo singular y significativo.

### **En síntesis.**

El protagonismo infantil en el nivel inicial se manifiesta cuando las docentes reconocen y valoran las voces, intereses y modos de aprender de los niños y niñas. Las experiencias analizadas muestran que, al sentirse escuchados, los estudiantes incrementan su participación espontánea, su curiosidad y su compromiso con el aprendizaje. Este protagonismo se expresa no solo en la palabra, sino también en experiencias corporales, sensoriales y tecnológicas que amplían los lenguajes de expresión disponibles. En sintonía con los aportes de Richardson y Mishra (2018), se destaca que un clima de aula basado en la confianza y la

aceptación favorece la creatividad y la libertad para asumir riesgos. Asimismo, siguiendo a Calmels (2011), se comprende que el cuerpo no es un mero acompañante del aprendizaje, sino una vía central para su construcción. Así, el protagonismo de los estudiantes se configura como una práctica pedagógica situada, que reconoce su capacidad de agencia, habilita múltiples formas de participación y promueve aprendizajes significativos desde una perspectiva integral.

### ***7.2.2 Formas de vincularse de los estudiantes***

Desde una perspectiva sociocultural, la subjetividad infantil no está dada de antemano, sino que se configura en el entramado de experiencias y relaciones que los niños y niñas establecen consigo mismos, con los otros y con su entorno. Tal como señala el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011b), los sujetos se constituyen en procesos históricos, sociales, diversos y contextualizados. En este marco, las formas de vinculación que se construyen en la sala de nivel inicial revelan tanto la riqueza de las interacciones como las tensiones que pueden emerger en la convivencia cotidiana.

Los testimonios analizados muestran que los vínculos entre pares y con los adultos están atravesados por un amplio abanico de emociones, que van desde la armonía y el disfrute compartido hasta el conflicto y la frustración. En algunos grupos, se describe un clima afectivo y colaborativo, como lo expresa D11: *“Un clima donde no hubo conflicto, solo disfrute... había compañerismo y amistad.”* Incluso durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), las docentes relatan que fue posible sostener relaciones afectivas significativas con los estudiantes y las familias, mediadas por la virtualidad. D1 afirma: *“...nos encariñamos muchísimo, fue una relación linda... pudimos entablar un buen vínculo a través de la pantalla.”*

En otros casos, las interacciones se presentan como más conflictivas, especialmente en situaciones de disputa por materiales o desacuerdo en las elecciones. Frente a ello, las docentes recurren a la elaboración colectiva de acuerdos y a estrategias de autorregulación. E4 señala: *“Antes de comenzar se recordaron los acuerdos ya dialogados sobre por qué es importante hacer silencio y estar sentados,”* mientras que E6 relata: *“...durante la exploración de los cuentos, se observaron ciertos conflictos en la elección, no se ponían de acuerdo y varios escogían el mismo libro.”* Estas prácticas promueven una convivencia respetuosa, en la que los niños y niñas participan activamente de la construcción de normas compartidas.

También se destacan situaciones en las que los niños logran una concentración profunda en sus actividades, generando un clima de calma y disfrute: “...ellos se metían en el mundo de su hoja, y silencio absoluto. Ni siquiera miraban o hablaban con el compañero, estaban en un clima súper tranquilo, de mucho disfrute” (D12). Este tipo de experiencia refleja una forma de vinculación con uno mismo y con el entorno que favorece el bienestar emocional y el aprendizaje.

Sin embargo, no todas las formas de vinculación se construyen en condiciones equitativas. En algunos relatos, se advierte que la autoridad adulta se impone de manera unidireccional, inhibiendo la espontaneidad de los vínculos entre los niños. En contraste, cuando se explicitan los motivos del cuidado y se confía en la capacidad de comprensión de los estudiantes, ellos tienden a autorregularse. D4 lo expresa así: “...entendieron perfectamente cómo había que cuidar estas cosas... no hubo atropellos... se entendió.”

De manera especialmente significativa, algunas docentes relatan cómo, en un clima de confianza y respeto, emergen narrativas infantiles vinculadas a experiencias de violencia doméstica. D5 comparte: “...ellos exponían cosas vivenciadas, contaban anécdotas muy tristes... se armó un clima que nunca creí que se podía armar en una sala de cinco años... se respetaron, se escuchaban, se abrazaban...” Estas escenas muestran que, cuando las emociones se abordan con sensibilidad pedagógica, se generan espacios de cuidado donde los vínculos habilitan la expresión, el consuelo mutuo y la solidaridad. En esta línea, Duek (2020) sostiene que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también aloja, escucha y acompaña; muchas veces, es el único lugar donde los niños y niñas encuentran condiciones reales para narrarse a sí mismos y ser escuchados. Desde esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio ético, donde los vínculos pedagógicos permiten elaborar experiencias difíciles y restituir sentidos a través de la palabra y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, el contexto familiar aparece como un factor que condiciona las formas de vincularse y la disposición emocional con la que los niños y niñas llegan al jardín. D10 describe con claridad esta situación: “Hay niños que vienen re mal al jardín, con padres drogados, o que se les murió el papá... te das cuenta en la higiene, no les lavan la taza todos los días... ellos cuentan, hablan y hablan, se ve que no son escuchados en la casa.” Este testimonio pone de manifiesto el modo en que la escuela puede operar como un espacio reparador y afectivamente disponible. En palabras de Meirieu (2007), educar implica ofrecer al otro un lugar en el mundo, incluso, sobre todo, cuando su entorno más próximo ha fallado en brindárselo. Bajo esta mirada, gestos tan simples como recibir una planta con afecto como expresa la docente (D10): “Yo les digo ¡Qué hermosa plantita!, porque me lo traen con tanto

*amor*”, cobran un sentido profundamente subjetivante, al validar los actos de entrega y cuidado de los niños, y al ofrecer un reconocimiento que muchas veces no encuentran en otros ámbitos de su vida cotidiana.

En suma, las formas de vincularse que los estudiantes construyen en el jardín de infantes están profundamente atravesadas por sus historias personales, sus contextos familiares y las condiciones que ofrece la institución. La emocionalidad, lejos de ser un elemento accesorio, ocupa un lugar central en estas interacciones, habilitando aprendizajes relacionales, éticos y afectivos que son tan importantes como los contenidos formales.

### **En síntesis.**

Las formas de vinculación que los niños y niñas construyen en el nivel inicial son procesos situados, atravesados por la emocionalidad, las condiciones del contexto familiar y las propuestas institucionales. Desde una perspectiva sociocultural, se entiende que la subjetividad infantil se configura en la interacción con los otros y consigo mismo, en escenarios donde las emociones juegan un papel central. Los testimonios analizados evidencian una amplia gama de experiencias: desde vínculos armónicos y colaborativos, hasta situaciones de conflicto que las docentes abordan mediante acuerdos y estrategias de autorregulación. También se destacan momentos en los que el grupo logra construir un clima de concentración y disfrute, así como escenas donde emergen relatos de gran carga emocional, vinculados a situaciones de violencia o desamparo familiar. En estos casos, la escuela se revela como un espacio ético y reparador, tal como sostienen Duek (2020) y Meirieu (2007), al ofrecer escucha, cuidado y reconocimiento. Así, las formas de vincularse en el jardín no solo habilitan aprendizajes convivenciales, sino también experiencias subjetivantes que marcan la trayectoria vital de los estudiantes.

### **7.2.3 Formas de enseñar del docente**

Una de las cuestiones centrales de la pedagogía de Reggio Emilia es trabajar con ideas surgidas de acontecimientos y experiencias reales, de modo que emerjan en los estudiantes respuestas y conclusiones auténticas (Cagliari et al., 2016; Escuelas infantiles de Reggio Emilia, 2005a, 2005b; Hoyuelos, 2004, 2006, 2009, 2011; Malaguzzi, 2001, 2005, 2021; Spaggiari y Rinaldi, 2005). Esta perspectiva valora el rol activo de los niños y niñas en la construcción del conocimiento y sitúa la escucha como eje central del vínculo pedagógico. En línea con esto, las participantes señalan lo que ocurre cuando, por el contrario, se presenta una propuesta sin considerar sus intereses: *“yo observo que, si yo vengo y presento una*

*propuesta abruptamente, es más poquito el tiempo de atención de los niños y no se despierta el placer” (D9).*

La mayoría de las docentes y estudiantes destaca la importancia de construir propuestas que despierten la curiosidad, el disfrute y el asombro. *“Mi objetivo es que se asombren... que la seño aparezca y los haga divertir y que no haga falta la repetición” (D5).* *“Pude elaborar una propuesta que les permitió a los estudiantes disfrutar de las actividades, integrando todos los contenidos solicitados, aceptando la diversidad de respuestas, ideas y soluciones que cada estudiante planteaba...” (E13).* Estas prácticas ponen en juego la coconstrucción del conocimiento, favorecida por materiales concretos y situaciones de investigación genuinas: *“aprendimos a medir la sombra para saber si el sol es dañino o no...” (D3); “dejé que los chicos investiguen... traté que ellos pensarán, les fui preguntando qué les parecía y ofrecí opciones para elegir con libertad” (D1).*

En este marco, un aspecto que merece ser problematizado es la tensión entre el ideal pedagógico de promover la autonomía infantil y la escucha activa, y ciertas prácticas más estructuradas orientadas al control del grupo. La afirmación de D2, quien relata que *“preparaba todos los materiales en una mesa... los hacía pasar de a dos para mantenerlos entretenidos”*, da cuenta de una estrategia que busca garantizar la organización y la atención, pero que podría restringir las posibilidades de exploración libre, interacción espontánea y toma de decisiones por parte de los niños y niñas.

Desde la perspectiva de Reggio Emilia, el ambiente está concebido como “tercer educador”, diseñado para que los niños puedan elegir, desplazarse con libertad y construir conocimiento de manera activa (Malaguzzi, 2001).

A su vez, el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1979) subraya que el desarrollo infantil se produce en la interacción social y en contextos significativos de participación, donde el adulto actúa como mediador y andamia sus procesos, sin reemplazar su iniciativa. En este sentido, la organización excesivamente pautada podría limitar las oportunidades para que los niños se apropien de los procesos de aprendizaje desde su interés y motivación. En contraste, E15 relata: *“intenté proponer actividades en las que ellos decidieran con autonomía y así poder reconocer sus modos de aprender, intereses y ritmos de aprendizajes”*, evidenciando una postura pedagógica más próxima a la coconstrucción y la escucha activa.

Frente a los desafíos que implican sostener prácticas innovadoras en contextos reales, también emergen emociones que complejizan el hacer docente. La mención de E13 acerca de la frustración que experimentó, (*“sentí frustración de no saber cómo tratarla... no lograba*

*hacerla participe de mis actividades*”) permite visibilizar una dimensión poco abordada en los discursos tradicionales sobre la enseñanza: la incertidumbre que atraviesa el rol docente. Desde una perspectiva sociocultural, enseñar implica una práctica situada, atravesada por emociones, relaciones y desafíos contextuales. L’Ecuyer (2012) plantea que, frente a la creciente complejidad de las instituciones educativas, las docentes se ven interpeladas a reinventar constantemente sus modos de enseñar, lo cual puede generar sentimientos de inseguridad o desorientación.

En la misma línea, Alliaud (2017) subraya que enseñar no es un acto solitario ni cerrado, sino una práctica que requiere de reflexión colectiva, diálogo entre pares y acompañamiento institucional sostenido. La experiencia de E13 evidencia la necesidad de generar espacios de formación continua y de contención profesional que habiliten a las docentes a revisar, compartir y transformar sus prácticas desde una lógica de apoyo y no de autoexigencia individual. Integrar esta perspectiva permite comprender que la innovación y la creatividad en la enseñanza no emergen de manera espontánea, sino que necesitan de condiciones institucionales que las hagan posibles.

Las decisiones en torno a la organización del tiempo también reflejan concepciones pedagógicas diferentes. Mientras E10 menciona el sostenimiento de rutinas fijas, *“Traté de generar una rutina bien marcada dentro de la sala”*, D9 propone *“una práctica innovadora... los esperaba con una música de fondo y creando distintos escenarios lúdicos”*. Este contraste pone en juego distintas miradas sobre la infancia: una más tradicional, centrada en la previsibilidad y el control del grupo; y otra más cercana a enfoques contemporáneos que reconocen la capacidad de agencia de los niños y niñas. El Diseño Curricular de la Educación Inicial (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b) sostiene que el docente es quien decide la mejor distribución del tiempo en función de las características del grupo y los propósitos pedagógicos, habilitando márgenes para la innovación. En este sentido, Elisondo (2015) plantea que los tiempos educativos pueden ser pensados como espacios para la emergencia de lo creativo, entendiendo que la creatividad no sólo reside en los productos, sino en la forma en que se habita el tiempo y se responde a lo inesperado. Así, proponer una rutina no implica necesariamente rigidez, pero sí requiere de una reflexión crítica sobre cómo esa estructura dialoga con las necesidades, intereses y posibilidades expresivas de los niños y niñas.

#### **En síntesis.**

Las formas de enseñar relevadas en esta investigación se inscriben, en gran medida, en un enfoque pedagógico que promueve la participación activa, la escucha y la construcción

compartida del conocimiento, en consonancia con los principios de la pedagogía de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001, 2005, 2021; Cagliari et al., 2016). Las docentes y estudiantes en formación ponen en juego propuestas que parten de los intereses y experiencias reales de los niños y niñas, generando climas de asombro, disfrute y exploración, tal como lo destacan también Hoyuelos (2004, 2006, 2009, 2011) y Spaggiari y Rinaldi (2005). Este posicionamiento se traduce en el uso de materiales concretos, espacios estéticos y recursos expresivos, que actúan como mediadores comunicativos y afectivos (Santa Cruz, 2019), así como en prácticas que habilitan la autonomía infantil y reconocen la diversidad de modos de aprender.

No obstante, también se observan tensiones entre este enfoque y ciertas prácticas más estructuradas orientadas al control del grupo. La evidencia analizada da cuenta de estrategias organizativas que, si bien buscan ordenar y sostener la atención, pueden limitar las posibilidades de agencia y toma de decisiones por parte de los niños y niñas. Estas tensiones se vuelven particularmente relevantes al contrastar con el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1979), quien subraya la importancia de la interacción social, la mediación del adulto y los contextos significativos para el desarrollo del aprendizaje.

Asimismo, la organización del tiempo se presenta como un terreno en disputa entre concepciones más tradicionales basadas en la previsibilidad y la rutina y, otras más flexibles, abiertas a la sorpresa y a la emergencia de lo creativo.

En este sentido, el Diseño Curricular de la Educación Inicial (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b) sostiene que el docente tiene la responsabilidad de decidir la distribución del tiempo en función de las características del grupo, habilitando márgenes para la innovación. Elisondo (2015) aporta una mirada que vincula el tiempo pedagógico con la creatividad, entendida no solo como producto, sino como forma de habitar el aula y de responder a lo inesperado.

Por último, se visibiliza una dimensión emocional del trabajo docente frecuentemente silenciada en los discursos pedagógicos. La frustración expresada por algunas participantes pone de relieve la incertidumbre que atraviesa el hacer docente en contextos complejos. L'Ecuyer (2012) destaca la necesidad de repensar permanentemente las prácticas en escenarios educativos cambiantes, mientras que Alliaud (2017) plantea que la enseñanza requiere de espacios de reflexión colectiva y acompañamiento institucional sostenido. En esta línea, la innovación y la creatividad no deben entenderse como actos individuales, sino como construcciones colectivas que necesitan condiciones institucionales para su sostenibilidad.

En síntesis, las formas de enseñar aquí analizadas se despliegan entre la fidelidad a marcos tradicionales y la apertura a enfoques contemporáneos centrados en la escucha, la participación y la creatividad, revelando la complejidad del rol docente y la necesidad de seguir construyendo espacios formativos que acompañen estos procesos.

#### ***7.2.4 Tolerancia a aceptar los desafíos, riesgos y errores.***

Desde un enfoque sociocultural del aprendizaje, el proceso de construcción del conocimiento requiere de la mediación de otras personas, en este caso, las docentes, quienes ofrecen a los estudiantes las herramientas culturales necesarias para interpretar, transformar y participar en el mundo (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b). En este contexto, niños y niñas de entre tres y cinco años construyen saberes a partir de experiencias significativas, donde asumir desafíos, tolerar el error y enfrentar la frustración se presentan como dimensiones centrales del proceso educativo.

Los testimonios de las participantes revelan prácticas pedagógicas que promueven la exploración activa y la toma de decisiones, habilitando espacios para el ensayo, el error y el aprendizaje situado. Un ejemplo de ello es la propuesta de cultivar pasto en la cabeza de un muñeco, donde los estudiantes experimentaban, cuidaban y observaban el proceso: *“trabajamos con un muñeco con cabeza de pasto, buscamos distintos elementos y les fuimos poniendo alpiste. Los chicos sabían que le tenían que poner agua, pero no tanta, para que fuera creciendo y que no se pudriera, entonces esto de ir cuidándolo todos los días, de sacarlo al sol y ver cómo le iban creciendo los pelitos para ellos fue hermoso”* (E1). En esta experiencia, la docente media activamente, conteniendo las frustraciones cuando el pasto no crecía, favoreciendo así la tolerancia al error y la persistencia ante los desafíos. Como sostiene Bruner (1997), el aprendizaje significativo surge ante situaciones de desequilibrio o sorpresa, que requieren del andamiaje del adulto para sostener el proceso de descubrimiento. Lejos de evitar el error, la práctica pedagógica debe integrarlo como oportunidad para promover el desarrollo cognitivo y emocional.

Desde la perspectiva de las participantes, la construcción de capacidades como la memoria, la planificación, la paciencia y la tolerancia se encuentra intrínsecamente ligada a este tipo de propuestas: *“...más allá de los contenidos que se estén trabajando, hay un montón de otras cosas que se están ejercitando, la memoria, la planificación, la tolerancia, la paciencia”* (D8). El enfoque sociocultural sostiene que el error no es una falla a evitar, sino una oportunidad de aprendizaje que debe ser acogida en un clima afectivo y confiable.

Otro de los desafíos recurrentes en esta etapa es el trabajo en equipo, considerando que el desarrollo evolutivo en la primera infancia está atravesado por un fuerte egocentrismo. No obstante, algunas docentes despliegan estrategias para fomentar la cooperación, el respeto por las ideas ajenas y la negociación entre pares: *“...respetar al otro, pasar a exponer en grupo con el dibujo, o la imagen o la planta para contarle a los demás. Si había dos niños que no lograban acordar o no podían negociar, se permitía un cambio, y si no, era trabajo en equipo”* (D3); *“desarrollaron capacidades como la escucha activa, el intercambio de opiniones, ideas o sentimientos, respetando los momentos de la jornada y los turnos de habla, desarrollaron la imaginación y la creatividad”* (E10). Estas prácticas muestran cómo el aprendizaje colaborativo puede ser estimulado desde edades tempranas si se cuenta con la mediación adecuada.

Asimismo, el uso de tecnologías en el nivel inicial representa un desafío tanto para los niños como para las docentes, quienes deben asumir riesgos y tolerar la incertidumbre ante la posibilidad de errores técnicos o daños materiales. *“A nivel personal sentía temor de que no funcionaran las tablets cuando se las diera a los chicos y, a nivel de equipo, teníamos miedo a que las usaran los nenes de la sala de 3 y se rompieran”* (D4). Esta experiencia muestra cómo las docentes también se posicionan como aprendices, enfrentando sus propios temores y asumiendo desafíos junto a sus estudiantes, en consonancia con lo planteado por Alliaud (2017, 2021) sobre el rol docente como coaprendiz.

Desde la perspectiva de Maggio (2016), este tipo de experiencia se inscribe en una lógica de enseñanza enriquecida por la incorporación de ambientes con alta disposición tecnológica, donde la incertidumbre y el error no son obstáculos, sino condiciones necesarias para abrir la posibilidad de experiencias educativas significativas. Lejos de entender la tecnología como un recurso meramente instrumental, Maggio propone que su potencia radica en generar nuevas gramáticas pedagógicas, desafiando los modos tradicionales de enseñar y aprender. En este caso, la decisión de incluir tablets en la sala implica asumir una lógica de apertura, exposición y confianza tanto en los niños como en el equipo docente.

En la misma línea, las experiencias de salidas educativas, como la visita a un laboratorio universitario, implican un alto nivel de organización y exposición a lo inesperado, pero también habilitan aprendizajes profundamente significativos: *“Primero fuimos al laboratorio, ellos nos hicieron toda una introducción, nos permitieron ver a través de microscopios y después recolectamos renacuajos en la laguna de la universidad. Después, cuando nacieron los sapitos, fuimos y los devolvimos al mismo lugar de donde los habíamos*

*sacado... las caras de felicidad de los chicos cuando los sapitos salían nadando, no te puedo explicar, era hermoso” (D7).*

Esta propuesta da cuenta de una enseñanza situada, sensible y relacional, que integra el conocimiento científico con el cuidado del entorno, la espera activa y el vínculo afectivo. A la luz de Singer (2019), este tipo de experiencia puede ser interpretada como una forma de expandir los territorios de la infancia, habilitando dispositivos pedagógicos que incluyen el cuerpo, el asombro, la emoción y el tiempo como dimensiones centrales del aprendizaje. Para Singer, los entornos y experiencias educativas deben ser pensados como instalaciones lúdicas y poéticas, que convoquen múltiples lenguajes y formas de exploración del mundo.

En suma, la evidencia empírica permite afirmar que el desarrollo de la tolerancia a los desafíos, riesgos y errores no es un proceso espontáneo, sino que requiere de un entorno afectivo, contenedor y desafiante a la vez. La mediación docente resulta clave para acompañar estos aprendizajes, tanto en los niños como en las propias docentes, quienes también atraviesan procesos de incertidumbre, revisión y riesgo pedagógico. La posibilidad de equivocarse, experimentar y volver a intentar, en un marco de confianza y sentido compartido, constituye una base fundamental para el desarrollo de la creatividad y la construcción de aprendizajes duraderos. Tal como lo proponen Maggio y Singer, se trata de crear las condiciones materiales, simbólicas y afectivas que habiliten no solo el aprendizaje, sino también la transformación subjetiva y colectiva.

### **En síntesis.**

La evidencia analizada muestra que el desarrollo de la tolerancia a los desafíos, riesgos y errores constituye un aspecto clave del aprendizaje en la educación inicial, enmarcado en un enfoque sociocultural que reconoce la importancia de la mediación docente (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b). A través de propuestas significativas, como el cultivo de pasto en muñecos o la participación en proyectos de alfabetización científica, las docentes acompañan a los niños y niñas en la exploración activa, la toma de decisiones y la gestión de la frustración. Tal como plantea Bruner (1997), el aprendizaje auténtico surge ante situaciones de desequilibrio o sorpresa, y requiere del andamiaje del adulto para sostener el proceso de descubrimiento. En este sentido, el error no es concebido como una falla, sino como una oportunidad para el desarrollo cognitivo y emocional.

Asimismo, se identifican estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el trabajo colaborativo entre pares, a pesar del egocentrismo propio de esta etapa evolutiva. La escucha activa, la negociación y el respeto mutuo emergen como capacidades que pueden

desarrollarse si se cuenta con una mediación sensible y adecuada. Las docentes también asumen riesgos y desafíos al incorporar tecnologías en el aula o al organizar salidas educativas, enfrentando la incertidumbre y el temor al error junto con sus estudiantes (Maggio, 2016, Singer, 2019). Esto evidencia un posicionamiento docente que, en línea con Alliaud (2017, 2021), se reconoce como coaprendiz, capaz de aprender en y con la práctica. En suma, esta subcategoría permite afirmar que aceptar desafíos y tolerar errores no es un proceso espontáneo, sino que requiere de un clima de confianza, contención y apertura a lo inesperado. La mediación docente no solo guía a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, sino que también se ve interpelada por la necesidad de reinventarse, asumir riesgos y habilitar experiencias educativas auténticas, que favorezcan el desarrollo de la creatividad y la autonomía infantil.

### **7.3 Compromiso del estudiante**

Desde el paradigma socioconstructivista, el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes interactúan activamente con la cultura, integrando no solo lo cognitivo, sino también lo emocional y lo social (Gil Pérez et al., 1999). En este marco, el compromiso aparece como un factor central en los procesos de aprendizaje. Rigo (2020) destaca que dicho compromiso no se limita al interés por los contenidos, sino que se construye en función de la interacción social y del contexto educativo, los cuales nutren la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia del estudiante.

Un entorno que promueva la autonomía, que ofrezca contenidos relevantes y que brinde apoyo emocional, contribuye a incrementar el compromiso y, con ello, favorece aprendizajes más profundos y duraderos. En sintonía con esta perspectiva, Richardson y Mishra (2018) afirman que el compromiso se evidencia en lo que el alumno realmente hace, es decir, en las tareas reales que lleva a cabo, más allá de las que la docente planifica o espera. Implica una participación activa, una actitud exploratoria y una visión del entorno como espacio compartido, donde docentes y estudiantes se reconocen mutuamente como coaprendices y comaestros. Este enfoque pone el énfasis en los procesos más que en los productos.

Desde sus primeros años de vida, los niños y niñas construyen conocimiento a través de múltiples formas de exploración y acción. Perciben, juegan, se relacionan, observan y experimentan, satisfaciendo sus necesidades de conocimiento mediante situaciones lúdico-exploratorias vinculadas a su cuerpo, al entorno social y al medio natural (Delval, 1991; Piaget, 1976). Estas experiencias tempranas se desarrollan en contextos sociales y culturales significativos, con adultos que reconocen sus modos de aprender, identifican sus intenciones,

fortalezas y dificultades, y acompañan sus trayectorias de crecimiento (Anijovich, 2014; Bruner, 1988, 2015).

En este escenario, el juego constituye no solo una actividad placentera, sino el eje vertebrador de la vida cotidiana en el nivel inicial. Es, a la vez, contenido y estrategia privilegiada del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz (Sarlé, 2001, 2006; Sarlé y Rosemberg, 2015). Considerado un derecho inalienable de la infancia (Malajovich, 2000), el juego potencia la creatividad, la comunicación y la comprensión de la realidad (Bruner, 1998).

Desde esta perspectiva, el compromiso del estudiante se ve fortalecido cuando el aprendizaje se construye a partir de la indagación, el descubrimiento y la resolución de problemas auténticos. La posibilidad de expresar ideas por diversos medios, en espacios emocionalmente significativos y estimulantes, donde el juego y la exploración estén presentes, habilita formas de participación genuinas y creativas. En estos entornos, los niños y niñas no solo aprenden, sino que se involucran activamente en sus procesos de aprendizaje, construyendo sentido desde lo personal y lo colectivo.

### ***7.3.1 Entusiasmo e involucramiento de los estudiantes en las actividades***

Según Malaguzzi (2001), a los niños y niñas les gusta moverse, hablar, imaginar, pensar, explorar la naturaleza y otorgar sentido a lo que hacen. Sin embargo, en muchas ocasiones, el sistema escolar les ofrece condiciones opuestas: permanecer quietos, en silencio, en espacios cerrados y obedecer consignas desprovistas de significado. Esta tensión subraya la importancia de construir propuestas que respeten la naturaleza activa y creativa de la infancia, habilitando el entusiasmo y el compromiso genuino con el aprendizaje.

Desde la mirada de las docentes en ejercicio y de las estudiantes practicantes, el involucramiento de los niños y niñas se potencia cuando las propuestas son novedosas, significativas y conectan con sus intereses. Las experiencias que permiten construir saberes nuevos, establecer relaciones con conocimientos previos y participar activamente en el proceso de aprendizaje generan motivación y compromiso. Tal como afirma una estudiante: *“los aprendizajes fueron significativos, los/as estudiantes establecieron relaciones entre nuevos contenidos y conocimientos previos a través de diferentes intercambios”* (E1).

El juego, además de ser una actividad central en la vida de los niños y niñas, está reconocido como un derecho fundamental en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y constituye un eje estructurante del nivel inicial en los marcos curriculares argentinos. Según Sarlé (2001, 2006), el juego es la principal actividad de la

infancia y una forma privilegiada de conocer, comunicarse y construir subjetividad. En la misma línea, Malajovich (2000) lo considera un patrimonio cultural inalienable que favorece el desarrollo de la creatividad, la comprensión del entorno y la expresión simbólica.

Desde esta perspectiva, los escenarios lúdicos, tal como los definen Callen y Padrón (2023), son espacios simbólicamente cargados, estéticamente cuidados y diseñados intencionalmente para permitir que los niños transformen objetos, interactúen entre sí y construyan sentidos en torno a las propuestas educativas. Las docentes participantes destacan el impacto de estas propuestas en el entusiasmo y la participación activa de los estudiantes: “...no hay que detenerse tanto en el contenido en sí, sino en generar una buena propuesta, con un buen escenario lúdico, con un buen espacio y, después aparecen más contenidos de los que creíamos que estábamos trabajando...” (D8); “si el niño está entusiasmado con un escenario lúdico y accede a tocar, a producir, a manipular, es protagonista y los aprendizajes que realiza después los traslada a otra cosa” (D4).

El compromiso también se ve fortalecido cuando en la sala se establece un vínculo afectivo seguro. En estos contextos, los niños y niñas disfrutan, se divierten y se involucran espontáneamente con las propuestas, manteniéndose en un clima de expectativa y asombro. Tal como señala Rigo (2020), el compromiso en el proceso educativo no depende únicamente del interés por el contenido, sino que se construye en interacción con un entorno emocionalmente significativo que potencia la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia. Las evidencias recogidas confirman este planteo: “...lograron disfrutar de la propuesta y eso se vio reflejado en el entusiasmo que manifestaron cuando les preguntamos si les había gustado” (E13); “los estudiantes se mantuvieron expectantes y atentos a cómo se iba a desarrollar la dinámica ya que cuando ingresaron a la sala estaba el espacio organizado de manera diferente a lo habitual” (E4); “pudimos observar el entusiasmo y asombro que expresaron al ver los recursos, al finalizar la narración se acercaron a saludar a los títeres que habían contado la historia” (E3).

Asimismo, este involucramiento no solo transforma la experiencia de los estudiantes, sino que también impacta en las docentes, quienes encuentran disfrute en su rol pedagógico, especialmente cuando logran sostener su presencia desde una disposición afectiva y sin presiones externas. En este sentido, Rigo (2020) sostiene que el compromiso se potencia cuando el clima educativo habilita vínculos genuinos y experiencias compartidas de bienestar. En palabras de una docente: “estas propuestas más relajadas invitan al disfrute del estudiante y del docente, sin presionar para que den una respuesta que a lo mejor no es necesaria” (D6). Estas vivencias dan cuenta de una concepción del compromiso educativo

que integra lo emocional con lo cognitivo, y que valora el vínculo pedagógico como motor del involucramiento activo en las experiencias de aprendizaje.

Por último, algunas docentes identifican que las propuestas innovadoras inciden incluso en la asistencia al jardín de infantes. Cuando los estudiantes se sienten motivados, protagonistas y parte activa del proceso, asisten con mayor regularidad. *“Casi no había inasistencias porque sabían que estábamos en esto y si faltaban era por algo puntual que había sucedido. Cuando el niño está motivado, se siente parte, es el protagonista, viene solo y participa”* (D4). Esta evidencia se articula con lo planteado por Richardson y Mishra (2018), quienes afirman que el compromiso del estudiante se observa en lo que hace realmente en el entorno educativo, en su participación activa y no solo en el cumplimiento de lo esperado. A su vez, coincide con Rigo (2020), quien sostiene que el compromiso no es un rasgo individual, sino una construcción que se potencia en contextos pedagógicos emocionalmente significativos, donde los estudiantes se sienten parte, con voz, con lugar y con sentido. Desde esta perspectiva, el entusiasmo y la asistencia no responden a una obligación externa, sino al deseo de participar de experiencias valiosas que los convocan desde lo emocional, lo cognitivo y lo vincular.

#### **En síntesis.**

Esta subcategoría analiza cómo el entusiasmo y el involucramiento de los estudiantes en las propuestas educativas se configuran como dimensiones fundamentales del compromiso en la educación inicial. En sintonía con Malaguzzi (2001), se reconoce que a los niños y niñas les interesa moverse, explorar, imaginar y otorgar sentido a lo que hacen, aunque muchas veces las instituciones escolares imponen dinámicas rígidas que inhiben esa disposición natural.

Desde la perspectiva de las docentes en ejercicio y las estudiantes practicantes, se observa que el compromiso infantil se potencia cuando las propuestas son significativas, novedosas y vinculadas a sus intereses. El juego aparece como una vía privilegiada de involucramiento, tanto por su valor cultural y pedagógico como por su reconocimiento como derecho (ONU, 1989). En esta línea, Sarlé (2001, 2006) y Malajovich (2000) destacan que el juego es la principal actividad de la infancia, favorece la expresión simbólica y estimula la creatividad. Asimismo, se destacan los aportes de Callen y Padrón (2023) sobre los escenarios lúdicos, entendidos como espacios simbólicamente diseñados que permiten a los niños interactuar con otros, transformar objetos y construir aprendizajes significativos. Las evidencias empíricas muestran que estas propuestas generan entusiasmo, protagonismo y apropiación del aprendizaje.

El compromiso también se vincula con la dimensión afectiva. Tal como señala Rigo (2020), este no se limita al interés por los contenidos, sino que se construye en entornos emocionalmente significativos, que brindan seguridad, motivación intrínseca y sentido de pertenencia. Las experiencias en salas que promueven el asombro, la sorpresa y el disfrute refuerzan esta concepción, y también inciden en la motivación de las docentes, que encuentran placer en el acompañamiento pedagógico cuando se construyen climas de bienestar compartido.

Finalmente, se observa que el entusiasmo y el sentido de pertenencia pueden incidir incluso en la asistencia al jardín de infantes. Algunas docentes afirman que cuando los niños y niñas se sienten protagonistas y valorados, su participación es constante. Esta mirada se articula con Richardson y Mishra (2018), quienes proponen comprender el compromiso a partir de lo que el estudiante hace en contextos reales de aprendizaje, y no como una mera respuesta a expectativas externas.

En decir, el entusiasmo y la participación activa no son rasgos individuales, sino construcciones colectivas que emergen en contextos pedagógicos sensibles, creativos y emocionalmente seguros, donde el juego, el vínculo y la intencionalidad docente funcionan como motores fundamentales del aprendizaje comprometido.

### ***7.3.2 Diversidad en las formas de hacer de los estudiantes: investigación, aprendizaje basado en proyectos, tareas interdisciplinarias***

La concepción actual de la enseñanza en el nivel inicial promueve experiencias pedagógicas que amplían la diversidad de formas de hacer, aprender e investigar. Desde esta mirada, enseñar implica abrir el mundo para que los niños y niñas puedan explorarlo, interpretarlo y transformarlo, en un gesto que reconoce la transmisión cultural como una invitación al pensamiento y a la acción. Tal como plantea Skliar (2019): “Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que, mejorándolo, haciéndolo más justo, igualitario, más público” (p. 49).

En sintonía con esta perspectiva, los documentos curriculares vigentes (Ministerio de Educación de la Nación, 2004; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b) destacan dos pilares fundamentales: la alfabetización cultural y la construcción de nuevos saberes. La primera refiere a la apropiación de los significados culturales que portan los objetos, acciones y prácticas sociales; mientras que la segunda promueve la posibilidad de que los niños y niñas accedan a conocimientos nuevos mediante experiencias que favorezcan la construcción compartida de sentido.

Estas ideas se reflejan en propuestas pedagógicas que valoran la diversidad de lenguajes (matemático, artístico, corporal, científico, entre otros) y de estrategias como la investigación, el trabajo por proyectos y las actividades interdisciplinarias. En esta línea, Bruner (1997, 2006) sostiene que el aprendizaje es un proceso cultural en el que los niños construyen sentido al participar activamente en situaciones auténticas. Esta mirada está presente en las experiencias compartidas por las participantes, donde el conocimiento no se transmite de forma unidireccional, sino que se genera desde la indagación y el contacto con el entorno.

Una de las experiencias más significativas relatadas por las docentes fue el trabajo con investigadores universitarios para abordar la transformación de los renacuajos. *“Recurrí a biólogos y especialistas en sapos y renacuajos de la universidad... nos ayudaron a refutar las hipótesis de los chicos con lo que nos iban mostrando y, a construir un conocimiento socialmente válido. Empezamos a ver cómo era la transformación, qué alimentos podían comer, cómo era el canto de los sapos, cuáles eran sus enemigos...”* (D7). Esta propuesta se inscribe en una lógica de alfabetización científica crítica que, en consonancia con Vygotsky (1979), reconoce el valor de la mediación de otros más expertos para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y construir aprendizajes culturalmente significativos.

El aprendizaje basado en proyectos también aparece como una estrategia potente cuando parte de situaciones cotidianas significativas para los estudiantes. *“Un niño se cayó en el patio del jardín y rápidamente fue a buscar aloe vera para ponerse en la herida, diciendo que así lo hacía su mamá. Comencé a investigar... y comenzamos a trabajar”* (D3). Esta experiencia dio lugar a una indagación colectiva que articuló saberes escolares y sociales, y generó gran entusiasmo entre los niños: *“¡No te imaginas lo contentos que están los nenes!”* (D3).

El trabajo colaborativo, el planteo de preguntas problematizadoras y la construcción colectiva del conocimiento son también prácticas destacadas: *“El trabajo en equipo para que resuelvan situaciones problemáticas les permite aprender a trabajar con otros, intercambiar opiniones, ponerse de acuerdo y crear algo juntos”* (D12); *“...en todas las actividades se buscó realizar preguntas problematizadoras en donde se ponían en juego los conocimientos de los estudiantes”* (E1).

Las propuestas interdisciplinarias permiten articular distintos campos del saber, como lo ejemplifica el trabajo con Xul Solar: *“Estuvimos trabajando Xul Solar en plástica, pero también surgió la geometría... Después cada uno armó lo que sentía, y eso fue hermoso. Hacían gatos, robots, ángeles, flores, autos”* (D5). Esta práctica se vincula con los planteos

de Eisner (2002), quien sostiene que el currículum debe ofrecer múltiples lenguajes expresivos, reconociendo que el conocimiento se construye también desde lo sensible, lo visual y lo creativo.

La diversificación de actividades según intereses y niveles de complejidad también es valorada como forma de atender la heterogeneidad del grupo: “...es muy rico generar una misma propuesta o temática con diferentes opciones, posibilitando distintos abordajes de los niños” (D3); “...los estudiantes desarrollaron otras capacidades y aprendizajes como ver una situación desde más de un punto de vista” (E7). Esta práctica pedagógica se alinea con la concepción del niño como sujeto activo, competente y protagonista, central en la propuesta de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001, 2005), donde se promueve que los niños y niñas exploren múltiples caminos y formas de representación.

La idea de una única actividad simultánea para todo el grupo ha comenzado a ser cuestionada. Desde una perspectiva que reconoce la multiplicidad de infancias, las docentes y estudiantes destacan la importancia de flexibilizar las propuestas y asumir la heterogeneidad como punto de partida: “Necesito desestructurar esto de que estén los veinticuatro sentados haciendo lo mismo” (D3); “A la hora de ingresar a las salas descubrí que no todos los niños son iguales, las infancias son múltiples, por ende, las aulas son heterogéneas” (E15). Esto se vincula con lo planteado por Anijovich et al. (2004), que expresan que el aula heterogénea debe entenderse como un espacio que posibilita el avance de todos los estudiantes, sin importar si enfrentan dificultades o se destacan, permitiéndoles alcanzar logros acordes a sus posibilidades reales en los planos cognitivo, personal y social.

Finalmente, se destaca cómo la implementación de estrategias variadas genera entusiasmo, participación y aprendizajes significativos: “...trabajar las variadas estrategias de enseñanza fue favorable, generó en el grupo de niños/as asombro, aprendieron de una forma divertida, entretenida, participativa” (E8). Estas prácticas, que diversifican los caminos hacia el conocimiento, se alinean con una concepción de enseñanza situada, inclusiva y transformadora, donde enseñar y aprender no es repetir lo dado, sino, como sostiene Skliar (2019) abrir mundos posibles.

#### **En síntesis.**

Esta subcategoría aborda cómo las prácticas docentes en el nivel inicial promueven una diversidad de formas de hacer, investigar y aprender, reconociendo a los niños y niñas como sujetos activos, curiosos y culturalmente situados. Enseñar, desde esta perspectiva, implica habilitar experiencias donde los estudiantes puedan explorar el mundo, resignificarlo y transformarlo (Skliar, 2019), superando propuestas homogéneas y cerradas.

A partir de los lineamientos curriculares nacionales y provinciales (Ministerio de Educación de la Nación, 2004; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b), se destacan dos ejes centrales: la alfabetización cultural, entendida como el acceso a los significados que circulan en las prácticas sociales, y la construcción de nuevos saberes, como oportunidad para acceder al conocimiento desde experiencias significativas.

Las evidencias recogidas muestran cómo las estrategias de investigación, aprendizaje basado en proyectos y propuestas interdisciplinarias permiten integrar distintas áreas del conocimiento en actividades auténticas y contextualizadas. Tal como sostiene Bruner (1997, 2006), el aprendizaje se produce cuando los estudiantes participan activamente en situaciones culturalmente relevantes, construyendo sentido a partir del contacto directo con el entorno. Estas prácticas también se apoyan en la idea vygotskiana del aprendizaje mediado por otros significativos (Vygotsky, 1979), como ocurre en la experiencia con investigadores universitarios.

El valor de lo interdisciplinario se ve reflejado en propuestas que articulan el arte con las matemáticas, por ejemplo, en el trabajo con Xul Solar, y se conecta con los aportes de Eisner (2002), quien destaca la necesidad de incluir múltiples lenguajes expresivos en la enseñanza. Además, la posibilidad de elegir entre propuestas diversas, con distintos niveles de complejidad, responde a una concepción que reconoce la heterogeneidad del aula y el respeto por los intereses y trayectorias singulares de los estudiantes (Malaguzzi, 2001, 2005).

Esta mirada desafía el paradigma tradicional que buscaba homogeneizar las actividades, y propone un enfoque más flexible y personalizado. En este sentido, Anijovich et al. (2004) proponen entender el aula heterogénea como un espacio donde todos los estudiantes, más allá de sus ritmos y particularidades, pueden avanzar y aprender en función de su potencial real.

De esta manera, las prácticas observadas revalorizan el hacer, el investigar, el preguntar y el crear desde múltiples lenguajes. Esta diversidad metodológica no solo estimula aprendizajes significativos y participación activa, sino que habilita una enseñanza inclusiva, situada y transformadora, que reconoce a los niños como protagonistas y a la cultura como territorio común para enseñar y aprender.

### ***7.3.3 Metacognición del proceso de aprendizaje***

Entre las estrategias que promueven entornos de aprendizaje creativos y significativos, Beghetto y Kaufman (2014) destacan la metacognición como un componente clave. Los autores definen esta práctica como la posibilidad de que los estudiantes se hagan cargo de su

propio proceso de aprendizaje, verbalizando lo que piensan, sienten o comprenden a lo largo de las experiencias educativas. En el nivel inicial, este proceso no ocurre de forma espontánea, sino que requiere del acompañamiento sensible de las docentes, quienes pueden favorecer instancias de reflexión a través de estrategias como la sistematización de lo vivido, la formulación de preguntas orientadoras o el cotejo entre hipótesis previas y aprendizajes alcanzados.

Una docente participante relata cómo la escritura en un “librito científico” permitió a los estudiantes registrar sus experiencias experimentales y reflexionar sobre sus avances en relación con las hipótesis iniciales: *“...hicimos experimentos desde distintos campos del conocimiento y los chicos los fueron anotando en el librito científico. Al finalizar el proyecto pudimos ver por qué son tan importantes los registros, ya que después de haber escuchado los conocimientos previos y las hipótesis ellos fueron refutando y viendo qué era lo que sí y lo que no era lo correcto”* (D1). Esta práctica da cuenta de cómo el andamiaje docente puede propiciar momentos de metacognición colectiva y significativa.

Otra estrategia mencionada es el uso de registros audiovisuales como disparadores para la reconstrucción conjunta del proceso vivido. *“Se hicieron videos, se sacaron fotografías. Después las proyectamos con el mono cañón para que ellos vieran todo el proceso que habíamos hecho... les encantaba verse y decían, mirá lo que hiciste'. Ellos disfrutaban de verse a ellos mismos. En realidad, ellos recordaban lo que habían hecho, se contaban...”* (D4). Esta experiencia muestra cómo el uso de medios tecnológicos no solo documenta lo ocurrido, sino que potencia la recuperación narrativa del aprendizaje desde la voz de los propios estudiantes, favoreciendo la conciencia sobre lo aprendido y cómo se llegó a ello.

En síntesis, tal como sostienen Beghetto y Kaufman (2014), fomentar la metacognición en ambientes educativos creativos implica generar condiciones para que los estudiantes puedan identificar, reconstruir y comunicar sus procesos de pensamiento y aprendizaje. En el nivel inicial, esta tarea requiere una mediación atenta que invite a mirar hacia atrás lo vivido, a ponerlo en palabras y a compartirlo con otros. La sistematización, la comparación entre hipótesis y resultados, y los recursos visuales y narrativos aparecen como herramientas valiosas para que los niños y niñas reconozcan que aprender no es solo producir un resultado, sino comprender cómo se transita ese camino.

### **En síntesis.**

Esta subcategoría analiza el rol de la metacognición como estrategia clave para favorecer aprendizajes significativos y entornos creativos en la educación inicial. Según Beghetto y Kaufman (2014), la metacognición permite que los estudiantes tomen conciencia de sus

procesos de pensamiento, verbalicen lo que comprenden y reconstruyan su recorrido de aprendizaje. En el nivel inicial, este proceso requiere de una mediación docente intencionada que facilite espacios de reflexión compartida.

Las docentes participantes describen prácticas como el uso de libritos científicos para registrar y contrastar hipótesis iniciales con los aprendizajes adquiridos, y la proyección de videos y fotografías para que los estudiantes se vean a sí mismos y dialoguen sobre lo vivido. Estas estrategias permiten que los niños y niñas reconstruyan sus experiencias, reconozcan sus avances y valoren el proceso por sobre el resultado final.

Así, la metacognición en el nivel inicial no solo contribuye a desarrollar una actitud reflexiva hacia el aprendizaje, sino que potencia la creatividad, la autonomía y el sentido del aprender, siempre en el marco de una enseñanza sensible y situada.

#### **A modo de cierre.**

A lo largo del análisis de los factores que favorecen el desarrollo de la creatividad en niños y niñas, emergieron múltiples coincidencias con los principios de la pedagogía de Reggio Emilia (Cagliari et al., 2016; Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, 2005a, 2005b; Hoyuelos, 2004, 2006, 2009, 2011; Malaguzzi, 2001, 2005, 2021; Spaggiari y Rinaldi, 2005) y con los postulados de la pedagogía del asombro (L'Ecuyer, 2012, 2015). Uno de los puntos de convergencia más significativos con la propuesta de Reggio Emilia es el valor pedagógico atribuido al espacio y al ambiente. Esta pedagogía los concibe como dimensiones distintas pero complementarias: el espacio remite a la estructura física, salas, patios, áreas comunes, mientras que el ambiente alude a la configuración estética y simbólica de esos espacios, enriquecidos con materiales y propuestas que les otorgan identidad, sentido y propósito educativo. En este marco, el ambiente no es un simple telón de fondo, sino un tercer educador que contribuye activamente a los procesos de aprendizaje.

Cada ambiente, cuidadosamente diseñado por las docentes con y para los niños y las niñas, se constituye en un escenario relacional, generador de vínculos significativos entre todos los actores de la comunidad educativa. Tal como señalan Callen y Padrón (2023), para favorecer un clima que promueva la participación y la exploración, es necesario atender tres variables fundamentales: la espacial (organización del entorno físico), la temporal (dinámica y duración de las propuestas) y la material (selección y disposición de objetos y recursos).

Spaggiari y Rinaldi (2005) sostienen que, en el nivel inicial, la cultura pedagógica está atravesada por relaciones complejas que requieren de ambientes estimulantes, pensados desde la arquitectura, la estética y la funcionalidad. En esta concepción, la escuela no es solo un lugar de preparación para la vida, sino un espacio vital en sí mismo, que respeta y

promueve los derechos de niñas y niños, pero también de las educadoras, las familias y el personal institucional (Hoyuelos, 2011).

En diálogo con las evidencias analizadas, Singer (2019) resulta clave para interpretar muchas de las experiencias observadas, especialmente aquellas en las que el espacio no solo organiza la actividad, sino que la provoca, la expande y la transforma. La inclusión de escenarios lúdicos flexibles, la disponibilidad de materiales diversos y la posibilidad de elegir entre distintas propuestas dan cuenta de la creación de entornos entendidos como territorios pedagógicos abiertos, donde los niños y niñas pueden expresarse en múltiples lenguajes. En varias de las prácticas, como las vinculadas a la robótica o al trabajo con la naturaleza, se evidencian configuraciones espaciales que habilitan recorridos, invitan al asombro y fomentan la apropiación del entorno, en línea con lo que Singer denomina instalaciones poéticas y lúdicas.

Por otra parte, las experiencias que involucraron el uso de tecnologías digitales o la visita a laboratorios externos al jardín pueden pensarse a la luz de Maggio (2016) como ejemplos de enseñanza enriquecida por ambientes con alta disposición tecnológica, en los que la incertidumbre, el riesgo y la exposición a lo inesperado se constituyen como oportunidades pedagógicas. Tal como lo expresaron las docentes participantes, la posibilidad de que las tablets “se rompan” o “no funcionen” no impidió el despliegue de la propuesta, sino que se convirtió en una experiencia compartida de aprendizaje, donde tanto adultas como infancias se posicionaron como coaprendices, tal como sostiene Alliaud (2017). Estas prácticas reconfiguran las gramáticas tradicionales de la enseñanza, desafiando la linealidad, la previsión absoluta y el control docente, y habilitando formas más relacionales, horizontales y exploratorias de enseñar y aprender.

En relación con la participación activa del cuerpo en las experiencias analizadas, por ejemplo, en propuestas de dramatización, juego motriz, recorridos por el entorno natural o exploraciones sensoriales, los aportes de Calmels (2011) permiten una lectura situada del protagonismo de las infancias en las escenas pedagógicas. Como se expresó en varias narrativas estudiantiles, diseñar propuestas para que el cuerpo entre en juego implica reconocer que el conocimiento no es solo cognitivo, sino que se construye también desde la acción, el movimiento y la presencia corporal. Las experiencias que habilitan este tipo de participación transforman la sala en un espacio de agencia, donde niñas y niños no solo reproducen consignas, sino que habitan activamente el proceso de aprendizaje.

En suma, el análisis realizado permite afirmar que las prácticas innovadoras situadas en los jardines de infantes no se definen únicamente por la incorporación de recursos novedosos,

sino por la capacidad de interpelar lo instituido, resignificar lo cotidiano y crear condiciones afectivas, materiales y simbólicas que favorezcan el despliegue de la creatividad infantil. Tal como sostienen Singer, Maggio y Calmels, estas condiciones no son neutras ni espontáneas, sino construcciones pedagógicas intencionadas, sostenidas por decisiones didácticas que colocan en el centro a las infancias como sujetos activos, expresivos y creativos.

Asimismo, encontramos afinidades entre los factores que favorecen la creatividad según la EACEA (Richardson y Mishra, 2018) y los fundamentos de la pedagogía del asombro, propuesta por L'Ecuyer (2012, 2015), quien invita a reconocer la naturaleza singular de cada niño y niña. Esta pedagogía subraya la importancia de respetar los tiempos, emociones y necesidades de los estudiantes, en contraposición con ciertas tendencias contemporáneas que promueven la hiperexigencia y la sobreestimulación tecnológica.

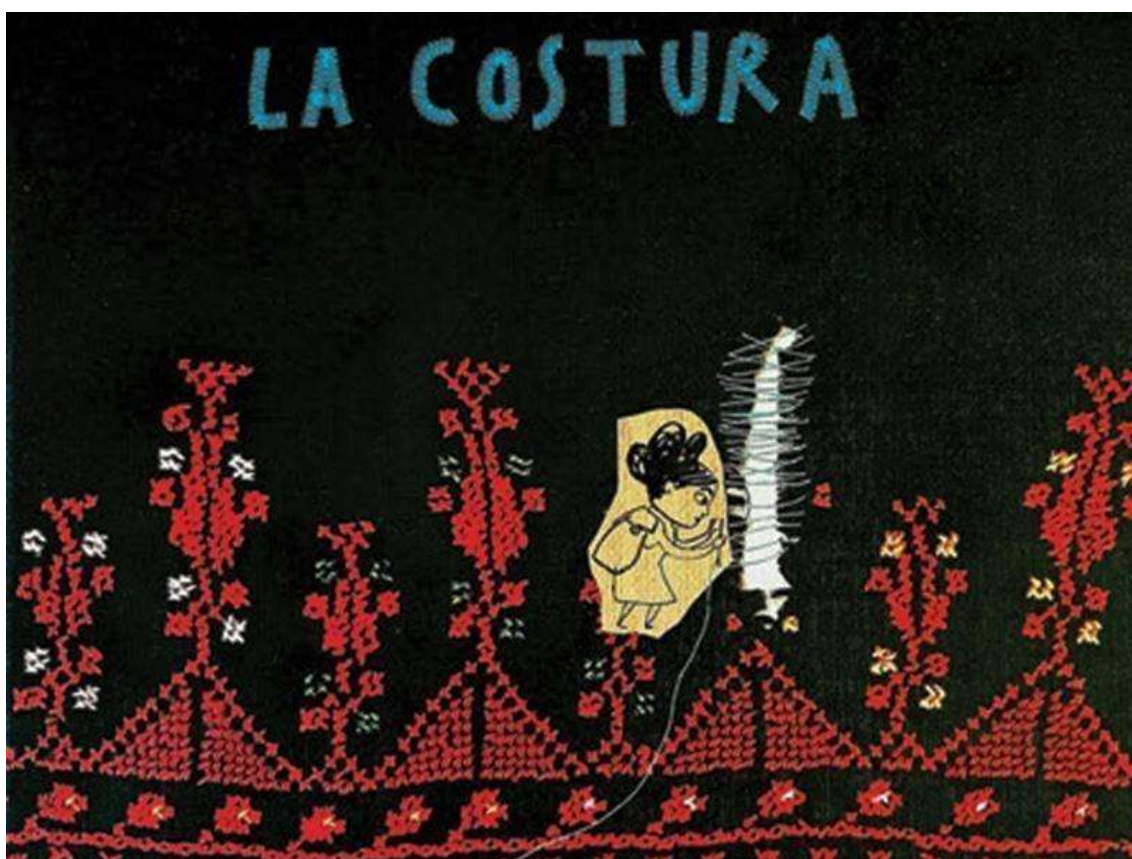
Frente a un contexto social marcado por la fragmentación y el exceso de estímulos digitales, L'Ecuyer (2015) plantea que el asombro se convierte en una vía para recuperar el deseo genuino de aprender. Distingue entre motivaciones internas, que se vinculan con el sentido y la belleza de las acciones humanas, y motivaciones externas, como castigos, premios o pantallas, que generan recompensas inmediatas pero superficiales. Desde esta mirada, la mejor preparación para el mundo real no se encuentra en el entorno digital, sino en las vivencias concretas, significativas y compartidas, lo que exige formar docentes sensibles tanto a las necesidades de los niños como a las de sus familias.

En resumen, el desarrollo de la creatividad en el nivel inicial se potencia mediante la interacción entre ambientes pedagógicos cuidadosamente diseñados, propuestas que habiliten la exploración y el juego, y el acompañamiento docente atento a las voces, los ritmos y los modos de expresión de cada niño o niña. Las evidencias analizadas permiten afirmar que la creatividad no es un rasgo individual, sino una construcción colectiva que se cultiva en contextos afectivos, estéticos y culturalmente significativos.

No obstante, reconocemos que este estudio presenta limitaciones que abren nuevos interrogantes. A futuro, será necesario ampliar el número y la diversidad de experiencias analizadas, incorporar observaciones directas en las salas y profundizar en las voces de docentes, estudiantes y familias. Estas líneas de indagación se retoman en el próximo capítulo, donde se presentan las consideraciones finales y propuestas emergentes para enriquecer las prácticas pedagógicas en el nivel inicial desde una perspectiva situada, creativa y comprometida.

## **CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS EMERGENTES**

Para desarrollar este apartado, adoptamos un enfoque innovador que articula el proceso creativo con una perspectiva lúdica y reflexiva, recuperando el acto de coser como una metáfora de la creación artística y personal. En el cuento *La costura*, la autora argentina Isol Misenta (2022), invita a reflexionar sobre cómo los hilos de la experiencia, las emociones y la imaginación se entrelazan para dar forma a nuevas realidades. A través de un episodio cotidiano, que surge de la imaginación de la protagonista, se plantea la posibilidad de una inversión en nuestra percepción del mundo, en particular a partir del encuentro con el otro. El texto interpela sobre la dualidad entre realidad e ilusión, y nos conduce a cuestionarnos si aquello que concebimos como real es auténtico o una representación invertida. La pregunta que emerge es central: ¿habitamos el derecho o el revés del mundo?



**Figura 8**

**Misenta, (2022)**

La protagonista, Lila, transita un bosque oscuro en el que predomina el negro, y es el hilo rojo el que guía la escena, delineando casas, árboles y figuras humanas. En contraste, un hilo celeste aparece para cerrar fisuras en el tejido, delatando una intervención infantil que altera el orden establecido. El cuento propone un juego visual y material: las figuras recortadas de Lila y su madre destacan sobre un fondo bordado, mientras el reverso de ese bordado, con hilos sueltos, colores disonantes y formas desprolijas, revela un caos aparente que, sin

embargo, guarda similitudes con el anverso. La abuela de Lila le cuenta que detrás del mundo visible existe otro mundo desconocido, un lado oculto lleno de nudos, hilos y elementos extraños. Lila imagina que los objetos perdidos de la vida cotidiana como llaves, lápices, bufandas, caen en los agujeros del tejido, cruzando hacia ese otro lado que, por el momento, prefiere no explorar.

Esta historia nos inspira a pensar que aquello que parece un error o un vacío puede ser, en realidad, parte fundamental del entramado. En este sentido, proponemos comprender las prácticas educativas innovadoras como tejidos complejos de hacer, pensar y sentir. Al igual que en el cuento, mirar a través de los intersticios, los hilos sueltos y los bordes imperfectos de las prácticas docentes puede permitir vislumbrar nuevas posibilidades pedagógicas.

A partir de esta metáfora, proponemos una lectura del campo educativo que considera la innovación como parte de un entramado pedagógico complejo, donde los hilos visibles como las prácticas consolidadas, conviven con otros más sutiles o emergentes. Observar a través de los pequeños agujeros de ese tejido nos permite explorar lo que hay detrás de las acciones educativas, reconociendo las tensiones, los nudos y también los espacios de posibilidad.

En esta línea, Gardner (1996) sugiere que la sostenibilidad de las prácticas innovadoras en el plano subjetivo requiere de dos actitudes complementarias. Por un lado, propone mirar hacia adentro: documentar, analizar y monitorear las propias prácticas, permitiendo un proceso de mejora continua. Por otro, recomienda mirar hacia afuera: socializar los proyectos en espacios académicos, compartir materiales y recursos, y promover que sean replicados en otros contextos institucionales, siempre con las adaptaciones necesarias.

Estas recomendaciones resuenan con los objetivos de esta investigación, en la que nos propusimos conocer las prácticas de innovación educativa narradas por quince estudiantes y doce docentes en ejercicio. A través de sus relatos, buscamos indagar cómo mejorar las propuestas pedagógicas en el nivel inicial y de qué modo se pueden potenciar los aprendizajes diversos de los niños y niñas. Desde una perspectiva creativa de la educación, llevamos adelante una investigación cualitativa basada en cuestionarios, narrativas escritas y entrevistas, con el propósito de comprender en profundidad las prácticas de innovación y creatividad en el nivel inicial, tal como las conciben y desarrollan quienes se están formando como docentes y quienes ya ejercen la profesión.

En este recorrido, entendemos los procesos de enseñar y aprender como experiencias situadas que se vinculan estrechamente con la docencia, la investigación y las políticas educativas. La calidad de la enseñanza se construye en el interior de las instituciones, en diálogo con las comunidades, y se encuentra atravesada por supuestos epistemológicos, filosóficos,

pedagógicos, sociológicos y éticos. Desde esta perspectiva, abordar la innovación educativa implica reconocer la densidad de las tramas institucionales y la historicidad de las prácticas, así como también habilitar nuevas formas de pensar la formación docente inicial y continua. La reflexión sobre estas prácticas se nutre también de nuestras experiencias previas como docentes del nivel inicial y como formadoras en el trayecto de la práctica.

Desde ese posicionamiento surgieron dos hipótesis centrales. La primera plantea que las prácticas innovadoras coexisten con otras que, si bien no pueden considerarse novedosas, resultan significativas para el aprendizaje de los niños y niñas. Algunas de estas prácticas se presentan como instituidas a lo largo del tiempo y a menudo sin un fundamento pedagógico claro. La segunda hipótesis sugiere que las experiencias innovadoras tienden a desarrollarse de manera esporádica y excepcional, sin alcanzar la continuidad necesaria para constituirse como proyectos educativos institucionales sostenidos a lo largo del ciclo lectivo.

La investigación que sustenta este trabajo, titulada *Prácticas de innovación educativa y creatividad en el nivel inicial desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio*, constituye la tesis del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. A partir de una perspectiva creativa de la educación, se llevó adelante una indagación cualitativa basada en cuestionarios, narrativas escritas y entrevistas, con el propósito de comprender en profundidad cómo se definen, desarrollan y reflexionan las prácticas innovadoras en el nivel inicial por parte de quienes se están formando como docentes y de quienes ya ejercen la profesión.

Los datos recabados en el trabajo de campo aportan elementos que respaldan ambas hipótesis. Las prácticas observadas en los jardines de infantes se caracterizan por su complejidad, multiplicidad y diversidad. Retomando la metáfora del cuento, advertimos paralelismos entre el anverso y el reverso del bordado: entre lo normado y lo espontáneo, lo prolijo y lo caótico, lo previsible y lo incierto. En estos intersticios se filtran nuevas ideas y propuestas, y es precisamente en esa trama de texturas, colores y tensiones donde se gesta la posibilidad de la innovación educativa. Concebimos estas prácticas no como intervenciones aisladas, sino como expresiones situadas de procesos pedagógicos que pueden abrir nuevas formas de enseñar, aprender y vincularse en el nivel inicial

Luego de abordar las preguntas de investigación, presentamos una serie de aportes conceptuales y metodológicos orientados a la formación de grado y a la formación continua de profesionales de la educación infantil. Asimismo, discutimos las limitaciones del estudio y señalamos posibles líneas de investigación futura que permitan dar continuidad a esta indagación. Entendemos que esta búsqueda no sólo persigue la producción de conocimiento,

sino también la transformación de las prácticas educativas, en el sentido de concebir al jardín de infantes no como una mera preparación para la vida, sino como un espacio en el que la vida misma se desarrolla y cobra sentido (Malaguzzi, 2001, 2005, 2021).

Nos propusimos responder una serie de preguntas centrales que orientaron el desarrollo de la investigación. La primera de ellas fue: ¿Qué prácticas de innovación educativa se realizan en los jardines de infantes?

Los testimonios recabados permiten identificar diferencias significativas entre las experiencias desarrolladas por las estudiantes del profesorado y las de las docentes en ejercicio. Una primera distinción se observa en la extensión temporal de las propuestas. Las estudiantes, debido al carácter acotado de sus períodos de inserción en las instituciones, suelen implementar sus prácticas innovadoras en un número limitado de jornadas. En cambio, las docentes en ejercicio, con mayor estabilidad en el cargo y conocimiento del contexto institucional, tienden a desarrollar experiencias más prolongadas y sostenidas en el tiempo.

En cuanto a la cantidad de niños y niñas involucrados, también emergen distintas modalidades. Algunas estudiantes llevan adelante sus propuestas de forma individual, circunscribiéndolas al grupo de niños a su cargo; otras optan por el trabajo en parejas pedagógicas, generando instancias de integración entre salas. En general, las docentes realizan sus prácticas de innovación de manera individual, salvo en situaciones en las que mediaron instancias de formación o capacitación institucionales que promovieron propuestas colaborativas. Un ejemplo de esto último se observa en una experiencia impulsada por un organismo oficial, que requería la presentación de un trabajo colectivo basado en la implementación de una actividad pedagógica innovadora en varias salas de una misma institución.

Estas prácticas, si bien diversas en su forma y alcance, comparten la intención de enriquecer las experiencias educativas en el nivel inicial, proponiendo intervenciones que recuperan la creatividad, la participación activa y la atención a la diversidad como ejes estructurantes. Se advierte, además, una tensión constante entre la innovación concebida como excepción o novedad, y la posibilidad de transformarla en parte constitutiva de las prácticas institucionales. Esta tensión será retomada más adelante al analizar las condiciones que favorecen u obstaculizan la consolidación de propuestas innovadoras como parte del proyecto pedagógico de las instituciones educativas.

La segunda pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Qué rupturas generan las prácticas de innovación educativa en lo cotidiano de las salas de los jardines de infantes y cuáles son los elementos que las integran?

Para dar respuesta a esta pregunta, implementamos una adaptación del instrumento EACEA desarrollado por Richardson y Mishra (2018), ajustado a nuestro contexto educativo. Este marco permitió organizar los hallazgos en tres categorías analíticas: entorno físico, clima de aprendizaje y compromiso del estudiante, cada una con subcategorías que profundizan los aspectos centrales de las experiencias relevadas.

En la categoría entorno físico, observamos que los espacios diseñados para experimentar, crear, compartir y desarrollar habilidades generan oportunidades de crecimiento tanto para los estudiantes como para las docentes, trascendiendo las planificaciones formales. En este sentido, el ambiente se configura como un mensaje educativo en sí mismo (Abad, 2008). Richardson y Mishra (2018) destacan que los entornos que disponen de recursos accesibles, zonas de trabajo múltiples, mobiliario flexible y tiempos adaptables favorecen el desarrollo de la creatividad y la autonomía en el aprendizaje. En concordancia con estas ideas, Zabalza (1996a) señala que la planificación de los espacios en función de las necesidades pedagógicas permite fomentar la comodidad, la flexibilidad y el bienestar de los grupos.

En cuanto a la comunicación de las producciones estudiantiles, se constata que, si bien estas suelen ser exhibidas dentro del aula o compartidas con las familias, es necesario explorar canales más innovadores que propicien una participación comunitaria más activa. Así, visibilizar las producciones de los niños más allá del espacio escolar no solo valida sus aprendizajes, sino que también fortalece los vínculos con el entorno social. Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se entiende como un proceso que se construye en interacción con otros agentes significativos (Vygotsky, 2004). Por ello, la participación de las familias tiende puentes entre los saberes escolares y los saberes del hogar, generando continuidad entre los distintos ámbitos de la vida cotidiana de los niños y niñas, mientras que potencia la agencia infantil, fortalece el sentido de pertenencia, enriquece los contenidos con experiencias diversas y legitima culturalmente las producciones de los estudiantes.

Por ejemplo, cuando una propuesta de la sala sobre alimentación saludable se extiende al hogar mediante recetas compartidas entre familias, fotos de comidas cocinadas con los niños o ferias escolares comunitarias, se produce una integración real entre el jardín de infantes y la comunidad. Del mismo modo, si se trabaja un proyecto sobre el entorno barrial, como invitar a los abuelos o vecinas a relatar historias del barrio o recorrer espacios relevantes con las familias, esto convierte el aprendizaje en una experiencia significativa y situada. Estas

acciones amplían la mirada de los estudiantes y promueven un aprendizaje más profundo, cargado de afectividad, pertenencia y sentido. En consonancia con lo planteado, resulta necesario habilitar medios de comunicación innovadores como pizarras digitales, blogs de aula, cuadernos de ida y vuelta o jornadas abiertas que promuevan la participación de las familias en talleres, exposiciones o desafíos colaborativos. Tal como afirma Ruiz et al. (2014), visibilizar estas producciones democratiza el saber pedagógico y promueve procesos de construcción colectiva del conocimiento.

En la categoría clima de aprendizaje, se destaca la importancia de contrarrestar el ritmo acelerado de la sociedad actual mediante una educación que promueva el asombro, la curiosidad y el respeto por los tiempos de aprendizaje de cada niño o niña (L'Ecuyer, 2012). Este enfoque, centrado en una motivación interna, prioriza el juego como forma privilegiada de descubrimiento del mundo.

Asimismo, Richardson y Mishra (2018) subrayan el valor de generar ambientes de confianza, donde los estudiantes puedan expresar sus ideas, asumir riesgos y explorar sin temor al error. Las docentes cumplen un rol clave al propiciar estas condiciones a través del vínculo afectivo, la atención personalizada y la contención emocional frente a los conflictos emergentes en la dinámica grupal.

Finalmente, en la categoría compromiso del estudiante, y desde una perspectiva socioconstructivista, se concibe el aprendizaje como un proceso que integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en interacción con la cultura (Gil Pérez et al., 1999). Este compromiso se manifiesta a través de la participación activa, la conexión afectiva con las actividades y la interacción en contextos que favorecen la autonomía, la relevancia del contenido y el acompañamiento docente. En los jardines de infantes, el juego cumple un papel central como motor del desarrollo cognitivo, psicosocial y afectivo (Piaget, 1976; Delval, 1991). Además, el aprendizaje basado en la indagación y en la resolución de problemas reales favorece la creatividad y brinda un entorno estimulante para la exploración (Bruner, 1998).

El análisis del compromiso estudiantil contempla no sólo el entusiasmo y la implicación emocional en las tareas, sino también la diversidad en las formas de hacer y la metacognición del proceso. Tal como señalan Beghetto y Kaufman (2014), un entorno de confianza y flexibilidad posibilita aprendizajes creativos, permitiendo que los estudiantes enfrenten desafíos, gestionen sus errores de manera constructiva y desarrollen nuevas formas de pensar. La tercera pregunta que guio este estudio fue: ¿Cómo definen los estudiantes del profesorado y los docentes de nivel inicial la creatividad y las prácticas de innovación educativa?

Advertimos que aquellas participantes que pueden definir con mayor precisión lo que piensan acerca de la creatividad y la innovación, son quienes tienen más posibilidades de realizar acciones concretas como observar al grupo de estudiantes, identificar las características del contexto, percibir los intereses de los niños y niñas, y diseñar contextos de aprendizaje interesantes tanto para los estudiantes como para ellas como profesionales de la educación. Este proceso incluye la implementación de innovaciones, la reflexión sobre ellas, y la realización de ajustes para mejorar continuamente.

El estudio muestra que tanto las estudiantes como las docentes coinciden en la importancia del proceso mental, la imaginación y el entorno en el desarrollo de la creatividad. Ambos grupos destacan la relevancia de la motivación, la percepción, el aprendizaje, el pensamiento y la comunicación en el proceso creativo. La imaginación también es vista como un componente esencial. Además, el entorno familiar, educativo, cultural y social es valorado por su influencia en la creatividad.

Sin embargo, las docentes aportan un enfoque adicional, al subrayar la importancia de la motivación en el aprendizaje, el clima emocional en el aula y el uso equilibrado de la tecnología. Para ellas, la motivación es un elemento crucial en el proceso creativo, y advierten que el uso excesivo de la tecnología, en detrimento de otros recursos, podría limitar la creatividad en los niños y niñas.

En cuanto a las prácticas de innovación educativa, estudiantes y docentes se refieren a ellas como mejoras en las prácticas cotidianas de los jardines de infantes. Nuestro estudio sugiere que estas innovaciones conviven con prácticas tradicionales, algunas de las cuales, como las identificadas por Pitluk (2013), son consideradas sin sentido pedagógico. Estas prácticas incluyen aspectos como la organización del espacio, el uso del tiempo y los métodos de enseñanza, que han sido instituidos desde hace mucho tiempo.

Las experiencias innovadoras propuestas por las participantes están centradas en mejorar el aprendizaje del grupo, tomando en cuenta la intuición, la imaginación y la curiosidad como motores del proceso creativo. Estas innovaciones se integran o se oponen a las prácticas vigentes, y no son un resultado aislado, sino el fruto de un esfuerzo concertado entre instituciones, equipos docentes y políticas educativas (Mishra et al., 2013).

La cuarta pregunta planteada en esta investigación fue: ¿Cómo es el modo de aprendizaje de los niños y niñas en las prácticas educativas innovadoras?

A partir del análisis de las entrevistas y las narrativas de las participantes, se infiere que los modos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos innovadores se caracterizan por el compromiso activo, el involucramiento emocional y un clima generalizado de disfrute. Estos

elementos son indicados como facilitadores del aprendizaje significativo, al permitir que los estudiantes se apropien de las propuestas desde su propio interés y curiosidad. Las participantes coinciden en señalar que, cuando las prácticas promueven el juego, la exploración y el respeto por los tiempos infantiles, se genera un ambiente propicio para el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Sin embargo, se reconoce una limitación metodológica relevante: no se realizaron observaciones participantes directas en el territorio, lo que impide acceder con mayor profundidad a los procesos reales de aprendizaje de los niños y niñas en las salas. Esta ausencia de evidencia empírica directa sobre las experiencias infantiles deja abierta una línea de indagación necesaria para futuros estudios. Resultaría enriquecedor investigar cómo los niños y niñas aprenden en contextos de innovación educativa a partir de observaciones sistemáticas, registros de campo, y análisis de sus producciones y narrativas.

Esta futura línea de investigación permitiría complementar los relatos de las docentes y estudiantes con evidencias situadas en la experiencia concreta de los sujetos infantiles. De ese modo, sería posible comprender mejor cómo interactúan con los materiales, con sus pares, con los adultos y con los entornos que las propuestas innovadoras habilitan.

Desde una perspectiva socio constructivista, autores como Vygotsky (2004) y Bruner (1997) sostienen que el aprendizaje se construye en la interacción social mediada por herramientas culturales, en contextos situados que dotan de sentido a las experiencias infantiles. En este marco, la participación activa de los niños y niñas en contextos lúdicos y creativos no solo potencia su desarrollo cognitivo, sino que configura espacios para la construcción colectiva del conocimiento.

Esta visión se complementa con los aportes de Glăveanu (2010) y Glăveanu et al. (2020), quienes proponen comprender la creatividad como un fenómeno distribuido, relacional y situado, que emerge en el entrecruzamiento de perspectivas, materiales, normas e interacciones sociales.

Desde este enfoque, indagar empíricamente los modos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos innovadores implica reconocer su capacidad de agencia, su protagonismo en la construcción del sentido de las prácticas, y la importancia de las condiciones materiales, simbólicas y afectivas que hacen posible el desarrollo creativo en el nivel inicial.

La quinta pregunta que orientó esta indagación fue: ¿Qué vinculación encuentran las participantes entre las prácticas de innovación y la investigación educativa, entendida como la observación, el registro, la reflexión y la comunicación de las propias prácticas o de las de otros colegas en redes profesionales?

Los datos recopilados evidencian que, tanto en el caso de las estudiantes del profesorado como en el de las docentes en ejercicio, no se advierte una vinculación sistemática entre la innovación educativa y procesos explícitos de investigación en el ámbito de las salas. Sin embargo, emergen elementos que podrían constituirse en puntos de partida valiosos para fortalecer dicha relación. Las estudiantes, por ejemplo, suelen referir los marcos teóricos que fundamentan sus decisiones pedagógicas, lo que indica una disposición reflexiva que puede ser orientada hacia la investigación-acción. En cambio, las docentes mencionan con menor frecuencia referencias conceptuales actualizadas o autores específicos, lo que podría deberse tanto a las condiciones de su práctica como a la escasa cultura institucional de sistematización y escritura.

Desde la perspectiva de la pedagogía de Reggio Emilia, Rinaldi (2006) sostiene que la documentación pedagógica no es solo una herramienta de registro, sino una estrategia fundamental para interpretar, reflexionar y dar visibilidad al pensamiento de los niños y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este enfoque, investigar la práctica no es una actividad externa al quehacer docente, sino una forma de habitarlo, de generar significados compartidos y de construir conocimiento de manera colaborativa. En sintonía, Vygotsky (2004) y Bruner (1997) subrayan el valor de la reflexión situada en el contexto de la acción, considerando al docente como un sujeto activo en la producción de conocimiento. Glăveanu et al. (2020), por su parte, señalan que la creatividad profesional se potencia cuando existe una mirada crítica sobre la propia práctica y un diálogo constante con otros, a través de redes, narrativas y documentación.

En cuanto a la sistematización de las prácticas, se observa que tanto estudiantes como docentes recurren a recursos audiovisuales para registrar los momentos más significativos de sus propuestas y que, en muchos casos, comunican estos procesos dentro de la institución o hacia las familias. No obstante, no se constata la producción escrita como forma de análisis o de metarreflexión pedagógica, ni la generación de espacios colectivos para compartir y problematizar las experiencias. Esto revela una debilidad en la apropiación de la investigación como herramienta profesional, lo que limita el potencial transformador de las prácticas de innovación.

Algunas instituciones educativas comienzan a incorporar figuras como vicedirectoras o equipos interdisciplinarios (psicopedagogas, docentes de educación especial, psicólogas) que brindan acompañamiento pedagógico y sugieren ajustes en función de las necesidades emergentes. Si bien este acompañamiento es valorado, aún se encuentra en un estado incipiente y no se vincula directamente con la producción de conocimiento sobre la práctica.

En el caso de las estudiantes, se reconoce un mayor énfasis en la observación como herramienta de contextualización y análisis. Esta actitud se relaciona con la mirada sociocultural del trayecto de práctica que atraviesa su formación, en la que la documentación son medios para comprender los procesos educativos. Por el contrario, las docentes en ejercicio no suelen explicitar este tipo de prácticas como parte de un enfoque investigativo, posiblemente porque no lo reconocen como tal o porque las condiciones de trabajo no lo favorecen.

En síntesis, si bien identificamos gestos iniciales de documentación y reflexión, aún no se consolidan como prácticas de investigación docente. La construcción de redes colaborativas, la institucionalización de espacios de escritura y análisis conjunto, y la formación continua orientada a la investigación educativa podrían constituirse como condiciones necesarias para fortalecer el vínculo entre innovación e indagación en el nivel inicial.

La sexta pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Cómo se vincula el proceso de desarrollo creativo de las estudiantes y de las docentes con las prácticas de innovación educativa?

Los datos obtenidos permiten advertir que el desarrollo creativo de las participantes se encuentra estrechamente ligado a sus trayectorias personales y profesionales, así como a las oportunidades que han tenido o no de participar en espacios culturales, recreativos y formativos diversos. En el caso de las estudiantes del profesorado, se evidencia una escasa participación en actividades artísticas, culturales o deportivas, tanto en ámbitos formales como informales. Esta falta de exposición y experiencia puede limitar las fuentes de inspiración disponibles al momento de diseñar prácticas pedagógicas innovadoras. Por el contrario, en las docentes en ejercicio se observa una mayor diversidad de vivencias previas, lo que les permite ofrecer a los niños y niñas propuestas que integran el juego, el disfrute estético y la imaginación.

La séptima pregunta que guio esta investigación fue: ¿Cómo se relacionan las experiencias de innovación educativa en jardines de infantes con la formación de grado y con la formación continua de las docentes en ejercicio y de quienes se preparan para serlo?

Los testimonios analizados permiten advertir que tanto las estudiantes del profesorado como las docentes en ejercicio reconocen una relación directa entre las prácticas de innovación educativa y los procesos de formación que transitan. Las estudiantes consideran que la creatividad y la innovación son pilares fundamentales de su formación inicial, junto con la posibilidad de articular los marcos teóricos con las experiencias situadas durante las prácticas en las salas. Esta articulación es percibida como un espacio clave para poner en juego saberes

construidos en el ámbito académico, confrontarlos con la realidad educativa y generar aprendizajes profesionales significativos.

Por su parte, las docentes en ejercicio demuestran una mayor capacidad para vincular su formación previa con las propuestas pedagógicas que implementan en el aula. En muchos casos, eligen participar en espacios de formación continua que responden a sus intereses y necesidades actuales, como las relaciones vinculares, la educación sexual integral (ESI), el uso de TIC, o el trabajo con la diversidad. Este tipo de formación es vivida como una oportunidad para revisar prácticas, incorporar nuevos enfoques y enriquecer su desempeño profesional cotidiano.

Desde esta perspectiva, la formación docente inicial y continua no se limita a la adquisición de saberes técnicos, sino que se configura como una práctica situada, reflexiva y éticamente comprometida. Complementariamente, Foresi (2009) y Davini (2015), señalan que formar docentes implica generar condiciones para que puedan convertirse en profesionales capaces de interpretar críticamente la realidad, tomar decisiones fundamentadas y construir saber pedagógico a partir de la experiencia, con instancias formativas que habiliten procesos de reflexión profunda sobre la práctica, integrando la teoría con la acción, el saber con el hacer, y promoviendo la autonomía profesional.

Estas concepciones se encuentran respaldadas en los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial y continua (Ministerio de Educación de la Nación Argentina 2012 y 2018).

En síntesis, las experiencias de innovación educativa no pueden pensarse al margen de los procesos formativos, sino que constituyen una expresión concreta de los modos en que se comprende y se ejerce la profesión docente. Promover propuestas innovadoras requiere, por tanto, fortalecer tanto la formación inicial como la formación permanente, entendidas como derechos y como condiciones necesarias para una educación de calidad, inclusiva y transformadora.

La octava pregunta que orientó esta investigación giró en torno a: ¿Cuáles son las condiciones posibilitadoras u obstaculizadoras de las prácticas educativas innovadoras?

Del análisis de las narrativas de estudiantes y docentes, se desprende que entre las condiciones facilitadoras de las prácticas innovadoras se incluyen aspectos materiales e institucionales, especialmente en lo que respecta a los espacios físicos, la disponibilidad de materiales didácticos, la capacitación continua de las docentes, el respaldo institucional y la colaboración entre equipos docentes. No obstante, el estudio también señala barreras importantes, como la sobrecarga laboral de las docentes, la escasez de recursos y, en algunos

casos, la ausencia de equipos interdisciplinarios de apoyo a la labor docente. La falta de redes colaborativas para el intercambio de conocimientos y la investigación entre docentes, también limita el enriquecimiento de las prácticas educativas. Se señala como una necesidad concreta la presencia de una docente auxiliar, que brinde apoyo en la atención a la diversidad, en la creación de escenarios lúdicos y en la documentación de las prácticas. Esta figura aparece como clave para potenciar el trabajo pedagógico cotidiano en la sala y para sostener propuestas que requieren atención simultánea a múltiples dimensiones del hacer docente.

Más allá de estas necesidades identificadas, lo que resulta significativo es que no emergen con fuerza otras condiciones claramente identificadas como obstaculizadoras, lo que podría interpretarse, más que como una ausencia de obstáculos reales, como la naturalización de ciertas limitaciones estructurales, o bien como un signo de que las prácticas innovadoras no están aun plenamente integradas a los proyectos institucionales, realizándose de forma aislada, esporádica y poco sostenida.

Desde el enfoque de la pedagogía de Reggio Emilia, Malaguzzi (2001, 2005, 2021) subraya que la innovación no puede pensarse desligada del contexto, ni como un hecho individual o excepcional, sino como una posibilidad que emerge en el entramado colectivo de relaciones, materiales, lenguajes y tiempos. El ambiente, en este sentido, es concebido como “el tercer educador”, lo que implica que las condiciones espaciales, institucionales y simbólicas no son neutras, sino que intervienen activamente en la posibilidad de crear, imaginar y transformar. Desde esta mirada, las condiciones posibilitadoras de la innovación no se limitan a lo edilicio o lo instrumental, sino que incluyen tiempos protegidos para la reflexión, confianza institucional, libertad para investigar, y una cultura pedagógica que legitime el error, la experimentación y el juego. Asimismo, Hoyuelos (2007) y Rinaldi (2006) sostienen que la innovación se vuelve posible cuando las instituciones asumen una mirada ética y estética de la educación, entendiendo que la creatividad y la investigación no son un agregado, sino una forma de estar en el mundo y de construir conocimiento junto con los otros. Esta mirada relacional, situada y política de la educación permite repensar las condiciones necesarias para que la innovación no sea un hecho aislado, sino una práctica sistemática y sostenida en el tiempo.

En síntesis, el principal obstáculo no parece ser la falta de recursos, sino la falta de una trama institucional que habilite la innovación como parte constitutiva del proyecto pedagógico. Las condiciones para innovar no deben pensarse como pre-requisitos materiales, sino como prácticas culturales, éticas y pedagógicas que sostienen y dan sentido a las propuestas creativas en el nivel inicial.

La octava pregunta que orientó esta investigación se centró en indagar: ¿Cuáles son las condiciones posibilitadoras u obstaculizadoras de las prácticas educativas innovadoras en el nivel inicial?

Del análisis de las narrativas de estudiantes y docentes, se desprende que entre las condiciones facilitadoras se destacan tanto aspectos materiales como institucionales. Particularmente, se valoran positivamente la disponibilidad de espacios físicos adecuados, materiales didácticos diversos, oportunidades de formación continua, el respaldo institucional y la colaboración entre equipos docentes.

No obstante, también emergen obstáculos significativos. Entre ellos, se mencionan la sobrecarga laboral de las docentes, la escasez de recursos y, en algunos casos, la ausencia de equipos interdisciplinarios que acompañen la labor pedagógica. Asimismo, se identifica como una necesidad concreta la incorporación de una docente auxiliar, cuyo rol se vincule con la atención a la diversidad, la generación de escenarios lúdicos y la documentación de las prácticas. Esta figura se concibe como un soporte importante en contextos que demandan simultaneidad de intervenciones y multiplicidad de enfoques dentro del aula.

Más allá de estas condiciones, resulta significativo que no surjan con fuerza otras barreras identificadas explícitamente. Esta ausencia podría interpretarse, más que como falta de obstáculos reales, como la naturalización de ciertas limitaciones estructurales, o bien como un indicio de que las prácticas innovadoras aún no están plenamente integradas a los proyectos institucionales, realizándose de forma esporádica, aislada y sin continuidad sostenida. Desde la perspectiva de la pedagogía de Reggio Emilia, Malaguzzi (2001, 2005, 2021) sostiene que la innovación no puede pensarse como un hecho individual o excepcional, sino como una posibilidad que emerge del entramado colectivo de relaciones, materiales, lenguajes y tiempos. En este enfoque, el ambiente se concibe como *“el tercer educador”*, lo que implica reconocer que las condiciones espaciales, simbólicas e institucionales no son neutras, sino que influyen activamente en la posibilidad de crear, imaginar y transformar.

En esta misma línea, Hoyuelos (2007) y Rinaldi (2006) destacan que la innovación se vuelve posible cuando las instituciones asumen una mirada ética y estética de la educación. En este marco, la creatividad y la investigación no son un añadido ocasional, sino formas constitutivas de habitar el mundo y construir conocimiento junto con otros. Esta visión relacional, situada y política de la educación permite repensar las condiciones necesarias para que la innovación deje de ser una excepción y se convierta en una práctica sistemática, proyectada y sostenida.

En síntesis, los datos analizados permiten afirmar que el principal obstáculo no reside exclusivamente en la falta de recursos materiales, sino en la ausencia de una trama institucional que habilite y sostenga procesos de innovación como parte constitutiva del proyecto pedagógico. Las condiciones para innovar no deben entenderse únicamente como prerequisites técnicos o materiales, sino como prácticas culturales, éticas y pedagógicas que legitiman y otorgan sentido a las propuestas creativas e innovadoras en el nivel inicial.

### **Aporte conceptual de la tesis.**

En esta investigación surge el interrogante de si las prácticas estudiadas pueden considerarse verdaderamente innovadoras, tal como hemos argumentado. Aunque las participantes las catalogan como prácticas innovadoras, no cumplen con el requisito esencial de comenzar el proceso desde lo subjetivo hacia lo objetivo, es decir, desde el interior hacia el exterior, y carecen de una planificación estratégica que les brinde continuidad. En cambio, se presentan como *destellos de innovación* que emergen momentáneamente y luego se desvanecen, sin poder sostenerse en el tiempo.

La Real Academia Española (2023) define destello como un resplandor brillante y efímero, una ráfaga de luz que se enciende y apaga casi instantáneamente. Así hemos percibido las prácticas innovadoras a las que hemos tenido acceso: experiencias valiosas que exhiben componentes de contextos creativos, como la diversidad de recursos, actividades, conexiones con el entorno y nuevas formas de concebir el rol docente y la participación de los estudiantes en el proceso educativo.

Estas prácticas novedosas, potencian la imaginación y fomentan la capacidad de asumir riesgos mediante el pensamiento divergente, ayudando a salir de la zona de confort y de las rutinas establecidas. Sin embargo, a pesar del entusiasmo y esfuerzo que las docentes dedican a su implementación, suelen desvanecerse tras las jornadas asignadas, careciendo de continuidad en el mismo ciclo lectivo o en años posteriores.

Para garantizar que estas innovaciones no se extingan y se mantengan a lo largo del tiempo, es fundamental que todos los actores involucrados (docentes, directoras, estudiantes en formación, autoridades ministeriales, familias y comunidad) colaboren en el diseño de diversas estrategias. Estas pueden incluir la formación docente continua, la evaluación diagnóstica y formativa del quehacer educativo en las salas de nivel inicial, la cooperación entre educadoras, los espacios de reflexión y evaluación de las prácticas educativas, así como las instancias de escritura y socialización.

La formación continua de las educadoras es vital, ya que les proporciona herramientas y habilidades que les permiten reflexionar sobre sus métodos de enseñanza y ajustarlos a

contextos cambiantes, fortaleciendo su capacidad para ser agentes de cambio. La evaluación diagnóstica y formativa es clave para propiciar la innovación en los jardines de infantes, ya que les permite a las docentes, identificar las necesidades de los estudiantes, guiar la planificación de actividades e implementar estrategias pedagógicas. Al centrarse en el proceso de aprendizaje, esta evaluación promueve un entorno donde las educadoras pueden reflexionar y ajustar su práctica, fomentando así la creatividad y la participación activa de los niños.

La colaboración entre educadoras enriquece el proceso de innovación al facilitar la retroalimentación constructiva, creando un entorno de apoyo que favorece la implementación de nuevas ideas. Un respaldo sólido por parte de las instituciones educativas también es crucial, lo que implica establecer políticas que promuevan la innovación y asignen los recursos necesarios para su desarrollo.

Organizar espacios de reflexión y evaluación sobre las prácticas educativas, ya sea a través de autoevaluaciones o de la evaluación de las prácticas de otras docentes, permite recibir retroalimentación constructiva y realizar los ajustes necesarios. Esto contribuye a la mejora continua de las innovaciones, facilitando su integración a largo plazo. La documentación de las experiencias innovadoras mediante registros audiovisuales es fundamental, ya que ayuda a visibilizar resultados y crear un legado que sirve como referencia tanto para quienes ya ejercen como docentes como para aquellos en formación.

Las instancias de escritura sobre las prácticas, tanto narrativas como vinculadas a fundamentos teóricos, permiten a las docentes iniciarse en la investigación educativa y convertirse en productoras de contenido. Por último, el socializar estas experiencias ofrece múltiples beneficios para docentes y estudiantes practicantes. Al comunicar lo realizado, las educadoras articulan su práctica con los encuadres teóricos, mientras que quienes escuchan enriquecen su bagaje de experiencias y se inspiran con nuevas ideas.

Implementando estas estrategias, no solo se prolonga la vida de los destellos de innovación, sino que también se integran de manera sostenible en la práctica educativa. Así, cada experiencia efímera se transforma en un fundamento sólido para un aprendizaje significativo, esencial para que los niños y niñas desarrollen su creatividad en esta etapa de sus vidas.

#### **Pensando a futuro...Algunas posibilidades que nos abre esta investigación.**

Desde una mirada prospectiva, esta investigación nos invita a proyectar nuevas formas de pensar la práctica docente, entendida no solo como un espacio de enseñanza, sino también como un terreno fértil para la indagación, la reflexión y la transformación pedagógica. En esta línea, Malaguzzi (2001) propone una visión del aula como un entorno donde pueden

desplegarse observaciones profundas e investigaciones orgánicas centradas en los aprendizajes cooperativos y en el intercambio de ideas. El autor defiende el trabajo en pareja pedagógica y una perspectiva interaccionista y socioconstructivista, orientada a generar vínculos con la comunidad, promover la cultura y la solidaridad, y establecer puentes entre la escuela y otras instituciones.

Desde este enfoque, el docente es concebido como un investigador que aprende y reaprende junto a los niños, respetando su protagonismo en la construcción de la experiencia. Malaguzzi destaca dos dimensiones clave de toda situación educativa: por un lado, cómo los niños actúan y desarrollan sus estrategias de pensamiento, y por otro, cómo los objetos de aprendizaje responden a esas acciones infantiles.

En este contexto, una docente comprometida investiga de forma continua, incluso cuando no se formaliza como tal, en busca de recursos y estrategias que favorezcan los procesos de aprendizaje. Si esta tarea se realiza en pareja pedagógica, el proceso se potencia, ya que permite el análisis conjunto, la retroalimentación y la coconstrucción de sentido. Cuando además se trabaja con intención didáctica y con metodologías apropiadas, las prácticas pueden ser registradas y documentadas, transformándose en recursos valiosos no solo para la mejora profesional, sino también para la formación docente inicial y la circulación de saberes entre colegas.

Complementariamente, Elizondo Schmelkes (2013) propone promover la creatividad en la investigación educativa a partir de un pensamiento reflexivo, crítico y estratégico, que forma parte esencial de la identidad docente. Este posicionamiento permite al educador desarrollarse integralmente, reconociendo en su práctica cotidiana un campo de exploración que trasciende lo individual y se proyecta sobre la vida familiar, laboral y social, contribuyendo así a enfrentar los desafíos del presente y del futuro con mayor conciencia y compromiso.

### **Aportes para la formación de grado y continua de quienes se dedican a la educación infantil.**

En el marco de esta investigación, consideramos especialmente relevantes las implicancias que los hallazgos tienen para la formación docente, tanto en su dimensión inicial como en los procesos de actualización continua de quienes se desempeñan, o se están formando, en jardines de infantes. Desde un enfoque neurocientífico, Fink et al. (2007, 2010) destacan la posibilidad de estimular el pensamiento creativo mediante el diseño de actividades específicas. Entre ellas, se incluyen tareas de resolución intuitiva, en las que se plantean situaciones hipotéticas inusuales que desafían a los participantes a identificar múltiples

causas o interpretaciones posibles. También se proponen escenarios utópicos, concebidos para invitar a los educadores a imaginar soluciones pedagógicas en contextos ideales. A su vez, se incorporan ejercicios de usos alternativos, que consisten en encontrar aplicaciones no convencionales para objetos cotidianos, así como actividades de invención léxica, como la creación de nuevas palabras a partir de sufijos dados, orientadas a ampliar el campo semántico y fomentar la flexibilidad cognitiva. En conjunto, estas estrategias buscan enriquecer las capacidades creativas de las y los educadores, promoviendo un enfoque pedagógico más dinámico, flexible y reflexivo.

En concordancia con lo planteado por Ayyildiz y Yilmaz (2021), consideramos que la creatividad constituye una herramienta central en la formación docente, no solo por su vínculo con la innovación pedagógica, sino también por su potencial transformador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, Elisondo (2023a) destaca la relevancia de trabajar con las autopercepciones y creencias creativas de las y los docentes en formación, dado que estas inciden directamente en la posibilidad de desplegar prácticas novedosas y generar propuestas educativas innovadoras. Desde esta perspectiva, el desarrollo creativo no se reduce a una cuestión técnica o metodológica, sino que se relaciona con dimensiones subjetivas que configuran la actitud profesional frente a los desafíos del aula.

La autora mencionada propone diversas estrategias para potenciar los procesos creativos en los entornos educativos, y hemos seleccionado algunas que creemos pueden apoyar la formación docente, como por ejemplo: explicar la creatividad como una potencialidad que puede desarrollarse en diferentes campos, no solo en el artístico; desarrollar modelos creativos de resolución de problemas que fomenten el trabajo grupal; la capacidad de asumir riesgos, el aprendizaje a partir de los errores, la tolerancia a la incertidumbre y la flexibilidad mental; trabajar a partir de ideas de otros para enriquecer las propias, reconociendo las capacidades creativas tanto personales como de los demás, y potenciando la confianza creativa y autopercepciones favorables; participar en actividades no convencionales con final abierto que admitan múltiples alternativas y formas de resolución; realizar tareas que potencien la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la elaboración, todos componentes del pensamiento divergente; estimular la planificación y autorregulación de los procesos durante la resolución de tareas creativas; potenciar la incubación de ideas mediante cortes creativos, como juegos, descansos o actividades no vinculadas con la tarea y propiciar actividades en entornos diversos y con personas distintas.

Desde una perspectiva crítica y desmarcada de los enfoques convencionales, Elisondo (2023a) propone generar entornos creativos en la educación superior que habiliten la exploración de las indisciplinas, las escrituras fronterizas y las acciones divergentes como formas legítimas de producción de conocimiento. En esta línea, articula escritura creativa, docencia, investigación y vinculación, a través de formatos alternativos como los cuadernos de viaje, los caminos de la vida, una clase en una palabra y tips para convertirse en un científico creativo.

Retomando esta propuesta, estimamos pertinente potenciar el rol investigativo de las estudiantes del profesorado en educación inicial durante sus prácticas de residencia, promoviendo instancias donde puedan documentar, reflexionar y proyectar sus propias intervenciones pedagógicas innovadoras. Una posible herramienta para este propósito podría ser la creación de un blog institucional, en el cual las estudiantes registren sus experiencias, incluyan marcos teóricos de referencia, compartan registros fotográficos y diseñen propuestas de mejora para futuras implementaciones. Estas mejoras podrían contemplar, por ejemplo, distintos niveles de complejidad para atender a la diversidad de aprendizajes, o variaciones en la organización del entorno educativo. La socialización de estas experiencias en un espacio colectivo no solo consolidaría la reflexión pedagógica, sino que también ofrecería una fuente de inspiración para otras estudiantes, enriqueciendo el intercambio horizontal y promoviendo una comunidad profesional creativa y colaborativa.

Para favorecer el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo, resulta clave ampliar las oportunidades formativas tanto de las docentes como de las estudiantes en formación. Estas oportunidades deben extenderse más allá del aula, mediante la participación en actividades extracurriculares, viajes académicos, eventos culturales y proyectos interdisciplinarios, que propicien el encuentro con contextos diversos y fomenten la apertura a nuevas experiencias.

Asimismo, en el espacio del aula, se valoran especialmente las instancias de intercambio con especialistas, investigadores y referentes del ámbito educativo o cultural, cuyas intervenciones enriquecen las perspectivas de docentes y estudiantes, y habilitan procesos de reflexión conjunta. Tal como señalan Elisondo (2018) y Melgar, Elisondo et al. (2016), la irrupción de la sorpresa y la novedad en los entornos escolares puede generar desplazamientos significativos en las rutinas pedagógicas, propiciando escenarios fértiles para la emergencia de producciones creativas y potenciando el valor otorgado por los estudiantes a las propuestas educativas.

El aprendizaje creativo se sustenta, en gran medida, en el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento, donde la puesta en común de diferentes perspectivas permite ampliar el campo de interpretación y enriquecer los procesos cognitivos implicados. En este sentido, Beghetto (2016) sostiene que el intercambio de ideas entre pares en contextos colaborativos favorece la emergencia de soluciones originales y estimula la creatividad como práctica social.

Las interacciones con otras personas y con objetos culturalmente significativos, así como la resolución de problemas complejos y el trabajo en equipo, pueden potenciarse mediante actividades extracurriculares y experiencias educativas situadas fuera del aula, tal como plantean Chao Hong et al. (2013) y Davies et al. (2013). En este marco, las tareas que admiten múltiples alternativas y estrategias de resolución resultan especialmente propicias para promover el pensamiento divergente, ya que habilitan la exploración libre de caminos posibles y fomentan una actitud investigativa frente al conocimiento.

González (2014) señala que el uso reflexivo de tecnologías, así como la interacción con objetos y saberes diversos, amplía las posibilidades cognitivas, habilitando nuevas formas de pensamiento y favoreciendo la emergencia de procesos creativos. En esta línea, el abordaje de preguntas y problemas que atraviesan las fronteras disciplinares y que desbordan los límites tradicionales del currículum se presenta como una estrategia potente para estimular la creatividad. Tal como afirman Elisondo (2015b) y Romero (2010), este tipo de desafíos fomenta conexiones inesperadas, enfoques integradores y respuestas originales, generando condiciones pedagógicas propicias para la innovación.

En sintonía con los enfoques que promueven una educación centrada en el sujeto, L'Ecuyer (2015) propone una pedagogía del asombro, que reconozca y valore la naturaleza singular de los niños y niñas, y los sitúe como protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la autora sostiene que la formación docente debe preparar a los futuros educadores no solo para responder a las necesidades infantiles, sino también para comprender y acompañar las expectativas de las familias, muchas veces marcadas por lógicas de rendimiento y éxito.

L'Ecuyer (2015) advierte que, en los contextos contemporáneos, la sobreexigencia impuesta por ciertos modelos familiares puede limitar el acceso de los niños a experiencias sensibles y significativas, desplazando la curiosidad y el juego por rutinas orientadas al logro. Esta dinámica se ve intensificada por el uso excesivo de tecnologías digitales, que, según la autora, conduce a una fragmentación de la atención y una pérdida de profundidad en las vivencias. Frente a ello, propone una educación basada en el asombro, la belleza y el sentido,

que despierte el interés genuino de los niños a través de experiencias reales, cargadas de propósito y conexión emocional.

Asimismo, plantea una distinción entre motivaciones internas, trascendentes y vinculadas al sentido de lo que se aprende, y motivaciones externas, como recompensas, castigos o estímulos digitales, las cuales actúan como incentivos artificiales de efecto superficial. En este marco, L'Ecuyer (2015) sostiene que la mejor preparación para habitar el mundo actual no pasa por intensificar el uso de dispositivos, sino por ofrecer vivencias auténticas, encarnadas en la realidad cotidiana, que permitan a los niños y niñas desarrollar una relación crítica, creativa y saludable con la tecnología.

El informe PISA (OECD, 2016) advierte que el uso intensivo de tecnologías digitales en el aula no se traduce necesariamente en mejoras significativas en los resultados de aprendizaje. Por el contrario, los datos muestran que aquellos países que han invertido considerablemente en la incorporación de tecnologías educativas, y en los que los estudiantes las utilizan por encima de los niveles recomendados, obtuvieron desempeños inferiores en áreas clave como lectura y matemáticas. Esta evidencia sugiere que la preparación para el mundo digital no depende exclusivamente del acceso a dispositivos de última generación, sino del fortalecimiento de competencias cognitivas básicas que permitan a los estudiantes desenvolverse críticamente en entornos complejos y cambiantes.

En este marco, se reafirma el valor de la educación artística como dimensión fundamental del desarrollo integral, no solo por su aporte al pensamiento simbólico, sino por su capacidad de conectar la sensibilidad, la creatividad y el sentido. Tal como lo expresa Malaguzzi (2005, p. 4) en su célebre poema, el arte en la infancia no es un complemento, sino una forma plena de conocer el mundo, de expresarse y de habitar la experiencia educativa con profundidad y belleza:

### **Los cien lenguajes**

El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien modos de pensar, de jugar y de hablar...

Cien modos de escuchar, de amar cien alegrías para cantar y entender cien modos de descubrir cien modos de inventar, de soñar...

El niño tiene cien lenguajes, pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura le dicen: hay que de pensar sin manos trabajar sin cabeza, escuchar y no hablar, entender sin alegría...

Le dicen que descubra el mundo que ya existe,

Y de cien le quitan noventa y nueve.

Le dicen que el juego y el trabajo, la realidad y la fantasía, la ciencia y la imaginación, el cielo y la tierra, la razón y el sueño, son cosas que no están unidas.

Le dicen, en resumen, que no existe el cien.

Pero el niño reclama:

«Sin embargo el cien existe».

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación.**

En futuras instancias de investigación, planteamos como posibilidad ampliar el trabajo de campo mediante observaciones sistemáticas en territorio, en los jardines de infantes donde efectivamente se desarrollan las prácticas. Asimismo, sugerimos expandir la muestra de participantes, incluyendo no solo a más estudiantes del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, sino también a docentes en ejercicio que se desempeñan tanto en la ciudad como en diversas localidades de la región, donde habitualmente las estudiantes realizan sus residencias pedagógicas.

Otra posible línea de expansión para investigaciones futuras consiste en integrar métodos cuantitativos y cualitativos, en consonancia con las recomendaciones metodológicas propuestas por la UNESCO (2021). Esta combinación permitiría una comprensión más amplia y situada de las prácticas educativas. Entre los procedimientos cualitativos sugeridos se incluyen entrevistas, ya sean estructuradas o basadas en temas abiertos, paseos didácticos organizados por los espacios de aprendizaje de las instituciones, y observaciones centradas en indicadores previamente definidos o en aspectos emergentes del contexto. Además, se valora la posibilidad de incorporar la voz de los niños y niñas mediante discusiones guiadas, conversaciones espontáneas o actividades de reflexión mediadas por imágenes y relatos. Entre los enfoques creativos recomendados, se destaca la propuesta de invitar a los estudiantes a registrar fotográficamente momentos significativos de su jornada escolar, como estrategia para acceder a su mirada sobre la experiencia educativa.

En relación con los entornos educativos de los jardines de infantes, se advierte una ausencia de acciones sistemáticas que potencien prácticas de innovación educativa. Entre estas acciones, se encuentran la necesidad de sistematizar la planificación, fundamentar teóricamente las propuestas, documentar los procesos, comunicar los resultados y, especialmente, promover la investigación sobre la propia práctica docente.

Desde el enfoque adoptado en esta investigación, proponemos espacios formativos creativos tanto en la formación docente inicial como en la continua. Estas instancias podrían incluir talleres de sistematización y reflexión sobre prácticas innovadoras, experiencias de

enseñanza en aulas al aire libre, propuestas en aulas permeables, y la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica profesional.

Los talleres de sistematización y de reflexión acerca de las prácticas innovadoras los proponemos desde la perspectiva de Malaguzzi (2001, 2005), quien expresa que la acción de documentar significa que cada estudiante practicante o docente en ejercicio comparte sus experiencias, con sus fortalezas y obstáculos, su saber, sus vivencias y aprendizajes sobre la práctica al servicio de otros estudiantes o colegas para que se inspiren, se revisen o se identifiquen. Buitrago y Trujillo (2022) entienden que el hilo conductor de las prácticas pedagógicas y de la organización curricular en el nivel inicial es el aprendizaje, por lo que la documentación pedagógica relaciona tanto los objetivos, propósitos, intencionalidades con la puesta en práctica de las experiencias y su valoración.

Según Hoyuelos (2007), para que la documentación pedagógica sea verdaderamente comunicable y significativa, es imprescindible realizar una selección cuidadosa de aquello que se desea compartir, definiendo con claridad los aspectos pedagógicos en los que se decide focalizar la atención. Esta práctica no se limita a un registro técnico, sino que implica una elección ética y epistemológica sobre qué mostrar y cómo mostrarlo.

La documentación puede adoptar múltiples formatos: narrativas escritas por estudiantes practicantes o docentes, registros fotográficos, grabaciones audiovisuales, archivos sonoros y expresiones producidas por los propios niños y niñas. Lejos de tratarse de un procedimiento mecánico, Hoyuelos la concibe como una propuesta pedagógica integral que involucra cuatro procesos inseparables: la escucha atenta, la observación sistemática, la reflexión crítica y la toma de decisiones sobre la intervención educativa

Los talleres de sistematización y reflexión sobre las prácticas innovadoras se proponen como espacios de desarrollo profesional, en los cuales tanto las docentes en ejercicio como las estudiantes del profesorado puedan documentar y analizar sus experiencias educativas. Para ello, se sugiere la implementación de dispositivos de análisis reflexivo, tales como la adaptación del instrumento EACEA desarrollado por Richardson y Mishra (2018). Este instrumento permite observar y registrar componentes clave de la práctica docente, facilitando la identificación de aspectos susceptibles de mejora a partir de procesos colaborativos, críticos y sostenidos en la reflexión compartida.

En un marco de acompañamiento docente sostenido y dadas las condiciones propicias para el desarrollo de procesos de investigación-acción, es posible promover transformaciones educativas significativas mediante la implementación de prácticas innovadoras. Estas prácticas no solo despiertan el interés de niños y niñas a través del juego, el asombro y el

protagonismo, sino que también inician a las educadoras tanto en formación como en ejercicio, en la escritura teórica sobre sus propias experiencias pedagógicas.

Este enfoque favorece la construcción de contextos educativos creativos y reflexivos, donde la práctica se convierte en objeto de análisis y transformación. A su vez, contribuye a jerarquizar la profesión docente, generando espacios de intercambio entre pares y especialistas que potencien el desarrollo profesional y el mejoramiento de las prácticas áulicas en el nivel inicial.

Las producciones generadas en los talleres de sistematización y reflexión sobre prácticas innovadoras podrían consolidarse en un sitio web de documentación pedagógica, concebido como espacio de socialización, intercambio y construcción colectiva del saber docente. Este repositorio permitiría difundir los lineamientos y dimensiones del instrumento EACEA (Richardson y Mishra, 2018), y visibilizar su aplicación en experiencias concretas del nivel inicial.

Desde una perspectiva formativa, dicho instrumento se orienta al desarrollo de la creatividad como una capacidad fundamental en los primeros años de vida, en consonancia con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024b).

Este sitio web, orientado a la recopilación y circulación de recursos pedagógicos vinculados a la innovación en el nivel inicial, podría estar disponible para diversos actores del sistema educativo. Entre ellos, se incluyen docentes en ejercicio, estudiantes en formación, institutos de formación docente, universidades, familias, comunidades educativas, así como organismos municipales, provinciales y nacionales responsables del diseño y la implementación de políticas educativas. De este modo, el repositorio se constituiría en una herramienta accesible para fortalecer redes de intercambio, formación continua y mejora de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

Entre las líneas de investigación futuras, sugerimos la implementación de experiencias pedagógicas en aulas a cielo abierto, tanto en la formación docente inicial como en la continua. Este enfoque busca ofrecer oportunidades de aprendizaje en contextos educativos creativos y naturales, como puede ser, por ejemplo, un bosque autóctono (de la Barrera et al., 2023; Rivarosa et al., 2016).

Para quienes se especializan en la educación de la primera infancia, estos entornos alternativos representan escenarios fértiles para el despliegue de la creatividad, y permiten vivencias educativas en las que niños y niñas se constituyen en protagonistas de una pedagogía basada en el asombro y en el contacto con la realidad (L'Ecuyer, 2012, 2015). Del

mismo modo, estas experiencias pueden interpelar a las futuras docentes, permitiéndoles experimentar, en tanto adultas, formas sensibles y situadas de habitar la educación.

Asimismo, ofrecemos explorar experiencias de formación en “aulas permeables”, inspiradas en el proyecto de mejora de la enseñanza universitaria actualmente en desarrollo, titulado *Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables*. Esta iniciativa tiene como propósito favorecer la irrupción de saberes, actores y experiencias del mundo extrauniversitario en el ámbito académico, promoviendo un acercamiento entre la formación profesional y los contextos reales de actuación.

En este marco, las aulas permeables habilitan canales de intercambio recíproco entre las instituciones de formación docente (ISFD o universidades) y los jardines de infantes, generando oportunidades de coformación. Así, las estudiantes en formación pueden involucrarse activamente en el territorio educativo del nivel inicial, mientras que los jardines pueden beneficiarse de microvisitas planificadas, en las que las futuras docentes diseñan e implementan contextos de aprendizaje creativos que favorecen la participación, la exploración y el protagonismo infantil (Melgar, de la Barrera y Chesta, 2023).

Finalmente, identificamos que la noción de comunidad de aprendizaje se encuentra profundamente vinculada con la de comunidad de práctica, entendida como un colectivo que comparte valores, creencias y saberes orientados hacia un objetivo común. La pertenencia a estas comunidades se construye a partir de vínculos emocionales generados en la experiencia compartida, los cuales transforman tanto las identidades como las acciones de quienes participan en ellas (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009).

En esta línea, Meirieu (2020) concibe estos espacios como ámbitos colectivos que priorizan el bienestar común, en los cuales la palabra no solo circula, sino que adquiere valor, sentido y poder transformador. Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje y de práctica no solo fortalecen la formación docente, sino que promueven una ética relacional que sustenta el desarrollo de propuestas pedagógicas inclusivas, dialógicas y situadas.

Desde un enfoque sociocultural, las comunidades de aprendizaje y de práctica se constituyen como mediadoras clave en los procesos de diseño educativo, ya que promueven un aprendizaje situado, colaborativo y con sentido, orientado al desarrollo integral de los sujetos. Este tipo de aprendizaje, que integra teoría y práctica, se construye en interacción social y se halla históricamente contextualizado, lo que lo convierte en una herramienta pedagógica fundamental para interpretar y transformar la realidad educativa.

En este marco, resulta fundamental conformar comunidades de aprendizaje que habiliten la reflexión colectiva sobre las concepciones de infancia, los desafíos contemporáneos de la

educación y las prácticas pedagógicas innovadoras. Siguiendo a Rodríguez Arocho y Alom Alemán (2009), este proceso puede abordarse desde tres perspectivas complementarias: la ecológica, que analiza la influencia del entorno físico, simbólico y social; la política, que subraya la importancia de los intereses y objetivos compartidos; y la ideológica, que promueve la participación activa e inclusiva basada en valores democráticos y transformadores.



**Figura 9**

**Ilustración de Misenta (2022, p:4)**

A modo de cierre, retomamos la metáfora del cuento La costura, con la que iniciamos este apartado, para comprender las prácticas educativas del nivel inicial como entramados complejos de hacer, pensar y sentir. En este sentido, nos preguntamos: ¿y si esos agujeros en la trama no fueran imperfecciones o fallas, sino elementos indispensables para el funcionamiento del tejido? Asumiendo esa incompletud como parte constitutiva del proceso educativo, ¿podríamos aprender a mirar a través de esos intersticios y transformar los destellos de innovación en contextos sostenidos de aprendizaje creativo, tanto para niños y niñas como para las estudiantes del profesorado y las docentes en ejercicio?

Nos interrogamos, entonces, si la creatividad y la innovación no serán, en verdad, dimensiones esenciales del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y si es posible habitarlas desde la sensibilidad, la reflexión y la práctica compartida.

Finalmente, y en una clave más afectiva, ponemos a disposición esta investigación con humildad, con la certeza de que, así como este proceso de escritura nos transformó a nosotras, el mismo también puede contagiar a otras y otros y; se puede expandir generosamente hacia otros contextos, con la ilusión de ser todos, un poquito más felices ...

**Yo vengo a ofrecer mi corazón.** Fito Páez (1985)

¿Quién dijo que todo está perdido?

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Tanta sangre que se llevó el río

Yo vengo a ofrecer mi corazón

No será tan fácil, ya sé que pasa

No será tan simple como pensaba

Como abrir el pecho y sacar el alma

Una cuchillada del amor

Luna de los pobres siempre abierta

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Como un documento inalterable

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Y uniré las puntas de un mismo lazo

Y me iré tranquilo, me iré despacio

Y te daré todo y me darás algo

Algo que me alivie un poco más

Cuando no haya nadie cerca o lejos

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Cuando los satélites no alcancen

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Y hablo de países y de esperanzas

Hablo por la vida, hablo por la nada

Hablo de cambiar esta, nuestra casa

De cambiarla, por cambiar nomás

¿Quién dijo que todo está perdido?

Yo vengo a ofrecer mi corazón

## Referencias Bibliográficas

- Abad Molina, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-188. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0808110167A/8877>
- Acar, S. (2025). Creativity assessment, research, and practice in the age of artificial intelligence. *Creativity Research Journal*, 37(2), 181–187. <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2271749>
- Acevedo, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92010102.pdf>
- Adúriz-Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Albert, R. y Runco, M. (1999) A History of Research on Creativity. En Sternberg R. (Edit.) *Handbook of Creativity*. (pp. 16–34) Cambridge University Press.
- Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 45-70). Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. (2021) *Enseñar hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Angulo Rasco, J. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. Angulo Y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 357-367). Aljibe. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732018000100119&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732018000100119&script=sci_abstract&tlng=es)
- Anijovich, A. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.

<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/27/27SIGAL-Cecilia-y-otros-El-aprendizaje-en-la-diversidad-autonomia.pdf>

- Anderson, C. (2007). Perspectives on science learning. En Abell y Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203824696-2>
- Anijovich, A. y Mora, S. (2019). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). México: Trillas.
- Ávila Angulo, E. (2020). Los procesos formativos de los maestros en servicio desde la epistemología del pensamiento complejo. *Revista Neuronum*, 6(1), 7-20. [https://www.researchgate.net/publication/346818455\\_Los\\_procesos\\_formativos\\_de\\_los\\_maestros\\_en\\_servicio\\_desde\\_la\\_epistemologia\\_del\\_pensamiento\\_complejo](https://www.researchgate.net/publication/346818455_Los_procesos_formativos_de_los_maestros_en_servicio_desde_la_epistemologia_del_pensamiento_complejo)
- Ayyildiz, P., y Yilmaz, A. (2021). Moving the Kaleidoscope'to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of preservice teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100879. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>Get rights and content
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. (Edición póstuma). México: Fondo de Cultura Económica
- Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa: El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom. En Kaufman J. y Sternberg, R. (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- Beghetto, R. (2016). Learning as a creative act. To appear in T. Kettler (Ed.). *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Learners*. Routledge. New: York. <https://doi.org/10.4324/9781003236696>
- Beghetto, R. (2021). Creative learning in education. En M. Kern y M. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473-491). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19)&#8203;;:contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;:contentReference[oaicite:1]{index=1}

- Beghetto, R., y Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of creativity. *Educational Leadership*, 70(5), 10-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1006686>
- Beghetto, R., y Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1031196>
- Beghetto, R., y Karwowski, M. (2018). Educational consequences of creativity: A creative learning perspective. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 5(2), 146-154. <file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Educational-Consequences-of-Creativity-A-Creative-Learning-Perspective.pdf>
- Bernengo, M., y Revol, M. (2015). ¿Para qué preguntamos? Nuevas miradas al modo de formular preguntas en el nivel inicial. En Anijovich, R. y Arndt, S. (Eds.), *Metacognición y reflexión: Experiencias metacognitivas en el nivel inicial* (pp. 5969). Buenos Aires: Aique.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bombini, G. (2001). Prácticas docentes y escritura: Hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Ponencia presentada en el *Congreso de Prácticas Docentes*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba. [https://www.academia.edu/43359778/Pr%C3%A1cticas\\_docentes\\_y\\_escritura\\_hip%C3%B3tesis\\_y\\_experiencias\\_en\\_torno\\_a\\_una\\_relaci%C3%B3n\\_productiva\\_Por\\_Dr\\_Gustavo\\_Bombini](https://www.academia.edu/43359778/Pr%C3%A1cticas_docentes_y_escritura_hip%C3%B3tesis_y_experiencias_en_torno_a_una_relaci%C3%B3n_productiva_Por_Dr_Gustavo_Bombini)
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis: Escritura y formación docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Bombini, G., y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: Los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18, 19-29. <http://hdl.handle.net/11349/18651>
- Branzi, A., Rinaldi, C., Vecchi, V., Petrillo, A., Bruner, J., Icaro, P., Sarti, A., y Veca, A. (2009). *Niños, espacios, relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Red Solare de School of Art and Communication S.R.L.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza: Madrid.
- Bruner, J. (1995) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Editorial Alianza. Madrid.
- Bruner, J. (1997). La cultura de la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, A., y Trujillo, D. (2022). El aprendizaje como hilo conductor en la organización curricular en el nivel inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 85-104. <https://doi.org/10.16967/rlei.v16n1a5>

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudini, C.; Rinaldi, C.; Vecchi, V.; Moss, P. (Compiladores) (2016). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata
- Callen, M., y Padrón, Y. (2023). *Escenarios lúdicos-expresivos*. Bahía Blanca. Praxis Grupo Editor.
- Calmels, D. (2011). *La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Capapey Lombo, N. (2015). *Estimulación de la creatividad en educación infantil a través de los cuentos creativos: Una experiencia piloto* (Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza). <https://zaguan.unizar.es/record/47747?ln=es>
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente. En S. Carli (Comp.), *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 19-56). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ceppi, G., y Zini, M. (Eds.). (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children. <https://www.reggiochildren.it/en/>
- Chan, S., y Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>
- Chao, J., Chen, M. y Hwang, M. (2013). Vitalizing creative learning in science and technology through an extracurricular club: A perspective based on activity theory. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 45–55 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.06.001>
- Chesta, R. (2013). Las representaciones y la construcción de la identidad profesional en la formación de docentes de nivel inicial. En C. Gremiger y P. María (Coords.), *Hacia una didáctica autogestionada: El lugar de las representaciones en la profesión docente* (pp. 65-80). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Chesta, R. (2015). Educación inicial: Formación y práctica docente desde el enfoque socioconstructivista. En Gastaldello, A (Coord.), *Recuperando saberes: Apuntes y reflexiones sobre la práctica docente* (pp. 83- 98). Río Cuarto: Ideas Gráficas.
- Chesta, R. (2023a). Creatividad: ¿Desde qué enfoque la estudiamos? En D. Michelini (Ed.), *Democracia: Crisis, desafíos, perspectivas*. Río Cuarto: Ediciones del ICALA. <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202023.pdf>

- Chesta, R. (2023b). Desafíos de la práctica docente en los profesorados de educación inicial en tiempos de pandemia. En de la Barrera, M. y Rigo, D. (Eds.), *De educación y pandemia: ¿Qué aprendimos?: Contribuciones disciplinares diversas* (pp. 126-135). Río Cuarto: Editorial Unirío. <https://www.unirioeditora.com.ar/wpcontent/uploads/2023/03/De-educaci%C3%B3n-y-de-pandemia-UniR%C3%ADoeditora.pdf>
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. [https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/An-tologia\\_Electronica\\_pa121/Coll\\_Unid1.PDF](https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/An-tologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF)
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina* [Enmienda de 1994]. Senado de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/constitucion-nacional-argentina.pdf>
- Corazza, G., y Glăveanu, V. (2020). Potential in creativity: Individual, social, material perspectives, and a dynamic integrative framework. *Creativity Research Journal*, 32(1), 81-91. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712161> .
- Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando se habla de creatividad? *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 35, 11-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511002>
- Corbalán, J. (2022). *Creatividad. Desafiando la incertidumbre*. Bonalleta Alcompás.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203337993>
- Cristiano, J. (2016). Esquema de una teoría del agente, centrada en la creatividad. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-25. <https://doi.org/10.1387/pceic.14284>
- Cristiano, J. (2018). Agencia, estructura y creatividad: tres modelos analíticos. *Sociológica*, 33(93), 119-150. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732018000100119&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732018000100119&script=sci_abstract&tlng=es)
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F., y Al-Omari, A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430902872950>

- Dalke, A., Cassidy, K., Grobstein, P., y Blank, D. (2007). *Journal of Educational Change*.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-007-9021-2>
- Davies, D., Jindal- Snape, D., Collier, c., Digby, R., Hay, P., y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:6<582:AID-TEA5>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582:AID-TEA5>3.0.CO;2-L)
- de la Barrera, M., y Rigo, D. (2019). Funciones ejecutivas y metacognición: Un diálogo entre la neuropsicología y la psicología educacional. *Revista de Investigación Cronía*, 15(19), 38-49.  
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/828/1009>
- de la Barrera, M., Chesta, R., Polop, F y Rivarosa, A. (2023) Hacer ciencia en aulas a cielo abierto: de experiencias que colaboran en aprender significativamente. En Melgar, F, Elisondo, R y Fagotti Kucharski, E. (Comp.) *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. UniRío. (88-102)
- Decroly, O. (1929). *La función de la escuela y su organización*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 15, 353-359.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Diker, G. y Terigi, F. (2001). *La formación docente. Campo de disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Duek, C. (2020). *Infancias, medios y subjetividades: El derecho a la palabra*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Elisondo, R. (2015a). La creatividad como perspectiva educativa: Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.

[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000300566](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300566)

- Elisondo, R. (2015 b). *Evaluación de la creatividad: Análisis de variables alternativas relacionadas con la forma y el contenido de las respuestas en el Test CREA* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/6299a51b471a0e7777aa1f40>
- Elisondo, R. (2016). Creatividad y ciencias: Un estudio biográfico de científicos argentinos. *Ciencia, docencia y tecnología*, (52), 343-380. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610012.pdf>
- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: Llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, (27), 145-166. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98611>
- Elisondo, R. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 185-215. Doi: 10.15517/aie.v21i3.48180
- Elisondo, R. (2022a). Creative processes and emotions in COVID-19 pandemic. *Creativity Studies*, 15(2), 389-405. [https://doi.org/10.3846/cs.2022.14264&#8203;;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}&#8203;;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://doi.org/10.3846/cs.2022.14264&#8203;;contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;contentReference[oaicite:1]{index=1}).
- Elisondo, R. (2022b). Discusiones actuales sobre creatividad en la enseñanza universitaria. En G. Sergi y S. Depetris (Comps.), *Criticidad y creatividad en el nivel superior*. Río Cuarto: Ediciones Del Icala. <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/Sergi-Depetris-2022.pdf>
- Elisondo, R. (2023a) Escrituras creativas en la universidad. Algunas ideas, experiencias e indisciplinas. *Ñawi: arte diseño comunicación*, 7 (1), 173-193, 2023 Escuela Superior Politécnica del Litoral. DOI: <https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a9>
- Elisondo, R. (2023b). Buscando ideas en la neurociencia de la creatividad para construir entornos educativos creativos. En M. de la Barrera (Ed.), *Neurociencia hoy: Lo aprendido, lo que está en agenda y las construcciones colectivas*. Río Cuarto: Ediciones del Puente.
- Elisondo, R; Donolo, D. (2015) compiladores. *Creatividad en la Universidad. Contextos expandidos, indisciplinados y expandidos*. Cuadernos de educación Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>
- Elisondo, R., y Melgar, F. (2018). *Creatividad y universidad. Estudios más allá de los muros*. Málaga: Editorial Eumed. <https://www.eumed.net/librosgratis/2017/1668/index.html>

- Elisondo, R., Piga, F. (2020) Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre educación*. Año 11 Número 20, 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- Elisondo, R., Melgar, M., Chesta, R., y Siracusa, M. (2021 a). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales: Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Elisondo, R., Jouli, L., Zambroni, P., y Tarditto, N. (2021 b). Experiencias en pandemia: Perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, (30), 45-56.  
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1288/1413>
- Elisondo, R.; Chesta, R. (2022) Innovar en tiempos de pandemia: rupturas necesarias y urgentes. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. Número: 5, 1-11. Edición: Universidad Católica de Córdoba.  
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5285>
- Elisondo, R., y de la Barrera, M. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174>
- Elisondo, R., de la Barrera, M., y Rigo, D. (2022 a). Contextos educativos en transformación. Revisión de investigaciones y experiencias en pandemia. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 144-158. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp144-158>
- Elisondo, R., Soroa, G., y Flores, B. (2022 b). Leisure activities, creative actions and emotional creativity. *Thinking skills and Creativity*, 45, 101060. DOI:10.1016/j.tsc.2022.101060
- Elisondo, R., de la Barrera, M., Riccetti, A., y Melgar, M. (2023a). Educación superior, prácticas creativas y pandemia: un estudio con profesores argentinos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (37). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2851>
- Elisondo, R., Fagotti Kucharski, E., Melgar, M. Galetto, N., Chesta, R., de la Barrera, M. Quiroga, C., Carrara, S. Galimberti, P. Angeletti, P. Barros, M. Marzari, L. Demonte, A. González, F. Suárez, P. Magnoli, N. Rauch, V. Moran y Garnero, P. (2023) *Aulas permeables: reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la universidad*. En Michellini, D., Wester, J., Bonyuan, M. *Democracia. Crisis, desafíos, perspectivas*. Ediciones del ICALA. (478-485).

<https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202023.pdf>

- Elizondo Schmelkes, N. (2013). Creatividad y sentido en el investigador educativo *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 4, núm. 6, abril-septiembre. pp. 7-17 Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. Chihuahua, México. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652344002.pdf>
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (2005a). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España y Ediciones Morata.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (2005b) *Els cent llenguatges dels infants /Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat - Octaedro.
- Eslava Cabanellas, C., Iruretagoiena Busturia, U., y Errast Etxeberriai, A. (2024). La escuela como arquitectura de lo común: Dimensión territorial, política y social del equipamiento escolar. *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*, 12(1), 35-62. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/140174/3/I2\\_2024\\_12-1\\_03.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/140174/3/I2_2024_12-1_03.pdf)
- Fan, M., y Cain, W. (2022). How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms. *Current Psychology*, 41(7), 4667-4676. [https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974z&#8203;;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974z&#8203;;:contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Fink, A. y Benedek, M. (2019). The neuroscience of creativity. *Neuroforum*, 25(4), 231–240. <https://doi.org/10.1515/nf-2019-0006>
- Fink, A., Benedek, M., Grabner, R. H., Staudt, B., Neubauer, A. C. (2007). Creativity meets neuroscience: Experimental tasks for the neuroscientific study of creative thinking. *Methods*, 42(1), 68-76. DOI: 10.1016/j.ymeth.2006.12.001
- Fink, A., Grabner, R. H., Gebauer, D.; Reishofer, G.; Koschutnig, K, Ebner, F. (2010). Enhancing creativity by means of cognitive stimulation: Evidence from an fMRI study. *NeuroImage*, 52(4), 1687-1695. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.05.072>
- Foresi, F. (2009). El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L (Ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-265). Rosario: Homo Sapiens.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/120>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Edición original publicada en 1970). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Furman, M. (2016). *Educación mentes curiosas: La formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Madrid: Santillana.
- Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos: Ideas para encender la chispa del aprendizaje en casa*. Madrid: Siglo XXI.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallego Ortega, J. (1998). *Educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- García, C. (1972). *Necesito*. En *Vida* [Álbum]. Talent-Microfón.
- García, E., y Cubero, R. (1993). Perspectiva constructivista y materiales curriculares de educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 20, 9-22. <http://hdl.handle.net/11441/59546>
- García Ferrando, M., Ibáñez J., Alvira F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial. Universidad Textos.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós
- Gardner, H. (2005). Múltiples lentes sobre la mente. *Sinéctica*, (28), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://biblat.unam.mx/hevila/Sinectica/2006-07/no28/15.pdf>
- Gates, B. (2013, 22 de abril). Creatividad, la fórmula de Bill Gates para superar la crisis. *Infobae*. <https://www.infobae.com>
- Gil Pérez, D., Carrascosa Alís, J., Dumas Carré, A., Furió Mas, C., Gallego, R., Gené Duch, A., González, E., Guisasola, J., Martínez Torregrosa, J., Pessoa de Carvalho, A., Salinas, J., Tricárico, H., y Valdés, P. (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 503-512. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4077>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. United States of America: Aldine.

- Glăveanu, V. (2010). Creativity in context: the ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft. *Psychological studies*, 55(4), 339-350
- Glăveanu, V., y Sierra, Z. (2015). Creativity and epistemologies of the South. *Culture y Psychology*, 21(3), 340-358. <https://doi.org/10.1177/1354067X15601196>
- Glăveanu, V., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E., Corazza, G., Hennessey, B., Kaufman, J., Lebeda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I., Plucker, J., ReiterPalmon, R., Sierra, Z., Simonton, D., Neves-Pereira, M., y Sternberg, R. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741–745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Gonçalves, S.; Segura, A. y Mosquera, M. (2014). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Editorial Bonum.
- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 40. <https://revistas.um.es/red/article/view/234291/180001>
- González Moreno, A., y Molero Jurado, M. (2022). Creatividad y variables relacionadas según la etapa educativa: Revisión sistemática. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(2), 246-261. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.06>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento: Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Gruszka, A., y Tang, M. (2017). The 4P's creativity model and its application in different fields. En M. Tang y C. H. Werner (Eds.), *Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice* (pp. 51-71). World Scientific Publishing. [https://doi.org/10.1142/9789813141889\\_0003](https://doi.org/10.1142/9789813141889_0003)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hermida, C., Pionetti, M., y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración: Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hoyuelos, A. (2004) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat – Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat – Octaedro

- Hoyuelos, A. (2007). *La pedagogía de la escucha: Una mirada a la documentación pedagógica* (2ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, 12(noviembre), 171-181.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91895/00820113014489.pdf?sequence=1>
- Hoyuelos, A. (2011). Los tiempos de la infancia. *Infancia*, 83(enero-febrero), 4-9.  
<https://momoweb.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/alfredohoyuelos.pdf>
- Kaczor, G. y Van Kregten, V. (2015). Emoción y pensamiento: Puentes entre la metacognición y la inteligencia emocional. En Anijovich, R., y Arndt, S. (Eds.) *Metacognición y reflexión: Experiencias metacognitivas en el nivel inicial* (pp. 91-105). Buenos Aires: Aique.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32.  
<https://desarrollohumanout.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/autonomiacomo-objetivo.pdf>
- Kaufman, J., y Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kaufman, J., Beghetto, R., y Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences*, 51, 394-399.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.004>
- Kozbelt, A., Beghetto, R. y Runco, M. (2010). Theories of creativity. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Plataforma.

- Ley N° 1.420. *Ley de educación común.* (1884) República Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-1420-28249>
- Ley N° 24.195. *Ley federal de educación.* (1993) Boletín Oficial de la República Argentina.  
 República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-241955626>
- Ley N° 26.061. *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.* (2005). Boletín Oficial de la República Argentina. República Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-103507>
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional Argentina.* (2006).  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-113191>
- Ley Provincial N° 9870. *Ley de educación de la provincia de Córdoba.* (2010). Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9870-2010>
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación en educación vista desde diferentes perspectivas.* Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
- López Roldán, P. y Fachelli S. (2015) *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.* Repositorio digital de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Edición digital:  
[https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/129382/metinvsoccuau\\_presentacioa2015.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/129382/metinvsoccuau_presentacioa2015.pdf)
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27(54), 503-524. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805410.pdf>
- Lucarelli, E. (2006). Innovaciones en los procesos del aula universitaria: La encrucijada entre lo deseado y lo posible. En *5ª Bienal de educación y formación.*  
<http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L246.htm>
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: La innovación en las aulas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Liu, H., y Chang, C. (2017). Effectiveness of 4Ps creativity teaching for college students: A systematic review and meta-analysis. *Creative Education*, 8(6), 857-869.  
<https://doi.org/10.4236/ce.2017.86062>
- Luna Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa&#8203;;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}&#8203;;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa&#8203;;contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;contentReference[oaicite:1]{index=1}).

- Macchiarola, M. (2012). Innovaciones educativas: sentidos y condiciones. En Macchiarola, M (Coord.), *Rupturas en el pensar y el hacer: Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto: UniRio.
- Maggio, M. (2016) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12. <http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (2005) *Els cent llenguatges dels infants/Los cien lenguajes de la infancia*, Barcelona: Rosa Sensat - Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2021) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malaisi, L. (2014) *Modo creativo: Educación emocional del adulto*. Buenos Aires: Paidós.
- Malaisi, L. (2020) *Mis emociones y habilidades en la escuela. Una propuesta de autoconocimientos para niñas y niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Manes, F., y Niro, M. (2021). *Ser humanos*. Buenos Aires. Paidós.
- Marta. (2010, septiembre 7). *La educación en los ojos de Loris Malaguzzi*. <https://laeducacionenlosojosdelorismalaguzzi.blogspot.com/>
- Mateos, P. (2019). *Niñeces contemporáneas: Entre el empoderamiento y la vulnerabilidad*. Intersección: Boletín virtual de Bibliotecas de Psicoanálisis del Nuevo Cuyo. <https://interseccionbibliotecascuyo.com/nineces-contemporaneas-entre-empoderamiento-y-la-vulnerabilidad/>
- Matthews, R. (1997). Introductory comments on philosophy and constructivism in science education. *Science and Education*, 6(1-2), 5-14. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-5032-3>
- Medina Sánchez, N., Velázquez Tejeda, M., Alhuay-Quispe, J., y Aguirre Chávez, F. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2>
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Meirieu, P. (2020). La Escuela Después... ¿Con la pedagogía de antes? En Maggio, M.; Segato, R.; Birgin, A.; Meirieu, Ph.; Sztajnszrajber, D.; Dussel, I.; Díaz, E.; Sassen, S.; Tonucci, F.; Mazza, D.; Terigi, F.; Anijovich, R.; Puiggrós, A.; Rodríguez, L.;

- Imen, P.; Pineau, P.; Kaplan, K.; Barrancos, D. y Nicastro, S. *Bitácora de Cuarentena, para docentes e pedagogues*. Buenos Aires, Argentina y Sao Paulo, Brasil.
- Melgar, F., Elisondo, R., Donolo, D. Stoll, R. (2016). Estudio exploratorio de experiencias innovadoras con docentes inesperados en la Universidad. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 31-47.
- Melgar, F, de la Barrera, M y Chesta, R (2023) La Ciencia va al jardín: Puentes para permear las aulas de manera colaborativa y situada. En Melgar, F, Elisondo, R y Fagotti, Kucharski, E. *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. Unirío. 103-120
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, L. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/niveles/nucleos-deaprendizajes-prioritarios>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales*. [https://isfd802-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/lineamientos\\_curriculares1.pdf](https://isfd802-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/lineamientos_curriculares1.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). *Documento marco para el desarrollo de la formación docente continua en ejercicio*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003673.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. INFoD. (2018). *Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial*. CABA. [https://cedoc.infed.edu.ar/review/resolucion-cfe-no-337-18&#8203;;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://cedoc.infed.edu.ar/review/resolucion-cfe-no-337-18&#8203;;:contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2018). *Aprender con el cerebro en mente*. Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/132279/aprender-con-el-cerebro-en-mente>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). *Argentina en PISA digital 2022: Informe de resultados*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina\\_en\\_pisa\\_digital\\_2022\\_vf.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_digital_2022_vf.pdf)

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011a). *Resolución N° 93: Prácticas profesionales docentes*. [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministeriode-educacion/upload/Resol\\_Practicas.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministeriode-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011 b). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2014). *Mejora de los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias: Una propuesta para el desarrollo de capacidades fundamentales. Conceptos claves*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas8a.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. [https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio\\_Curr\\_Primeria\\_Inicial\\_2015.pdf](https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2023, a) *Actualización curricular: Lenguaje y literatura*. Educación Inicial. Educación Primaria. Educación Secundaria. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/lengua-y-literatura-ac.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2023, b) *Actualización curricular: Matemática*. Educación Inicial. Educación Primaria. Educación Secundaria. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/matematica-ac.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2023, c) *Actualización curricular: Aportes de cultura digital en la educación tecnológica*. Educación Inicial. Educación Primaria. Educación Secundaria. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/aportes-de-cultura-digital-en-laedu-tecno-ac.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024 a). *Resolución N° 005/2024. Proyectos escolares de innovación educativa*. <https://www.cba.gov.ar/wpcontent/uploads/2024/02/RES-M-05-2024-APROBAR-la-Convocatoria-para-lapresentacion-de-P.-ESC.-DE-I.E.-PiE.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024 b). *Escuela posible para el presente y el futuro: Capacidades fundamentales*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024 c) *La escuela posible: consolida logros y emprende la mejora*. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion\\_La-Escuela-Posible.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion_La-Escuela-Posible.pdf)
- Misenta, I. (2022). *La costura*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Mishra, P., Yadav, A., y the Deep-Play Research Group. (2013). Rethinking technology & creativity in the 21st century. *TechTrends*, 57(3), 10-14.  
<https://doi.org/10.1007/s11528-013-0655-z>
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa
- Moscoso Jurado, C. (2022). *Actividades lúdicas en la creatividad en estudiantes del nivel inicial de dos instituciones educativas del distrito de Chancay* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/106063/Moscoso\\_JCI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/106063/Moscoso_JCI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Naciones Unidas. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf&#8203;;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}&#8203;;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf&#8203;;contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;contentReference[oaicite:1]{index=1})
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2022). *Marco conceptual de pensamiento creativo PISA*. [https://www.oecd.org/pisa/pisa-2022creative-thinking&#8203;;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://www.oecd.org/pisa/pisa-2022creative-thinking&#8203;;contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos de los Niños*.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33\\_d\\_DeclaracionDerechosNino.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). *Nuestra diversidad creativa*. [https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra\\_diversidad.pdf](https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO – OEI para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. Ginebra: Oficina Internacional de la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Los futuros que construimos. Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>
- Páez, F. (1985). *Yo vengo a ofrecer mi corazón*. En *Giros* (Álbum). EMI.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). United States of America: Sage Publications.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1976). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Caldén.
- Piaget, J. (1977). Algunas reflexiones sobre la pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 3(27), 10-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8689834>
- Piga, F. (2018). *Percepciones sobre creatividad en contextos diversos* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pitluk, L. (2013) *Las prácticas actuales en Educación Inicial*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pitluk, L. (2015). *Las secuencias didácticas en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Plucker, J., Beghetto, R. y Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_1&#8203;;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1&#8203;;:contentReference[oaicite:0]{index=0}).
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-171. <file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/97Conocimientoprofessionalyepistemologia delosprofesoresI-Teoriasmetodoseinstrumentos.pdf>

- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Pozo, I. (2005). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rea-Granados, S. (2016). Evolución del derecho internacional sobre la infancia. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 14(29), 147-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.il14-29.edis>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.7 en línea). <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Richardson, C., y Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Rigo, D. (2020). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Universitas. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/cmd13-compromiso-yeducacion-redefinicion-delaula>
- Rigo, D., y Lubomirsky, A. (2020). Factores situacionales asociados a la desvinculación académica: Vínculos entre procrastinación y compromiso en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigación de la Facultad de Psicología. VI Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología: Ciencias y profesión*, Universidad Nacional de Córdoba, 5(8), 108-118. <https://www.studocu.com/esar/document/universidad-nacional-de-rio-cuarto/psicologiaeducacional/publicacion-2020-rigo-lubomirsky/74635128>
- Rigo, D., Irusta, J. M., Bechero, M., y Amaya, G. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: Arenas y fronteras (163206). En M. Rinaudo, P. Paoloni, & A. Fernández (Eds.), *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Cuadernos de Educación. Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

- Rivarosa Somavilla, A.; Chesta, R.; de la Barrera, M. y De Piccoli, L. (2016) Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 5(4) 173-181. <https://reladei.com/index.php/reladei/article/view/489/592>
- Rivas, A., André, F., y Delgado, L. (2017). *50 innovaciones para escuelas*. CIPPEC, Fundación Santillana. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf>
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1915620>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Capstone Publishing. [https://www.academia.edu/4456515/Out\\_of\\_our\\_minds\\_Sir\\_Ken\\_Robinson](https://www.academia.edu/4456515/Out_of_our_minds_Sir_Ken_Robinson)
- Rodríguez Arocho, W., y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052004.pdf>
- Rogoff, B. (1995). *Los métodos del aprendizaje: El desarrollo cognitivo en contextos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso. Revista de educación*, (33), 87-107. [https://doi.org/10.58265/pulso.5011&#8203;;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}&#8203;;:contentReference\[oaicite:1\]{index=1}&#8203;;:contentReference\[oaicite:2\]{index=2}](https://doi.org/10.58265/pulso.5011&#8203;;:contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;:contentReference[oaicite:1]{index=1}&#8203;;:contentReference[oaicite:2]{index=2}).
- Ruiz, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., y Triful, L. (2014). *Producción de materiales de comunicación y educación popular*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf>
- Rinaldi, C. (2008). *Diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Barcelona: Graó.
- Runco, M., y Sakamoto, S. (1999). Experimental studies of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 62-92). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.006>
- Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR\\_RUIZ\\_GUTIERRE  
Z.pdf](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERRE_Z.pdf)

- Ruiz, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., y Triful, L. (2014). La enseñanza en el nivel inicial. Aportes para pensar las prácticas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Grupo Planeta Argentina / Seix Barral.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., y Placci, N. (2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.  
<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764?show=full>
- Santa Cruz, E. (2019). *Objetos lúdicos mediadores de ternura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Santa Cruz, E. (2021). *Títeres en terapia: ¿Qué es un títere?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P., y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Singer, M. (2019) (Ed.), *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje: Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Smith, J., y Smith, L. (2017). The nature of creativity. En R. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education* (pp. 21-35). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0&#8203;;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}&#8203;;:contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0&#8203;;:contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;:contentReference[oaicite:1]{index=1}).
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Smolka, A. L. B. (2000). El sujeto que aprende: perspectivas de Vygotsky y de Bakhtin. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 227-248). Madrid: Alianza Editorial.

- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis, L. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.
- Soto, C., y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>
- Sousa Santos, B. (2012). Public sphere and epistemologies of the South. *Africa Development*, 37(1), 43–67.  
[https://hdl.handle.net/10316/21489&#8203;;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}&#8203;;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}..](https://hdl.handle.net/10316/21489&#8203;;contentReference[oaicite:0]{index=0}&#8203;;contentReference[oaicite:1]{index=1}..)
- Spaggiari, S. y Rinaldi, C. (2005) *Los cien lenguajes de la infancia*. Reggio Emilia: Reggio Children
- Sternberg, R. y T. Lubart (1999) The concept of Creativity: Prospects and Paradigms. En Sternberg, R. (Edit.) *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. New York.
- Thourte, M. (2014). *Convención sobre los Derechos del Niño y sus tres protocolos facultativos*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/571/file/CDN.pdf>
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en el Aula*, 33, 5-16.  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59824/La%20verdadera%20reforma%20empieza%20a%20los%20tres%20años.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trilla, J. (1997). Innovación e instituciones educativas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 301–320). Morata.
- Vásquez, S. (2022). *Modelo de estrategia de cuentos incompletos para las habilidades básicas de pensamiento crítico y creativo en niños de educación inicial* (Tesis doctoral). Editorial Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78101/Vasquez\\_PSG-SD.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78101/Vasquez_PSG-SD.pdf)
- Villalba, E. (2017). *Creativity and innovation: Prospects and dilemmas of assessment*. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 381–395). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-46385-7\\_24](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46385-7_24)

- Violante, R., y Soto, C. (2011, marzo). Didáctica de la educación inicial: Los pilares [Disertación]. Foro para la Educación Inicial, *Encuentro Regional Sur: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*.
- Vogliotti, A., y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Universidad Nacional de San Luis. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30296649/vogliotti\\_y\\_otroslibre.pdf?1390883427=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DTeorias\\_implicitas\\_innovacion\\_educativa.pdf&Expires=1727907204&Signature=WCOe5JuTo9BCEBKsxqsskAdb9wpZ1oDTsBX3YYtN~NGzidzqZ9w90336b5U0JaXINCPW6ysc~BjaCXg1JErXGcAf4u~cCa9cqVQ5uGAiqwM9DjSVvSBVdqNctbCbO6fWUZ~cYY9pa2yVwhDuOTsJAl3ry~6NWiQdEO6EVXbjd3oPSyr3WVqgd~10~exz69IQLwkJWsb1O1~-ZS97IWLukR8F62LPKUTzstZQ~A6egwMN5A5gv4AXHXDsFKVrDDPH5GLHqjgjWB7Q0Vtgg8EEJCx7vqE5VFd4SjRDE8TfuRycWZuNGhUaUb5nf5b-pjI4g4n-i157a8Pw2eUgjA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30296649/vogliotti_y_otroslibre.pdf?1390883427=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DTeorias_implicitas_innovacion_educativa.pdf&Expires=1727907204&Signature=WCOe5JuTo9BCEBKsxqsskAdb9wpZ1oDTsBX3YYtN~NGzidzqZ9w90336b5U0JaXINCPW6ysc~BjaCXg1JErXGcAf4u~cCa9cqVQ5uGAiqwM9DjSVvSBVdqNctbCbO6fWUZ~cYY9pa2yVwhDuOTsJAl3ry~6NWiQdEO6EVXbjd3oPSyr3WVqgd~10~exz69IQLwkJWsb1O1~-ZS97IWLukR8F62LPKUTzstZQ~A6egwMN5A5gv4AXHXDsFKVrDDPH5GLHqjgjWB7Q0Vtgg8EEJCx7vqE5VFd4SjRDE8TfuRycWZuNGhUaUb5nf5b-pjI4g4n-i157a8Pw2eUgjA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Weiner, R. (2000). *Creativity and beyond: Cultures, values, and change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. En C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–198). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
- Zabalza, M. A. (1996a). *Calidad en educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1996 b). *La función pedagógica del espacio*. Aula de innovación educativa, 53, pp. 11-18.



**Código QR de los Anexos Encuestas, narrativas, entrevistas**