

*creatividad y sociedad*  
***Creatividad y Sociedad***

*Creativity & Society*

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD ASOCREA

**nº 9**

MONOGRÁFICO

***INVESTIGACIONES EN CREATIVIDAD***

Coordinadores  
*Saturnino de la Torre*  
*Tomás Motos*

### *Director*

**Saturnino de la Torre.** Universidad de Barcelona

### *Comité de Redacción*

**Verónica Violant.** Universidad de Barcelona

**Manuela Romo.** Universidad Autónoma de Madrid

**Francisco Menchén.** Ministerio de Educación

**Julio Romero.** Universidad Complutense de Madrid

### *Comité científico internacional*

**Manuel Sánchez Méndez.** Catedrático Emerito U. Complutense. España

**Robert S. Sternberg.** Tuft University Boston. EEUU.

**Francisco Brines.** Miembro de la Real Academia Española. España

**Guy Aznar.** Presidente Asociación francesa de creatividad. Francia

### *Consejo Asesor*

**David de Prado.** Universidad de Santiago de Compostela. España

**Francisco García.** Universidad Complutense de Madrid. España

**José M. Ricarte.** Universidad Autónoma de Barcelona. España

**Ángeles Gervilla.** Universidad de Málaga. España

**Antonio Rodríguez.** Universidad de la Laguna. España

**José Tejada.** Universidad Autónoma de Barcelona. España

**Maite Garaigordobil.** Universidad del País Vasco. España

**Juan Delgado.** Universidad de Vigo. España

**Agustín de la Herrán.** Universidad Autónoma de Madrid. España

**F. Javier Corbalán.** Universidad de Murcia. España

**Tomás Motos.** Universidad de Valencia. España

**María Inés Solar.** Universidad de Concepción. Chile

**Fernando de Sousa.** I. Universitario D. Afonso III. Portugal

**Albertina Mitjans.** Universidad de Brasilia. Brasil y Cuba

**Carlos A. González.** Universidad de Manizales. Colombia

**Mauro Rodríguez.** Creador de la Asociación Mexicana de Creatividad. México

**Omar Gardié.** Universidad Pedagógica (UPEL) y Presidente Asinorea. Venezuela

**M. Cândida Moraes.** Pontificia Universidad Católica. PUC/SP. Brasil

**John F. Cabra.** The Internacional Center for Studis in Creativity (Buffalo). EEUU

Diseño y maquetación:

Julio Romero

Secretaría de la revista:

Asociación para la Creatividad

Verónica Violant / Inmaculada Benedico

Universidad de Barcelona

Campus del Vall d'Hebrón

Passeig de la Vall d'Hebrón, 171

CP 08035 - Barcelona

E-mail: asocrea@asocrea.com

ISSN: 1578-214X

Depósito Legal: B-36828-2001

---

# Índice

## *Editorial*

Saturnino de la Torre y Tomás Motos

## *Artículos*

**El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado**

Rosario Navarro Solano

**Creatividad y arte. Un nuevo camino para la inclusión social**

Andréa Gonçalves Praun y Saturnino de la Torre

**Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística.**

Pilar García Calero

**La creatividad en los alumnos de educación infantil.**

**Incidencia del contexto familiar**

Manuela Barcia Moreno

**Perfil creativo de investigadores en psicología en México**

Rocío Angélica González Romo, Juan Manuel Tejada-Tayabas  
Sebastián Figueroa Rodríguez, Nancy Jácome Ávila, Manuel  
Martínez Morales

**Creatividad y sobredotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica**

Rosa Cervantina Prado Suárez

**La relación de la emoción con la cognición en la creatividad. Estudio del caso Carl G. Jung**

Martha Valadez Huiza

## *Entrevista*

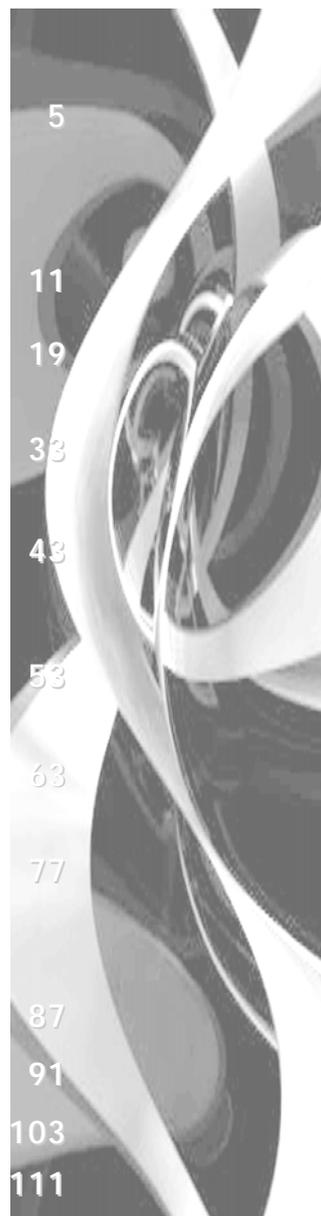
**Entrevistando a Juan Pastor**

Saturnino de la Torre y Tomás Motos

## *Recensiones*

## *Informaciones*

## *Colaboradores*





" La ciencia está hecha de ideas y no de hechos"  
(M. Bunge)

**L**a creatividad es lo opuesto a lo estático y reproductivo. Es un concepto que surge con voluntad de comprender fenómenos que no eran suficientemente explicados por habilidades cognitivas como la percepción, la memoria o la inteligencia. Un concepto que lleva en su misma naturaleza la actitud, capacidad y decisión de cambio y transformación. Creatividad es búsqueda, es transformación, es energía mental, emocional y corporal. Y esos rasgos se aplican no sólo a su conceptualización, sino a sus procesos, ambientes, agentes y resultados en cualquiera de los ámbitos en los que se exprese. Esos cambios, avances, ideas, energías o puntos de mira, se ponen de manifiesto a través de la experiencia profesional o de vida, de la práctica formativa y de la investigación. La investigación es el vehículo normal para el progreso del conocimiento científico. Es una mirada de la realidad que, utilizando un lenguaje y metodología específicos, proporciona niveles más elevados de comprensión, pero que no debe anular otras miradas, como la del creador, artista o autor.

La trayectoria de la revista *Creatividad y Sociedad*, editada por la Asociación para la Creatividad, ha ido explorando en sus monográficos temáticas como: Diversidad

cultural y creatividad (N. 2), Creatividad y Universidad (N. 3), Evaluación de la creatividad (N. 4), Gestión del conocimiento en las organizaciones (N. 5), Creatividad y comunicación (N. 6), Creatividad y Arte (N. 7), Creatividad y empresa (N. 8). Con ello cubríamos los principales ámbitos de estudio de la creatividad, a excepción de Ciencia y Tecnología que aparecerá en el N. 10. En los próximos números se abrirá a nuevos estudiosos y lenguas, ampliándose el campo de los destinatarios, aspecto que queda reflejado en el propio título de la revista: *Creatividad y Sociedad / Creativity & Society*.

Llegados a este punto y ante la perspectiva de pasar la revista a formato digital, pareció oportuno recoger las investigaciones recientes en creatividad vinculadas de una u otra forma a tesis doctorales. Ellas pueden servir de estímulo y ejemplo a jóvenes investigadores para seguir adelante en temáticas tan diferentes como dramatización, arte, interpretación pianística, perfiles creativos, superdotación o la relación entre cognición y emoción. Se ha respetado el contenido, lenguaje y metodología propuesta en cada caso, por más que algunas de las metodologías de corte positivo son cada vez menos frecuentes en la exploración de un concepto tan multifacético e intangible como la creatividad. Eso significa que hemos de avanzar en propuestas científicas más acordes con planteamientos interdisciplinares.

Antes de apuntar algunos rasgos especí-

ficos sobre cada una de estas temáticas dejamos constancia en de las nuevas corrientes metodológicas que están avanzando desde el pensamiento ecosistémico y transdisciplinar. Hablar de creatividad, su estimulación y evaluación desde el paradigma eco-sistémico, comporta un cambio fundamental en la investigación. Investigar en creatividad bajo esta nueva mirada, comporta remover conceptos y prácticas arraigadas durante generaciones. Por eso conviene alertar a los intrépidos investigadores que el problema más grave que se plantea a quien pretende investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo y transdisciplinar es la ruptura del paradigma y el cambio de actitudes y hábitos. Todo cambio lleva consigo resistencia y al pasar de un pensamiento a otro, de un enfoque a otro, de una metodología a otra, se generan ciertos desajustes y conflictos cognitivos que es acompañar. (Torre y Moraes, 2006, 33 - *Comprender y evaluar la creatividad*).

No es este un lugar para abordar la temática de la nueva metodología en la investigación de la creatividad, tan solo nos limitamos a dejar constancia de que investigar es un proceso de construcción de conocimientos que requiere un lenguaje, un procedimiento y unos criterios de racionalidad que permitan el diálogo entre investigadores y disciplinas. Sin embargo, los parámetros clásicos de fiabilidad, validez, objetividad y generalización, ya modificados por el enfoque interpretativo, son expresados ahora en términos de credibilidad de las evidencias, interactividad e interrelación, utilidad y polinización del conocimiento, confirmabilidad de los procesos, carácter ético del procedimiento. En términos de E. Morin diríamos que no existe un método fuera de las condiciones del sujeto que aprende. El método ha de entenderse en términos de estrategia.

Si la investigación es el procedimiento habitual en la generación de conocimiento científico, bueno será conocer una variedad de temáticas y metodologías seguidas en este proceso de indagación. Los campos que se abordan en las investigaciones presenta-

das tienen que ver con tres ámbitos: El artístico en sentido amplio, incluyendo el lenguaje escénico y musical (pianístico), el psicológico con un papel destacado de lo emocional y el educativo a través del estudio de la creatividad infantil y en la superdotación.

El artículo de R. Navarro plantea, "El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado" desde el pensamiento complejo, el papel de la dramatización en el aula por su valor pedagógica y naturaleza interdisciplinar. A través de la expresión dramática puede desarrollarse en los niños los más variados procesos de expresión y creatividad, aprendizaje de lengua, literatura, música, expresión corporal, habilidades sociales y de comunicación. Se constata la escasa formación pedagógica y artística del profesorado en este ámbito y por ende la poca relevancia de una disciplina que debería estar ensalzada por su potencial formativo y transdisciplinar. Estamos ante una investigación sólida y bien diseñada metodológicamente sirviéndose del estudio de casos, entrevistas y observación participante. Un ejemplo a seguir por su enfoque y metodología.

En esta línea de investigación artística, cabe situar el artículo de Gonçalves y Torre, "Creatividad y Arte. Un nuevo camino para la inclusión social". En dicha investigación se utiliza una metodología cualitativa de estudio de casos para poner en evidencia la problemática entre la formación en el ámbito universitario y la realidad en dicha enseñanza en los centros de secundaria. Se aborda el problema del modelo generalista o de especialización en la formación. Se contrasta la información referida a los modelos de formación, el arte y la creatividad. Se recoge información a través de encuestas, entrevistas, grupos de discusión, para contrastarla y relacionarla utilizando el programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti. Pero más allá del propio método tal vez lo más relevante de esta investigación sea el programa de inclusión social de los menos favorecidos a través de la expresión artística: plás-

tica, escénica y música. Una investigación que deja huella.

Otro trabajo que cabe situar en esta visión artística de la creatividad es el de "Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística" de Pilar García Calero. Una mirada mucho más concreta de la temática musical. Y sin embargo, a pesar su aparente especificidad las premisas constructivas de la creatividad permiten abordar la interpretación musical como un espacio de aprendizaje multidimensional. La investigación va más allá de los datos provenientes de la investigación-acción y plantea modelos de organización de los Conservatorios para una mayor productividad artística y de calidad. Consigue incorporar la visión creativa en el rígido modelo que aún predomina en muchos Conservatorios de música. Concluye la autora que "a través del trabajo del Campo Semántico y el análisis musical de los lienzos, se ha concebido la obra de Arte como la representación divergente de un concepto central". Una investigación sólida en sus planteamientos y metodología.

El artículo de M. Barcia "La creatividad en los alumnos de educación infantil. Incidencia del contexto familiar" llega a aportaciones relevantes por la que se refiere al modo como influyen e la creatividad de los niños los ambientes y estilos educativos de la familia. La familia, el primer entorno humano en el que se desarrolla el niño-a, forzosamente ha de dejar huellas duraderas no solo en el comportamiento sino en su forma de ver la realidad y en sus estructuras cognitivas y creativas. No en vano cuando pregunta el Principito de S. Exupery ¿De donde vienes? Responda: vengo de mi infancia. Un trabajo con rigor y con resultados importantes para entender mejor la manifestación de la creatividad en la edad infantil.

Una mirada psicológica de la creatividad es la que se presenta bajo el título "Perfil creativo de investigadores en Psicología en México" de R. A González y otros. Lleva a

los autores a explorar la formación en creatividad y construir a construir un perfil en base a los parámetros de persona, proceso, contexto y producto. Los sujetos de investigación fueron agrupados en tres niveles: aquellos que estaban en formación, los investigadores aislados destacando la productividad más que el contexto y los consolidados quienes mostraron elevados niveles en las cuatro dimensiones.

La investigación de R. C. Prado "Creatividad y sobredotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica", tras dar cuenta pormenorizada de las investigaciones, lleva a cabo la evaluación de la creatividad en treinta y dos escolares entre 5 y 14 años diagnosticados como sobredotados. En este caso, como en otros, resaltamos la construcción de un programa de intervención. Siguiendo una metodología hipotético.-deductiva va examinando una a una las hipótesis formuladas. Según esta investigación la creatividad de los niños sobredotados se halla dentro de los rangos normales, no son percibidos como niños especialmente creativos, y parece estar más ligado al CI que a la creatividad o la motivación en la tarea. Una investigación a tomar en consideración en futuros trabajos sobre dotación.

La investigación de M Valadez "la relación de la emoción con la cognición en la creatividad" analiza la relación de la emoción con la cognición durante el proceso de construcción del Inconsciente Colectivo de C. Jung. El análisis psicobiográfico nos proporciona otra cara de la creatividad desde la mirada jungiana.

Saturnino de la Torre  
Tomás Motos





# *Artículos*

---



# *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado*

**Rosario Navarro Solano**

Dpto. T<sup>a</sup> e H<sup>a</sup> de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla

## RESUMEN

*En nuestro sistema educativo, el currículum oficial de Educación Primaria plantea la importancia de la dramatización en el aula por su valor pedagógico y su naturaleza interdisciplinar para el desarrollo, entre otros, de la creatividad, la Lengua y la Literatura, la expresión corporal o las habilidades sociales. Sin embargo, la casi nula formación en dramatización en los planes de estudio de Maestro en la Universidad pública española hace que disminuya drásticamente su presencia en los centros educativos. Esta realidad, que ha de ser subsanada, necesita de una serie de propuestas que especifiquen las necesidades formativas que deberían estar presentes en dichos planes de estudio. Con ese fin, presentamos las conclusiones del análisis de las experiencias que en los últimos años hemos desarrollado en dramatización con niños, y en formación de estudiantes de Magisterio, así como algunas corrientes sobre Drama en Educación actualmente en Europa, a partir del trabajo directo con algunos de sus protagonistas. Son la Metodología Cualitativa y el Paradigma de la Complejidad sobre los que hemos diseñado nuestra investigación. Este trabajo sintetiza algunas de las ideas y conclusiones desarrolladas por la autora en su reciente Tesis Doctoral (1).*

*PALABRAS CLAVE: Dramatización en la escuela. Formación inicial del profesorado. Metodología cualitativa.*

## ABSTRACT

*In the Spanish Educational System, the Primary National Curriculum shows the importance of using Drama in Education due to its pedagogical value and interdisciplinary nature to develop, for instance, creativity, Language and Literature, physical expression or social skills. However, the almost null initial teacher training in Drama at the Public Spanish University leads to the impossibility of practising Drama at schools. However, this fact, which we consider has to be corrected, needs a set of proposals in order to highlight the training necessities to include in the official training plans at Universities. With this aim, we present the conclusions of the analysis of several experiences in the last years we have developed by practising Drama at schools, or training Drama to future teachers, joint to some of the main streams on Drama in Education nowadays in Europe, by working directly with some of their specialists. Our research is based on the Qualitative Methodology and the Paradigm of Complexity. This work summarises some of the ideas and conclusions developed by the author in her recent PhD thesis.*

*KEY WORDS: Drama in Education, Initial Teacher Training, Qualitative Methodology.*

## 1. INTRODUCCIÓN. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

La dramatización supone un ámbito-herramienta educativa que presenta una inmensidad de posibilidades en el desarrollo del currículum escolar. Si nos centramos en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, ésta muestra toda su naturaleza global e interdisciplinar (Neelands,

1998), incorporando elementos al proceso educativo que difícilmente podrían hacerse desde otras áreas curriculares. Nos referimos a su fuerte carácter motivacional (Fleming, 1994), proveedor de un clima de seguridad para la exploración de ideas (Tejerina, 1997), ámbito para el desarrollo creativo (Cervera, 1991; Motos, 2003), recurso para la creación de distintos contextos para el aprendizaje (Neelands, 1992), herramienta apropiada para la educación en valores (Ferrer et al., 2003), las habilidades sociales (Guil y Navarro, 2005),

o el enriquecimiento de las actividades lingüísticas y expresivas (Motos, 1992; Moreno, 1999).

De manera directa o indirecta, estas características aparecen reflejadas en las propuestas curriculares para Educación Primaria que emanan de las últimas leyes educativas en España, en particular LOGSE y LOCE. Sin embargo, la práctica educativa en los centros incorpora, en general, un uso muy deficiente de la dramatización, en el caso en que ésta se dé. El uso de la dramatización está más orientada a la preparación de una obra teatral para la representación escolar, que al desarrollo de la creatividad y la relación con los demás en el niño. Por ello, y porque la dramatización genera un espacio idóneo para un aprendizaje creativo y significativo de valores y habilidades sociales, justificamos teóricamente la necesidad de aplicar la dramatización en la escuela. ¿Por qué, entonces, se está produciendo esta infrautilización de la dramatización en el aula? Si, como hemos indicado, la dramatización forma parte de la propuesta en las leyes educativas desde los años 70; si además existe una demanda de formación en este tema por parte de los profesores (2); y si, finalmente, tanto los estudios teóricos como las experiencias prácticas en este ámbito muestran generalmente una potencialidad y éxito considerables, ¿a qué se debe el maltrato o la ausencia de esta herramienta, inconscientemente, en nuestros centros educativos? La respuesta hemos de buscarla en la propuesta de formación inicial del profesorado (F.I.P.) de Primaria que están ofreciendo nuestras Universidades, para constatar que es casi nula o muy deficiente (Navarro, 2002, 2003).

Dado que estamos convencidos de la importancia de que se aplique la dramatización en el aula (reafirmada a su vez por el estudio de las fuentes teóricas), y puesto que es imposible acudir a una Universidad española en la que existan unos planes de estudios coherentes y suficientes para el uso del drama en la educación, hemos diseñado una investigación que nos permita, por un lado, conocer cuáles son las dificultades reales que el futuro profesor se encuentra para trabajar con niños desde la dramatización; y, por el

otro, y en estrecha relación con el primero, analizar cuáles son las necesidades formativas para ello. De esta manera queremos ofrecer un conjunto de propuestas clave de cara a la formación de maestros y profesionales que puedan o querran trabajar la dramatización con niños. No obstante, son múltiples los interrogantes que surgen a partir de lo anterior: ¿qué es formar a un maestro para que sea capaz de utilizar la dramatización?, es decir, ¿cuál es el marco teórico y epistemológico desde el que se desarrollarán los contenidos?, ¿qué destrezas y habilidades necesita conocer?, ¿qué metodologías ha de usar?, ¿cómo le plantearemos la relación de estos conocimientos y actitudes con el área Artística?, ¿y con el área de Lengua, o de Inglés, o de Educación Física?... En definitiva, ¿cuál debe ser el perfil de un maestro de Primaria que domine la dramatización en el aula?

## 2. DISEÑO Y METODOLOGÍA.

El reto propuesto se nos presentó desde el principio como excepcional y entusiasmante. Por una parte, porque el desarrollo teórico de las aportaciones de la dramatización a la educación ha gozado de un avance considerable en España en las últimas décadas (desde autores como Aymerich, Poveda, Motos, Laferrière, Mantovani, Núñez-Cubero, Tejerina, Bercebal), uniéndose a la corriente anterior y mucho más consolidada en países como el Reino Unido (Heathcote, Bolton, Slade, Way, Fleming, Neelands, Somers entre otros muchos). Por otro lado, porque las correspondientes instituciones educativas en nuestro país, al menos oficialmente, otorgan a la dramatización un papel de relevancia que consideramos acertado. Ante la escasa formación que reciben los futuros maestros en las Universidades, se trataba de concretar el conjunto de elementos claves que sirvieran de base a una propuesta formativa para éstos de cara al uso de la dramatización en el aula. El diseño y la metodología para esta investigación resultaban claves.

Con la intención de adentrarnos en la realidad misma del problema a abordar, nos pareció clara la opción hacia el tipo de investigación a utilizar: era el enfoque cualitativo (ver, por ejemplo, Denzin y Lincoln 2003), aquel que inserta el proceso de la investigación en la realidad, en toda su complejidad y pluralidad, el más adecuado para nuestro estudio. La investigación cualitativa implica, frente a la cuantitativa, una aproximación interpretativa, naturalística y multidisciplinar de la cuestión estudiada. Esto significa que planteamos la cuestión de estudio en su lugar natural, tratando de interpretar y reconstruir los fenómenos a partir de la inmersión en las diversas realidades a analizar. Ello nos situaba en un paradigma de conocimiento distinto al positivista, pues pretendíamos adentrarnos en un campo "que se ordena según diversas lógicas complementarias -explicación-interpretación, causalista-probabilista, objetiva-subjetiva, naturalista-culturalista" (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2003). La comprensión de la realidad se sustentaba en el Paradigma de la Complejidad (Morin, 1995).

Siguiendo a Hitchcock y Hughes (1995), en nuestra investigación distinguimos las cuatro fases en la investigación cualitativa: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

El *trabajo de campo* (contexto real en el que desarrollamos las acciones de esta investigación) en nuestro caso fue diseñado de manera que contuviese:

a. El *estudio de caso* con dos grupos de alumnos del Colegio Público Juan XXIII de Sevilla, durante el curso 02-03, correspondiente a las etapas de Educación Infantil, en sus dos últimos años (mediante el método de Juego Simbólico-Dramático (3)), y primer ciclo de Primaria (a través del Juego Dramático -Eines y Matovani, 1980).

b. El *estudio de caso* con un grupo de alumnas universitarias en una asignatura sobre Dramatización y Educación durante el curso 02-03 en la Universidad de Sevilla.

c. Las *entrevistas a investigadores clave* (tanto profesionales del Teatro en la Educación como investigadores procedentes de la Universidad en este tema), de España y fuera de España, principalmente del Reino Unido, por su larga tradición práctica e investigadora en nuestro tema de estudio.

d. La *observación participante y no participante* en diferentes cursos, experiencias educativas y acciones de evaluación, tanto en colegios como, principalmente, en tareas de formación inicial del profesorado, en España y en la Universidad de Warwick en el Reino Unido.

De esta forma, buscamos una diversidad en las fuentes de datos, de distinta naturaleza, obtenidas con diferentes técnicas. Todo ello constituiría las fuentes de información que nos llevaría a un extenso análisis de datos. En esta fase analítica se contrastaron los datos obtenidos en las acciones anteriores, recurriendo a la *Teoría Fundamentada* (*Grounded Theory*, Glaser y Straus, 1967) para esta fase del estudio. En ella se prioriza la interpretación de los actores al interactuar con los demás, con el objetivo de extraer "teoría de los datos", es decir, con una clara opción de que los datos empíricos iluminaran proposiciones teóricas (Green y Thorogood, 2004). Se busca identificar categorías y conceptos que parten del propio texto. Para ello el investigador lee el texto línea a línea y selecciona frases literales. A medida que las categorías (códigos) van surgiendo, el investigador las relaciona en un modelo teórico. Una de las técnicas es comparar y contrastar estos temas y conceptos que surgen de los datos, y volver a ellos posteriormente. La teoría, de esta forma, emerge y se consolida "encarnada en los datos".

Del proceso de *triangulación de datos* que seguimos, observamos una situación de reiteración de los resultados principales desde las fuentes utilizadas, lo cual mostraba la consistencia de los mismos y, por ello, las posibilidades de abstracción a partir de ellos.

El análisis exhaustivo de los datos obteni-

dos, junto a los necesarios fundamentos teóricos desarrollados igualmente en el marco de esta investigación, nos condujo finalmente al desarrollo de la parte final de resultados, que ahora pasamos a sintetizar.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El proceso de categorización propuesto por la *Teoría Fundamentada* para el análisis de datos consta de tres pasos, a saber: una primera categorización libre a partir de la lectura detenida de las fuentes de datos (*códigos in vivo*). En un segundo momento y a partir de ellos, creamos un esquema de códigos más generales, que expresasen similitudes o relaciones entre las distintas categorías. Son los *códigos axiales*, que serán comentados, pues suponen un primer paso de generalización y conclusiones preliminares. Finalmente, del conjunto de códigos axiales extraemos conceptos abstractos analítica y teóricamente fundamentados, que den explicación general a algunas de las cuestiones de investigación. Estos *códigos selectivos* o *categorías nucleares* constituyen la etapa final del análisis de los datos. Los dos primeros apartados (códigos in vivo y axiales) fueron desarrollados a raíz de nuestras experiencias de investigación en relación a los dos estudios de caso y las entrevistas a investigadores clave. El último apartado (códigos nucleares) se realizó a partir del conjunto global de esquemas generales de categorías obtenidos en cada actividad.

Son estos códigos nucleares los que constituyen los grandes bloques en nuestros resultados, resumidos en tres categorías como muestra el siguiente cuadro: aportaciones del drama a la educación, la formación inicial del profesorado y por último, la metodología de enseñanza utilizada.

## CATEGORÍAS NUCLEARES



#### 3.1. EL VALOR PEDAGÓGICO DEL DRAMA EN LA EDUCACIÓN.

Nuestra investigación conduce a una confirmación de la validez de la dramatización tanto para el desarrollo de habilidades sociales como del área Artística. Pero nos encontramos que además el drama se manifiesta como una herramienta privilegiada para el aprendizaje en diferentes áreas curriculares, en cuanto que desarrolla las habilidades expresivas y comunicativas. La investigación en el campo de las experiencias en Inglaterra nos ha sorprendido en este sentido. Tras estudiar la diferente concepción que la LOGSE y la LOCE otorgan al drama, como ámbito artístico en la primera y como recurso educativo en la última, concluimos que ambas son visiones parciales. Está por ver qué desarrollo le dará a este tema la recién estrenada LOE. Es Neelands (1992), el que expresa el modelo que consideramos más acertado para entender las aportaciones del drama a la educación; en efecto, su Modelo Integrado, en el que el drama es un medio para el aprendizaje de otras áreas (incluida la Artística), pero con un lenguaje propio otorgando significados concretos, es el que mejor define su valor para la educación.

En este sentido, autores como Fleming (1994) o Wagner (1998) destacan que el drama actúa como elemento motivacional para el

aprendizaje, basado en la capacidad lúdica. Ello viene favorecido por tratarse de una herramienta globalizadora (Motos y Navarro, 2003), pues trabaja con lo afectivo, cognitivo y lo corporal. El juego, por el ambiente lúdico que genera, es capaz de desbloquear ciertos prejuicios que dificultan la expresión y comunicación en el niño, haciéndole tomar conciencia de sus capacidades. En este tema observamos una postura totalmente coincidente entre los planteamientos teóricos, tanto de las corrientes española e inglesa, y nuestras conclusiones analíticas.

Nuestro trabajo confirma algunas de las cuestiones que se indicaban con relación a la creatividad en educación (Wagner, 1998; De Prado, en Bercebal et. al., 2000): la creatividad es un proceso y un producto. Somos conscientes del intenso debate en este sentido que todavía existe tanto en la teoría como en la práctica educativa en dramatización.

Motos (1992) y Moreno (1999) muestran en sus trabajos de Tesis Doctorales cómo el drama favorece el enriquecimiento de las capacidades expresivas y lingüísticas. Es en Inglaterra donde descubrimos un desarrollo en profundidad del uso del drama en esta área.

Laferrière (1993) enumera aquellas características que hacen posible que la actividad de improvisación dramática eduque en habilidades sociales. Es éste, en efecto, uno de los puntos que confirman nuestra investigación con niños. En concreto, las distintas fuentes de datos analizadas muestran evidencia en el valor pedagógico de la dramatización para: ser conscientes de la composición del grupo, saber integrar las personas y los sucesos; superar obstáculos personales para la expresión o la comunicación por medio del grupo. Esto lo hemos ido comprobando a lo largo de la investigación.

### 3.2. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

Todos los datos que hemos obtenido coinciden en la necesidad de la formación inicial del profesorado. En este punto la coincidencia es abrumadora. No se trata de poner de mani-

fiesto una obviedad, pues en la propuesta de formación en dramatización existente en la Universidad pública española el vacío es casi absoluto. Es muy difícil el uso de la dramatización en el aula sin la formación del profesorado, como ha sido puesto de manifiesto prácticamente en la totalidad de capítulos de nuestra investigación.

Las necesidades formativas presentadas guardan relación con el modelo de formación basado en la mezcla propuesto por Laferrière (1997). Nuestra propuesta está encaminada hacia un perfil profesional con una formación en arte y educación, pero con una clara preocupación y trayectoria pedagógicas (Núñez Cubero, 1979). Las razones para defender esto son, por un lado, que no creemos en un programa de formación en dramatización que tenga como base únicamente las Ciencias de la Educación, pues ignoraría todo el saber teórico y práctico a nivel artístico, como manifestaban los resultados obtenidos del estudio de caso con los estudiantes de magisterio; por otro lado, la formación puramente artística suele desatender los conocimientos y prácticas sobre el desarrollo infantil, en lo relativo a las dificultades educativas que puedan aparecer por lo que finalmente la preocupación de estos profesionales suele ser, a lo más, educar la sensibilidad artística con las técnicas aprendidas, como nos advertían los investigadores claves anglosajones. Por tanto, únicamente un programa de educación de maestros que tenga en su currículum una "sección artística" consistente, cuya orientación sea educativa, podrá formar a éstos con recursos suficientes para utilizar la dramatización con seguridad en el aula. Los contenidos, métodos y herramientas del drama han de ser explícitamente desarrollados. El planteamiento en Inglaterra hoy es decididamente en esta línea. No se trata simplemente de unir dos programas de formación en arte y en pedagogía, sino que es necesario utilizar los mismos métodos que para formar a un docente, con la capacitación para conectar con el resto de la realidad escolar. Los resultados en este sentido, se concretaban en dos aspectos fundamentales a tener en cuenta en esta formación inicial del profesorado.

#### A. FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

En primer lugar, nuestra investigación manifiesta la necesidad de partir de una reflexión axiológica sobre los objetivos de la educación, del tipo de profesor y del fin para el que queremos educar, del tipo de aprendizaje que buscamos.

Por otro lado, los resultados de nuestro trabajo manifiestan la necesidad del conocimiento del desarrollo evolutivo del niño para relacionarlo con el trabajo dramático y la expresión. Conocerlo permite adaptar el drama a las características de la forma de expresión del niño, o las formas de aprender más dominante según la edad. En efecto, constatamos que a cada etapa corresponde una forma de drama. No tener esto en cuenta puede conducir a hacer drama "desde el adulto", lo que sería una forma de fracasar.

Finalmente, toda nuestra investigación muestra como evidencia la necesidad del desarrollo de las siguientes habilidades pedagógicas: planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y de grupo, dinamizar un grupo, revisión y evaluación. Es lo que autores como Somers (1994) ya habían apuntado en el contexto anglosajón.

#### B. FORMACIÓN ARTÍSTICA.

El planteamiento debe asegurar que las técnicas sean conocidas y que los estudiantes sepan cómo usarlas. Nos referimos a saber actuar en rol, tratamiento de la luz, saber gestionar los conflictos, la capacidad de improvisación, el tiempo y el espacio escénico, la voz, la creación de contextos imaginarios que se viven como reales, conocer las funciones que tiene una representación teatral, etc.

En todo ello ha de ser formado el maestro; ninguno de estos aspectos puede ser fruto de la improvisación, sino del aprendizaje, mediante la experimentación, de conceptos y técnicas perfectamente definidas.

### 3.3. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

#### EL APRENDIZAJE VIVENCIAL.

Alguien que quiera embarcarse en la aventura de trabajar la expresión dramática infantil tendrá que someterse él mismo, durante su periodo de formación, a un trabajo de observación y experimentación, a la par que ir reflexionando, documentándose y contrastando opiniones con expertos. Existen guías detalladas y exhaustivas de cómo hacer, pero recurrir a esto sin más creemos que no es nada beneficioso, porque no se puede dar lo que no se tiene, aunque se aprenda al pie de la letra toda una serie de juegos o ejercicios y trate de repetirlos tal cual con los niños. No, la expresión dramática no es esto sólo. Este aprendizaje vivencial requiere de un proceso elaborado, y no simplemente de la experimentación (Motos, 2000). Hay que verbalizar las experiencias, reflexionarlas, generalizarlas para poder ser aplicadas. Nuestra investigación ha puesto de manifiesto la importancia de este proceso de experimentar-verbalizar-revisar-volver a experimentar (aplicar). En este sentido, la enseñanza se basa en una metodología activa. El método se puede resumir de manera simple: acción-reflexión-acción. Entre todos hacemos, y al hacer vamos construyendo y creando; analizamos la experiencia y progresivamente vamos practicando. Una metodología participativa. Nuevamente en nuestra investigación esta afirmación emerge como evidencia. El drama necesita la implicación de cada participante.

En concreto esta metodología basada en el aprendizaje vivencial considera los siguientes aspectos: las prácticas del profesor en las clases de formación, en coincidencia con la mayoría de los autores que hemos estudiado (Motos, Neelands, Winston, Mantovani, Somers). Y las prácticas en los colegios, fundamental en la corriente y autores anglosajones.

## 4. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

a. La dramatización es una realidad educativa con una triple aportación al currículum escolar:

- a) Educación en valores y en habilidades sociales.
- b) Habilidades expresivas, creativas y comunicativas, en diferentes áreas.
- c) Habilidades artísticas.
- b. El drama posee un factor motivacional para el aprendizaje, por su carácter lúdico y global.
- c. Existe una doble concepción del uso de la dramatización en España: como ámbito propio dentro del área Artística (LOGSE) y como herramienta para el desarrollo de otras áreas curriculares (LOCE). En la corriente anglosajona se integran ambas perspectivas.

d. Existe un abandono por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Universidades en velar por favorecer la formación del profesorado, de forma que la legislación educativa existente sobre dramatización en Educación Primaria pueda ser llevada a la práctica.

e. Se manifiesta con rotundidad la necesidad y la importancia de la formación previa del profesor, puesto que el drama posee un lenguaje y una metodología propios que hay que conocer; se requieren además unas habilidades pedagógicas específicas.

g. Nuestra propuesta de formación se centra en un perfil profesional con una formación en arte y educación, con una clara preocupación y trayectoria pedagógica. Apostamos por un modelo de maestro generalista en Primaria que domine la dramatización.

h. La formación pedagógica del futuro maestro debe contener:

- a) Reflexión axiológica sobre los objetivos de la educación.
- b) Conocimiento del desarrollo evolutivo del niño en relación con el trabajo dramático.
- c) Conocimiento, teórico y práctico, de métodos de trabajo con niños.
- d) Y, finalmente, desarrollo de habilidades pedagógicas: planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, implicación, atención a los procesos personal y de grupo, revisión y evaluación.

i. La formación artística debe contener la alfabetización del lenguaje dramático, que supone el dominio de técnicas como los roles teatrales, el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo.

j. Abogamos por una metodología basada en el aprendizaje vivencial, que supera el aprendizaje experiencial, en cuanto que reflexiona y generaliza la experiencia.

k. Finalmente, este aprendizaje ha de contener:

- i) Explicaciones teóricas y lecturas que aclaren la teoría, así como conocimiento bibliográfico de fuentes.
- ii) Experimentación de la teoría, los juegos y las sesiones de dramatización guiadas por el profesor.
- iii) Dirección de clases de drama tutorizadas y revisadas por el profesor.
- iv) Relación directa con los niños en sus propios contextos educativos para hacer drama.
- v) Revisión del trabajo realizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERCEBAL, F., DE PRADO, D., LAFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2000): *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ciudad Real. Ñaque.
- CERVERA, J. (1991): "La creatividad dramática" en MARÍN IBÁÑEZ, R. Y DE LA TORRE, S. (coord.): *Manual de la Creatividad*. Barcelona, Vicens Vives, pp. 419-423.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, S. (2003): "Introduction: the discipline and practice of Qualitative Research", en N. DENZIN y Y.S. LINCOLN (eds.) (2003): *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, 2nd Ed. Thousands Oaks, Sage.
- EINES, J. y MANTOVANI, A. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid, MEC.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*, Chigago, Aldane.
- GREEN, J. y THOROGOOD, N. (2004): *Qualitative Methods for Health Research*. London, Sage.
- GUIL, A. y NAVARRO, M. R. (2005):

- Habilidades sociales en educación a través del juego dramático*. Vídeo de prácticas. Sevilla, Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- FERRER, M.; MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003): "Dramatització i Teatre", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 29: 7-9.
- FLEMING, M. (1994): *Starting Drama Teaching*. London, David Fulton.
- HITCHCOCK, G., y HUGHES, D. (1995): *Research and the Teacher*, 2ª ed., London, Routledge.
- LAFERRIÈRE, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, EGA.
- LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real, ÑAQUE.
- MANTOVANI, A. (1996): *El teatro: un juego más*. Sevilla, Colección Temas de Educación Artística.
- MORENO RAMOS, J. (1999): *Didáctica del vocabulario en la E.S.O.: Estudio empírico*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2ª ed.
- MOTOS, T. (1992): *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- MOTOS, T. (2000): "Aprendizaje vivencial", en BERCEBAL, F., DE PRADO, D., LAFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2000): *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ciudad Real. Ñaque. Pp 134-137.
- MOTOS, T. (2003): "Bases para el taller creativo expresivo", en GERVILLA, A. (Ed.) y otros. *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid, Dykinson.
- MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003): "El papel de la dramatització en el currículum", *Articles*, 29: 10-28.
- NAVARRO, M. R. (2002): *Estudio comparado de la formación inicial del profesorado español en el Área de Educación Artística en el nivel de Educación Primaria: el ámbito de la Dramatización*. Trabajo de Investigación. Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- NAVARRO, M. R. (2003): "La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula", *Enseñanza*, 21: 181-198.
- NEELANDS, J. (1984): *Making Sense of Drama*. London, Heinemann.
- NEELANDS, J. (1992): *Learning through Imagined Experience*. London, Hodder and Stoughton.
- NEELANDS, J. (1998). "Drama and the holistic curriculum", en CLARKE, DOBSON, NEELANDS, GOODE (eds): *Lessons for the living*. London, MyFair.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1979): "El rol del profesor ante la dramatización", *Boletín C.N.I.N.A.T./Ministerio de Cultura* 5: 1-4.
- NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO, C. (2003): *Pensar la Educación: conceptos y opciones fundamentales*. Madrid, Biblioteca Universitaria, Ed. Pirámide.
- TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI.
- WAGNER, B. J. (1998): *Educational Drama and Language Arts. What research shows*. Portsmouth, Heinemann.

## NOTAS

(1) Defendida como Doctorado Europeo en julio de 2005 en la Universidad de Sevilla con el título "El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado" y cuyo Director fue el Prof. Dr. D. Luis Núñez Cubero. Aprovecho estas líneas para manifestarle mi más profundo agradecimiento.

(2) Esta demanda se constata en la existencia de una amplia oferta de cursos de formación en torno a la expresión dramática, generalmente desde otros ámbitos ajenos a la Universidad y la aceptación de éstos por parte del profesorado.

(3) Método de trabajo desarrollado por Moisés Mato López, que junto al grupo de profesores de la Sala Colibrí (Tarragona), han ido experimentando, revisando y modificando a lo largo de más de diez años de experiencia en los centros escolares de Tortosa, llegando a un número superior a los dos mil niños de edades comprendidas entre los cuatro y los seis años.



# *Creatividad y arte.*

## *Un nuevo camino para la inclusión social*

**Andréa Gonçalves Praun** (Blumenau)

**Saturnino de la Torre.** Universidad de Barcelona

### RESUMEN

*Este artículo tiene como base la tesis doctoral "Una mirada creativa en la enseñanza del Arte en la FURB y centros de Blumenau. Estudio de casos". Partimos de la problemática concreta vivida por los docentes de Artes en los centros educativos de la ciudad de Blumenau (sur de Brasil) y su formación académica, aún sometida a la fragmentación de los conocimientos, práctica tan extendida en la enseñanza universitaria y no universitaria. La investigación, siguiendo la metodología de estudio de casos, analiza la situación real de la enseñanza universitaria y centros de secundaria donde se enseña la asignatura de arte. Se recoge información a través de encuestas, entrevistas, grupos de discusión, para contrastarla y relacionarla utilizando el programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti.*

**PALABRAS CLAVE:** Creatividad. Enseñanza de artes. Inclusión social. Enseñanza creativa. Estudio de casos. Programa Atlas-ti

### ABSTRACT

*This article is the result of a PHD thesis "A creative look in the teaching of Art in the FURB and High School of the Blemenau. Case Studies". Our starting points is the concrete problem which Art teachers have to face in Educacional Centres in the city of Blumenau (South of Brazil) and their academia education. More over they have to cope with the fragmentation of knowledge, which has become a very common practice in university and non-university environments. The research, according to the case study methodology, analyses the real situation in university teaching and schools. Information is gathered through surveys, interviews, discussion groups, to contrast and relate it by the Atlas-ti technique.*

**KEY WORDS:** Creativity. Arts teaching. Social inclusion. Creative teaching. Case study. Atlas-ti Program

### PROBLEMÁTICA QUE DA ORIGEN A LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza del Arte, en Brasil, está relacionada a diferentes factores, que interfieren en todo el proceso, desde la formación de los docentes hasta la inserción del Arte como componente curricular obligatorio. Entre estos



Andréa Gonçalves y Saturnino de la Torre

factores, cabe destacar la falta de espacios apropiados en los centros de secundaria, las carencias socio-económicas del alumnado y, principalmente, el desajuste entre la formación recibida en la universidad y la demanda de los centros educativos.

La cuestión principal relativa a la enseñanza del Arte en Brasil tiene que ver con la falta de correspondencia entre la producción

teórica del conocimiento y el acceso del profesorado de secundaria a esa producción. La fragilidad de la formación académica y la escasa bibliografía respecto a las concepciones de Arte, pueden ser los responsables de la distancia entre teoría y práctica. En consecuencia, la actividad artística en los centros, queda muchas veces reducida, a la conmemoración de efemérides, festividades y tareas de ornamentación.

Las universidades, en muchos casos, no se muestran preocupadas por preparar a sus licenciados con una visión creativa, impidiendo que el alumnado de secundaria por su parte, haga uso de su creatividad, motivación personal y sentido estético y crítico. La pregunta clave que nos hacemos en este sentido es: ¿Qué hacer para que haya coherencia entre la formación docente ofrecida por la Universidad y la práctica de la enseñanza de Artes en los centros escolares?

A partir de esta problemática, se piensa en una investigación que pudiese buscar las respuestas en la Universidad, a través de sus docentes en Artes y alumnado de la carrera de Arte, y en los centros de secundaria, a través del equipo pedagógico, directivo, y profesores de la asignatura de Arte.

Por ser uno de los primeros estudios realizados en la ciudad de Blumenau, esta investigación representa una contribución significativa para cimentar los cambios y reformas necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza acorde con los tiempos actuales, en su vertiente teórica y práctica.

En el aspecto teórico, al contrastar los planes curriculares de la carrera de Arte de la Universidad Regional de Blumenau (FURB) con el diseño curricular básico de Educación Secundaria de los centros públicos, pone al descubierto las divergencias existentes entre ambas instituciones: la generadora y la transmisora de conocimientos teóricos. A partir de ahí, podemos contribuir a la creación de una masa crítica que promueva futuras investigaciones.

Desde un punto de vista práctico, ofrecemos a las autoridades elementos sobre el impacto social y educacional que causarían en la ciudad los cambios en la enseñanza del Arte

en los centros públicos. Las sugerencias presentadas en el estudio realizado tomarán en cuenta los talleres de Arte en las escuelas en horario extracurricular. De esa forma, la implantación de la propuesta acusaría un impacto social al atender a los alumnos que viven en situación de riesgo social, y con carencias alimenticias, durante un período mas largo de tiempo en la escuela.

La contribución del estudio realizado tuvo en cuenta los aspectos pedagógicos y sociales, una vez que se propuso realizar cambios que interfieren directamente tanto en la capacitación del alumnado en el ámbito artístico-educativo, como en la inclusión social de alumnos en riesgo. Así pues, existe un doble abordaje: el académico y el social, del que se da cuenta en este trabajo.

## 1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico de la investigación está fundamentado en cuatro ámbitos. Son los cuatro pilares en los que se sustenta la concepción didáctica-creativa de la enseñanza del arte: ámbito artístico, ámbito formativo, ámbito creativo, ámbito estratégico.

### 1.1. ÁMBITO ARTÍSTICO

La enseñanza del Arte en Brasil, pasó por continuos cambios a lo largo de la historia. Tuvo inicio en el siglo XVI, con la educación jesuítica, que utilizaba el teatro y el canto gregoriano para la catequesis indígena. Esa fase, conocida como barroco jesuítico, se extiende desde 1549, con la llegada de los Jesuitas, hasta el año de 1808, con la llegada de la familia imperial portuguesa. En 1841, se creó el primer conservatorio de música. Sin embargo, hasta el final del siglo XIX, se valoraba principalmente el trabajo manual.

La Semana de Arte Moderno, en 1922, trajo un nuevo impulso al Arte brasileño. La libertad de expresión y el respecto por las diferentes corrientes artísticas hicieron de la Semana de Arte Moderno un marco de refe-

rencia en la historia del Arte en Brasil. Esto se reflejó en la enseñanza del Arte en los centros, una vez que, en 1930, hubo la inclusión de la enseñanza del Arte como asignatura del currículo en los centros de secundaria.

Al final de la década de los años 70, surge el movimiento de Arte-Educación, con el objetivo de repensar la función del Arte en las Escuelas y en la vida de las personas, trayendo una conciencia más reflexiva sobre el sentido filosófico y metodológico de la enseñanza del Arte. Solamente en los años 90 la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional tornó la asignatura Arte un componente curricular obligatorio en los diversos niveles de educación básica, con la finalidad de promover el desarrollo cultural del alumnado.

Observando la trayectoria de la enseñanza del Arte en Brasil, percibimos que ocurrió una progresión, desde su surgimiento hasta la actualidad. Sin embargo, fueron necesarios casi cuatrocientos años para que el Arte alcanzase la condición de asignatura obligatoria en el currículo escolar. Eso, aún no es suficiente. El Arte debe ser valorado como un importante instrumento de desarrollo humano, que posibilita la emergencia de la creatividad, de la expresión personal, corporal, estética y acrecienta el espíritu crítico. Por otra parte, el Arte permite el contacto con las diferentes formas de expresión y el acceso al conocimiento del patrimonio artístico universal.

A partir de esta concepción de la enseñanza del Arte, se puede mejorar el desarrollo integral del alumnado, haciendo con que se vuelvan seres más críticos, creativos y capaces de tomar decisiones: ciudadanos de la era planetaria.

"Una educación que tiene por objetivo una concepción compleja de la realidad y que efectivamente conduce a ella, estaría colaborando con los esfuerzos que visan atenuar la crueldad del mundo." (Morin, 2003:59)

En resumen, el conocimiento del Arte proporciona una comprensión del mundo a través de una visión estética. El arte enseña que es posible transformar continuamente la existencia, que se puede cambiar las referencias a

cada momento y que se puede ser flexible. Con este punto de vista, creación y conocimiento son indisolubles y la flexibilidad es condición imprescindible para el aprendizaje.

Así, pues, la enseñanza del arte en los centros educativos debe ser elemento catalizador a través del cual los contenidos de las demás asignaturas adquieren sentido en la construcción continua de la individualidad humana y de una nueva ciudadanía planetaria.

## 1.2. ÁMBITO FORMATIVO

En el decorrer de la historia de la educación en Brasil, el profesorado asume diferentes imágenes: en la educación tradicional, el profesorado era dueño del saber y de la autoridad; con la postura iluminista, se queda en la transmisión del conocimiento y lleva el alumnado a la pasividad; la escuela nueva, cuida de preparar para una sociedad de cambio, pero invierte los procesos y pasa a centrarse en la actividad del alumnado; la tendencia tecnicista, burocratiza la función del profesorado, que pasa a ser un ejecutor de actividades emanadas del planeamiento, desnaturalizando el proceso de educación. De esa forma el profesorado, víctima del sistema, reproduce en sala de aula la ideología dominante e, inconscientemente, reforza las desigualdades sociales.

La desvalorización de la profesión docente en Brasil se debió principalmente a la proletarianización del magisterio y pérdidas salariales, ya recurrentes de una política de desinterés por la educación, obligando al profesorado a vivir en un maratón en diferentes escuelas, perjudicando así la preparación de la clase, la evaluación del alumnado y la propia integridad del profesor como persona.

El estudio de la función docente siempre ha sido una preocupación por parte de investigadores y del propio profesorado. En las últimas décadas aparecieron voces cuestionando la función tradicional del profesorado. Eso se dio como consecuencia de los cambios que se produjeron en la sociedad. El profesorado no puede continuar manteniendo el modelo tradicional de enseñanza, siendo el monopoliza-

dor del saber y transmisor de conocimiento. Él docente debe ser el protagonista de los cambios ocurridos en función de la interacción entre las instituciones educativas y reformativas de un lado, y de las necesidades del conjunto social por otro. (Tejada, 2000).

La formación del profesorado de Artes también debe merecer, por parte del Gobierno y de las instituciones formadoras, una especial atención. Este profesional debe estar atento a los movimientos culturales y artísticos que acompañan el desarrollo social. Su formación debe posibilitar una sintonía entre los movimientos artísticos que ocurren, y que deben ser llevados a la sala de clase, y la expresión creadora del alumnado, a través de las diferentes modalidades de expresión artística.

La formación inicial en Artes atravesó un periodo de debates y cambios. Aunque apoyados en un discurso grandilocuente, esas renovaciones significaron pocos cambios substantivos y contribuyeron a que el futuro profesor actuara sin mucha preocupación por el carácter pedagógico de su práctica. Una vez que el profesorado no se formó para el análisis y la reflexión de los conocimientos adquiridos desde su ingreso en la universidad hasta su graduación, el resultado es inevitablemente una ausencia de reflexión sobre el ejercicio de su profesión. Y siendo así, la formación inicial no atendía a una perspectiva crítica y reflexiva.

Con el paso de los años y de las demandas de actualización constante del profesorado, surgió la formación continua o permanente. Esta formación tiene como objetivo posibilitar al profesorado la renovación constante de sus conocimientos, para que pueda ampliar sus competencias y experiencias, favoreciendo una nueva identidad profesional, a través de la reflexión sobre su trabajo en clase. (Perrenoud, 2000)

La formación del profesorado debe orientarse hacia la construcción de nuevas perspectivas educacionales, que posibiliten trabajar el conocimiento en una dimensión

más humanitaria. Debe proporcionar una revolución del aprendizaje, posibilitando al profesorado la comprensión de que la educación es de tal forma compleja que la construcción de un nuevo proyecto escolar y educacional debe ser hecha no por decreto, sino con la participación de los diversos agentes que componen el escenario escolar: profesorado, padres, asesores, alumnado, líderes comunitarios.

Un profesor-a con una visión holística de la realidad, contribuirá a su vez a la formación de ciudadanos más preocupados con el planeta donde viven, con más sentimiento humanitario, más orientados para la aceptación de las diferencias y más pacíficos. El arte es un excelente recurso para transmitir valores de interculturalidad, de convivencia, de armonía con el medio natural y social. De ahí que la acción docente según se desprendería de las concepciones de epistemólogos e investigadores como Maturana, Varela, Prigogine, Morin, Moraes, Gutiérrez... no es la instrucción sino la mediación. Es ser mediadores socioculturales y creadores de situaciones de aprendizaje más que transmisores. La ecopedagogía sería la respuesta al cambio de paradigma, al contemplar la educación como un todo, con una mirada planetaria y cósmica del ser humano.

No habrá enseñanza de calidad, reformas educativas, ni innovaciones pedagógicas sin una adecuada formación del profesorado y revaloración del magisterio.

### 1.3. ÁMBITO CREATIVO

La creatividad en el contexto educativo viene siendo reconocida por educadores de diferentes países, que acentúan la necesidad de preparar al alumnado, en los diferentes niveles del sistema educativo, para ser pensadores creativos e independientes. Según Alencar y Fleith (2003), es la capacidad de pensar creativamente la que ayuda al profesional a tratar con la complejidad y desafíos de nuestra época. Sin embargo, persisten en sistemas educativos de diferentes países,

factores que inhiben y dificultan la expresión de la capacidad de crear.

Cuando la educación está orientada a la reproducción de conocimientos, a la memorización de hechos culturales, cuando el error es visto como sinónimo de fracaso, cuando los ejercicios solamente admiten una única respuesta, cuando el profesorado deja de resaltar lo que cada alumno-a tiene de mejor en términos de talentos y habilidades, acaba por desarrollar una visión pesimista del ser humano. Los educadores deben estar abiertos a cambios que se hacen necesarios para la ampliación de los objetivos educacionales, para que estos puedan contemplar el desarrollo del pensamiento crítico creativo. El educador creativo se caracteriza por creen en el poder de la mente, en la capacidad de crear y proponer nuevas ideas y de vislumbrar nuevas posibilidades y opciones delante de problemas y desafíos.

Autores como Torrance, Csikszentmihalyi, Marin, De la Torre, Weschsler, presentan aproximaciones clásicas y actuales de creatividad. La aproximación de creatividad como un bien social, según S. de la Torre (2003), toma como base tres consideraciones, que tienen su base en una mirada compleja y transdisciplinar de la realidad.

- El desarrollo humano. El hombre posee conciencia y por eso es capaz de transformar todo lo que le rodea, de imaginar el futuro, interpretar y modificar, entre otros. El actividad creativa tiene su origen en la conciencia. La creatividad puede cambiar al escolar en la manera de ver las cosas, la forma de relacionarse y la actitud ante lo que le rodea. Con ayuda de la creatividad, los entornos, el medio, sirven de estímulo y contribuyen a la formación.

"La estimulación creativa es una responsabilidad social y un cometido educativo como valor de nuestro tiempo. Es el norte de todo sistema educativo abierto del futuro. Nuestra sociedad, dada la cantidad de problemas que tiene, no se puede permitir el lujo de desaprovechar el potencial creativo ptdrnyr en todo ser humano." (Torre,

2003:27)

- El desarrollo científico y cultural. Si el hombre no fuera creativo no tendría desarrollado su lado científico y cultural. La creatividad no es algo pasajero, sino un estilo permanente de afrontar los problemas con amplitud, flexibilidad y actitud innovadora.

- Creatividad y construcción del futuro. La creatividad es importante para la supervivencia de la sociedad, pues no basta hacer lo que se pueda, y sí hacer algo más de lo que estamos haciendo. La sociedad actual tiene graves problemas: energéticos, sociales, de enfermedades, desigualdades sociales, entre otros. Estos hechos han movilizado diversas clases de profesionales que miran la creatividad como una necesidad social. Para facilitar el desarrollo de la creatividad en la sociedad, se ha pensado en la educación, pues la "formación es el camino más apropiado para fomentar y desarrollar al máximo el potencial de la creatividad." Así, ... "educar es desarrollar la conciencia personal y social; educar en la creatividad es poner una meta social al propio potencial creativo; es ayudar a construir el futuro." (Torre, 2003:40-41)

En la aproximación psicológica a la persona y proceso creativo, los autores comparten la idea de que todas las personas tienen algún potencial creativo, incluso con variadas diferencias individuales respecto al grado de creatividad. Según M. Csikszentmihalyi, una persona creativa es alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo."(Csikszentmihalyi, 1998:23).

La creatividad también es utilizada intensamente en empresas para mejorar ventas, reducir costos, mejorar la calidad, identificar nuevas oportunidades, solucionar problemas, desarrollar nuevos productos y mucho más. Por todo eso, las empresas con una visión de futuro cada vez más priorizan en sus funcionarios el potencial creativo.

Entre todas las habilidades humanas, la creatividad puede ser considerada una de las más importantes aptitudes. Es la creatividad inteligente la principal responsable de las transfor-

maciones que el hombre hace en si mismo y en la naturaleza que le rodea. Tanto es así que, nada es construido o inventado sin que se utilice de la creatividad. Cuando pasan por alguna necesidad o cuando se chocan con problemas, para los cuales aparentemente no existe solución, las personas lanzan mano de la creatividad. Y es que en numerosas ocasiones la creatividad surge de la necesidad.

En numerosas situaciones de la vida diaria y en ciertos momentos, recurrimos al potencial creativo para resolver situaciones y mejorar otras.. Lo que nos caracteriza como personas únicas es todo lo que hacemos de más original y creativo, pudiendo dejar marcas significativas para la humanidad dentro de un cierto contexto en que vivimos.

La aproximación pedagógica a la creatividad nos ayuda a comprender en qué circunstancias emerge de forma fluida, qué condiciones la favorecen, cómo la estimulamos y compartimos. Cuando tomamos conciencia de esas condiciones, podemos intensificar o ejercitar el pensamiento creativo.

"Somos personas creativas, no tanto por el desarrollo de potencialidades genéticas o innatas cuanto por el modo peculiar de entender nuestra realización a partir del medio. La actividad creativa es fruto de un proceso interactivo con el medio humano." (Torre, 2003:78)

En el ámbito escolar ya está reconocida la importancia y la necesidad de la creatividad y del pensamiento crítico. Pero la enseñanza no acompaña este seguimiento. En los centros educativos, el conocimiento es presentado como un dato adquirido y no como el producto del esfuerzo creativo. Según el sociólogo italiano Domenico de Massi, los centros deberían educar para el tiempo libre y aprovechar la creatividad, o sea, desarrollando habilidades, escogiendo un libro, mirando una película, escuchando música, observando e interpretando un paisaje, enseñando a los jóvenes a dar significado a las cosas. (De Massi, 1999)

En los centros, los currículos son diseñados a partir del fin, los programas nacionales o regionales son únicos, y las prácticas

pedagógicas son orientadas por objetivos pre-fijados, no contribuyendo así con una cultura de la creatividad.

La capacidad creadora y el Arte siempre estuvieran ligados íntimamente. La evolución del pensamiento creador tiene fundamental importancia para nosotros, como individuos y como sociedad. Para Lowenfeld, el Arte es un proceso constante de la creatividad, y afirma:

"...es posible propiciar el máximo de oportunidades para el pensamiento creador en experiencias artísticas y estas oportunidades deben ser una parte planeada de cada actividad creadora."(Lowenfeld, 1977:64).

La creatividad en las aulas de Arte depende de muchos factores externos. Como por ejemplo la adecuación de las salas para la expresión artística, el material, la disposición de las mesas y de las sillas, entre otros. La creatividad en Arte necesita ser alimentada por un tipo especial de ambiente socialmente agradable.

El profesorado de la asignatura de Artes debe estar íntimamente ligado con la creación, con los materiales que va a trabajar. Para que la enseñanza del arte no acabe como un ritual sin sentido, es preciso que exista impulso para crear, desarrollo de la autoconfianza, fruición, y realización de un producto final.

#### 1.4. ÁMBITO ESTRATÉGICO

Las estrategias docentes deben ser procesos orientados a facilitar la acción formativa: la reflexión crítica, la interrogación didáctica, el aprendizaje compartido, la enseñanza creativa, entre otros. UNESCO, define estrategia como la combinación y organización del conjunto de métodos para alcanzar ciertos objetivos. (Unesco, 1990)

Las estrategias pueden ser aplicadas a cualquier ámbito de la actividad humana: planificación, desarrollo y evaluación curricular, innovación educativa, toma de decisiones, formación del profesorado, contexto de carácter social y organizacional del aula.

El aprendizaje integrado puede ocurrir dentro o fuera del ámbito académico. Para que eso ocurra es preciso tener estrategias complejas,

abiertas, interactivas y adaptables: estimulación de los diferentes sentidos, la imaginación, la intuición, la colaboración, el impacto emocional, la aplicabilidad. El profesorado puede partir de ejemplos como: la música comentada, el cine formativo, los ambientes virtuales de aprendizaje, espectáculos artísticos, diálogos, debates, excursiones, entre otros, para facilitar este aprendizaje. De esa forma el alumnado puede encontrar un significado relevante o transformador. (Moraes y Torre, 2004:82).

Las estrategias desarrolladas en la enseñanza del arte deben considerar la comprensión que el alumnado pueda tener en tres aspectos: como producto de las culturas; como parte de la Historia; como estructura formal en la cual pueden ser identificados los elementos que componen los trabajos artísticos y los principios que rigen su combinación. A partir de allí, proponer reflexiones sobre el arte como objeto de conocimiento. De esa forma, la producción artística del propio alumnado pasa a tener sentido.

Una integración de elementos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, como por ejemplo: objetivos, métodos docentes, material didáctico utilizado, evaluación y clima en sala de aula, favorecen el desarrollo de la creatividad en los currícula.

Los objetivos deben favorecer el involucramiento del alumnado y desarrollar la capacidad creativa de cada uno. Los métodos deben llevar el alumnado al cuestionamiento, reflexión, resolución de problemas, posibilitando el interés por la creatividad y su apertura a lo nuevo. La autoevaluación y el clima propician la producción creativa. De esa forma, las estrategias utilizadas por el profesorado en sala de aula tienen papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Torre y Violant, Dirs, 2006).

## 2. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 PROBLEMÁTICA Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La cuestión principal relativa a la enseñan-

za del Arte en Brasil tiene que ver con la falta de correspondencia entre la producción teórica y el acceso del profesorado a esa producción. La fragilidad de la formación académica y la escasa bibliografía respecto a las concepciones de Arte, son responsables de la distancia entre teoría y práctica. En consecuencia, la actividad artística en los centros queda reducida, muchas veces, a la conmemoración de efemérides festivas y a trabajos estereotipados. (PCNs,1997)

El estudio aquí presentado, intentó conocer la realidad de la enseñanza secundaria en la ciudad de Blumenau, tomando en consideración cuatro agentes implicados:

- a) El profesorado de los centros educativos de secundaria
- b) El profesorado de la Carrera de Artes de la Universidad FURB.
- c) Los Directores de los centros de Secundaria.
- d) El alumnado de la Carrera de Artes de la Universidad FURB

El profesorado de los centros posee su visión de la realidad basados en su práctica cotidiana. Los Directores de los centros nos presentan las posibilidades y dificultades encontradas para que puedan ofrecer al profesorado las condiciones adecuadas a la enseñanza del Arte en las escuelas. Los directivos y profesores de la carrera de Artes de la FURB presentan una visión de la enseñanza basada en las leyes federales. Los estudiantes de primer curso presentan una visión mas idealizada de la enseñanza del Arte, una vez que todavía no tuvieran contacto con la realidad de los centros de secundaria. Y el alumnado del último año, de la carrera de Artes, que ya tuvieran experiencia o cierta práctica en la enseñanza del Arte en los centros, tiene una visión real del aprendizaje contrastado con su vida de estudiantes universitarios. La visión de los estudiantes, futuros docentes, permite tener una idea acerca de la motivación y las perspectivas que el alumnado presenta al ingresar en la Universidad y al momento de concluir sus estudios.

La triangulación de información, en nuestro caso tetrangulación, proveniente de estos cua-

tros agentes, nos permitió tener una visión más holística e inclusiva de la realidad, contribuyendo a que esta investigación fuera más confiable y valiosa.

Este universo amplio y distinto en sus agentes, rico de posibilidades de trabajo y de innovaciones, no siempre es coincidente en sus visiones. La Universidad cumple con los requisitos predefinidos en las leyes federales. Los centros de secundaria, además de la legislación federal, como por ejemplo la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), consideran también la legislación estatal (Propuesta Curricular de Santa Catarina). Sin embargo, el mayor problema que los centros encuentran es la falta de recursos para poner en práctica todo lo que la legislación sugiere: material didáctico, profesorado especializado, el espacio físico y carga horaria de la asignatura Artes. Este último se vive como problema más inquietante.

La investigación presentó un análisis de la realidad de la enseñanza del Arte en secundaria, con una visión contrastada. Esas varias perspectivas se interrelacionaron y se complementaron, posibilitando una red de conocimientos. Este estudio contribuyó, ofreciendo a la Universidad datos empíricos sobre la realidad en que sus graduados se encuentran al acceder al mercado de trabajo. Para los centros brindamos una propuesta innovadora y creativa para la enseñanza de Artes.

## 2.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Describir el tipo de profesor de Artes que requieren los Centros educativos de Secundaria, de acuerdo con la opinión de los Directores de los centros educativos.
- Contrastar la opinión de los estudiantes de la carrera de Artes de la Universidad FURB entre de la formación recibida y su condición para afrontar las exigencias curriculares de secundaria en el área de Educación Artística.
- Establecer la relación existente entre la formación que recibe el graduado de Artes de la

Universidad FURB y la demanda de este profesional por parte de los centros educativos.

- Conocer, a través de la información recibida de los diferentes agentes educativos, el papel que se le otorga a la creatividad y al pensamiento crítico para formar profesionales no solo transmisores de cultura, sino generadores de la misma.

- Elaboración de una propuesta creativa que pueda ser aplicada en posterioridad a la investigación, tomando en cuenta los hallazgos empíricos del estudio y las consideraciones teóricas derivadas del enfoque del pensamiento complejo.

## 2.3 METODOLOGÍA

La metodología adoptada en esta investigación es predominantemente de carácter cualitativo. Ella nos ayudó a recoger y utilizar la información de tal forma que permitió tener una visión más clara del objeto de estudio en todo su contexto.

Asimismo, permitió analizar las diferentes fuentes de información, compararlas interactivamente e interpretarlas desde una perspectiva que destaque todas las evidencias para nuestro propósito.

Los cuatro pilares o núcleos conceptuales ayudaron, en una segunda parte empírica, a analizar los desajustes entre la formación recibida y la enseñanza exigida; entre la creatividad concebida y la expresada; entre las estrategias potenciales y la práctica del aula. De esa forma, se abre un abanico de interrogantes e indagaciones en el estudio de casos y su expresión en las conclusiones. Algunos ejemplos de interrogantes generales, que alimentan los objetivos anteriormente mencionados:

- ¿Qué papel se otorga a la creatividad en la formación artística?
- ¿Cuál es la relación existente entre la formación que propone la universidad y los centros de enseñanza secundaria?
- ¿Cuál es la actitud de los centros con relación a las innovaciones que el graduado de la carrera de Artes tiene a incorporar en la

enseñanza de Artes?

En esta investigación buscamos instrumentos coherentes con la metodología. Los instrumentos empleados para la recogida de información han sido el cuestionario, las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión. Esas informaciones procedentes de los instrumentos aplicados, reúnen datos con varios puntos de vista de una determinada situación problemática, permitiéndonos analizar desde diferentes ángulos y proporcionando la triangulación de ideas. (Sandín, 2003).

La elaboración de categorías de análisis y su tratamiento estratégico-informático mediante el programa de análisis de datos cualitativos Atlas -Ti, aportó resultados valiosos. Diversificó las categorías de cada pregunta en tres grandes niveles:

1. Las categorías más amplias, macro, responde a las cuestiones explicitadas en cada pregunta, tratándose de uno o más interrogantes, como la especialidad elegida y su motivación.

2. Las categorías de nivel medio responden, unas veces, a parámetros ya establecidos por los currículos como plásticas, escénicas y música; otras a motivaciones que reconocen impulsos básicos de tipo intelectual o cognitivo, afectivo o personal, social, pragmático o profesional, académico, dependiendo de la cuestión planteada.

3. Las categorías expresadas representan la concretización del lenguaje explicitado por el encuestado, entrevistado o participante en el grupo de discusión.

Esta categorización facilitará la transformación de la información abierta en información cuantificable a través de programas y técnicas como el Atlas-Ti, un planteamiento innovador de esta investigación. De este modo se pone de manifiesto que una visión integran no contraponen metodologías cuantitativas y cualitativas, sino que las complementa.

Los instrumentos utilizados en la recogida de información han sido cuestionarios y entrevistas semiabiertas validadas a través de jueces. Dicha valoración se llevo a cabo mediante consulta a expertos en España y en Brasil. Una vez

incorporadas las sugerencias se hizo una prueba preliminar o de ensayo con estudiantes de la FIRB y profesorado de la Universidad y de Centros educativos de secundaria. Se hicieron nuevas revisiones y rectificaciones de lenguaje para que resultara más claras las informaciones solicitadas basadas en la opinión de los encuestados y entrevistados. Los cuestionarios iban dirigidos a los estudiantes de primero y último curso de la carrera de Artes de la FURB, a los estudiantes y profesorado de Secundaria que imparten enseñanza de Artes en los Centros de Secundaria. Las entrevistas se realizaron con los directivos de la FURB y Directores de Secundaria. A este tipo de información cabe añadir los grupos de discusión entre el profesorado de Artes. No añadimos los cuestionarios debido a la limitación de espacios

## RESULTADOS

La importancia de la asignatura de Artes dentro de la escuela, vine pasando por momentos de importantes cambios. Antes, el profesional de Artes servía dentro del centro como un decorador de días festivos. Su asignatura no tenía importancia en el currículo, haciendo que los directores y el alumnado no diesen la merecida importancia. La asignatura era vista dentro de los centros, como un pasa tiempo, o aulas libres, para otras asignaturas. Hoy, la asignatura de Artes asume un papel muy importante a nivel institucional y curricular. Percibimos un cambio para mejor dentro de los centros educativos con relación a la importancia que el alumnado da a las clases de Artes y al trabajo del profesorado de Artes.

El ambiente para trabajar Arte es de suma importancia. Sin embargo, en los centros visitados y posteriormente seleccionados, no encontramos esa preocupación. Algunos centros públicos y los centros privados tienen salas ambiente y materiales adecuados a la enseñanza de Artes. Infelizmente, el alumnado más carente y necesitado continúa teniendo sus clases de Artes en sala común. El profesorado procura trabajar de la mejor manera posible. Pero hacen reclama-

ciones a la falta de material y de local para el trabajo artístico. Enfatizan que de esa manera no pueden aprovechar y poner en práctica lo que aprenden en la Universidad, teniendo que adecuarse al tipo y estructura de cada centro en que trabaja.

Las reflexiones hechas por el profesorado y apuntadas en el cuestionario, van relacionadas con el propósito del arte en los centros. Y el profesorado se cuestiona: ¿Cuál es realmente el propósito de la enseñanza del Arte en los centros educativos?

Las respuestas son múltiples: promover la humanización de las personas, llevar al alumnado el conocimiento histórico, desarrollar la estética del ser humano, entre otros. Sin embargo, no se puede trabajar Arte dentro de los centros sin primero hacer que todo el equipo de directores, profesorado y alumnado, vean lo importante que es el trabajo del docente de Artes y hasta qué punto él está dispuesto a trabajar la interdisciplinariedad con otras asignaturas, ayudando así al desarrollo del alumnado como un todo.

"Un trabajo de formación más intensivo ayudaría al profesorado a determinar mejor los indicadores de aprendizajes que permiten una regulación interactiva, en particular cuando el profesorado persigue objetivos de alto nivel taxonómico. Se desea desarrollar en el alumnado la imaginación, la expresión, la argumentación, el raciocinio, censo de observación o la cooperación, no puede esperar progresos sensibles en algunas semanas. La construcción de actitudes, de competencias o de conocimientos fundamentales lleva meses, hasta mismo años." (Perrenoud, 2000:50)

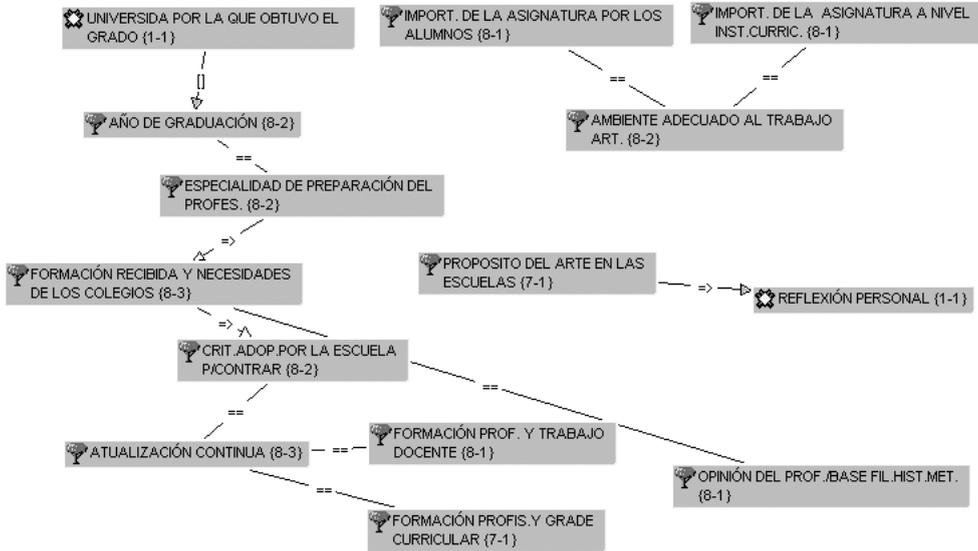
Con relación a los puntos establecidos en los cuestionarios aplicados al alumnado de la carrera de Artes de la Universidad FURB, presentamos la siguiente tabla resumen de resultados:

Primero y último año de la carrera de Artes: Visión del alumnado

Carrera de Artes	Fortalezas	Debilidades	Situación del alumnado
Estructura de la carrera	Inclusión de nuevas asignaturas	Horarios inadecuados	Insatisfacción y frustración con relación a estructura de la carrera de artes
	Algunas asignaturas refuerzan la vocación en artes	Asignaturas mal colocadas	
Visión Integral	Conocimiento general del arte	Ementas mal formuladas	No tienen interés por el plan integrado
	Trabajo integrado en los centros	Enriquecedora pero no funciona	
Visión especializada por área	Está de acuerdo con lo que pide la ley	Alumnado no adquiere el conocimiento necesario en otras especialidades	muestran mayor interés en la especialización por área
	Difícil que alguien sea bueno en todas las especialidades	Los centros necesitan profesionales con base en las tres especialidades	
Preparación del alumnado	Mejor entendimiento de las asignaturas	Estudiantes sin una formación básica de las tres especialidades	Requiere mas tiempo de formación y más practica en las escuelas
	El alumnado adquiere una visión enriquecedora del arte		
Futuro profesional	El alumnado presenta una buena base teórica en asignaturas específicas por área	Falta más práctica de sala de aula	Lanzado al mercado de trabajo con poca práctica en centros educativos
	Buen concepto de la Universidad en el mercado de trabajo	Falta de conocimiento en las tres áreas	
	Formación continua	Universidad no ofrece soporte profesional	

La utilización del Programa Atlas-Ti , con su red de network también esclarece y confirma o niega el tipo de relaciones encontradas: "es causa de", "está asociado con", "contradice a.." Las redes conceptuales son una representación grafica de algunos conceptos e ideas que el investigador desarrolla cuando analiza las informaciones basándose en las conexiones entre los códigos establecidos (Sandín, 2003)

El establecimiento de categorías de nivel macro, meso y operativas nos facilitaron la transcripción de la información recogida en las entrevistas al programa Atlas-Ti. Esta técnica de análisis cualitativo de la información ha sido una de las aportaciones metodológicas más novedosas de la investigación. Ponemos como ejemplo una red de network creada a partir de los códigos establecidos para los cuestionarios aplicados al profesorado de los Centros de secundaria. En ella pueden analizarse de forma gráfica las interrelaciones entre las opiniones más significativas.



## CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES

Resumimos en los siguientes párrafos las principales consideraciones y conclusiones derivadas de la investigación doctoral.

1. Falta una formación pedagógica y didáctica del profesorado, sobre qué es lo que se trabaja en Artes y cuál es su función en el desarrollo humano y creativo en el proceso formativo del alumnado. Para abordar esta carencia, es necesario que ocurra, por parte del sistema de enseñanza, una acción integrada respecto al profesorado de las diferentes áreas del conocimiento. Una formación que integre conocimientos, habilidades y actitudes dentro de una visión eco-pedagógica y planetaria, tal como proponen Morin, Gutiérrez, Moraes, Pineau.

2. El reconocimiento de la enseñanza de Artes ocurrirá cuando el propio profesorado tenga conciencia de la importancia de su papel dentro de los centros educativos, como mediador y formador de conocimientos del alumnado, sin imposiciones ni estereotipo de aprendizaje, pero posibilitando al

alumnado desarrollar ampliamente su potencial creativo.

3. El profesorado precisa de una formación continuada, para evitar que la formación artística se reduzca a dibujo y pintura. La investigación de los materiales y de contenidos ayudara a una enseñanza de calidad.

4. Es preciso desarrollar políticas de reconocimiento de la enseñanza del Arte, para que el profesorado pueda sentirse seguro y el alumnado motivado. Estas políticas tienen que ver con la formación integral del profesorado y no solo de conocimientos; con los directores de los centros, a quienes compete valorar los procesos, los recursos y los resultados; con el alumnado de la carrera de Artes, que debe adquirir las competencias que su carrera exige: observación, creatividad, interpretación de la realidad, dominio de las diferentes lenguajes de expresión artística y creativa, capacidad para motivar y entusiasmar a los futuros alumnos.

5. Adoptar una política que tome en consideración la situación actual de la construcción del conocimiento bajo una mirada eco-sistémica y transdisciplinar. Si el conocimiento científico y tecnológico avanzan hacia

una visión integradora (física, biología, neurociencia) no podemos seguir en educación con viejos paradigmas basados en la transmisión y el control, sino adoptar modelos que reconozcan la interrelación entre la mente, la emoción, la corporeidad y la acción.

6. Una política que incentive la enseñanza de Artes en los centros de secundaria estaría cumpliendo un papel social relevante. El arte es una forma inequívoca de rescatar la ciudadanía de las clases menos favorecidas económicamente. Talleres de artes en los centros, incluyendo teatro, danza, música, pintura, escultura, entre otros lenguajes, fuera del horario de clase, estaría facilitando la inserción social de las clases menos favorecidas.

7. La Universidad precisa buscar caminos nuevos entre las expectativas de especialización artística del alumnado al entrar y una formación interdisciplinar e integradora, acorde con los tiempos de globalidad que vive la sociedad del conocimiento. Debe también escuchar al alumnado al terminar la carrera, con el propósito de saber el nivel de adquisición de sus competencias, su percepción sobre los aprendizajes y su grado de satisfacción.

8. Es importante resaltar que la enseñanza de Artes, asociada a otras asignaturas, como lenguas, informática, deportes, puede contribuir significativamente a la inclusión social de muchos alumnos que ahora se encuentran en situación de riesgo. El arte como inclusión social es, pues, una aportación relevante de esta investigación, que ya está siendo una realidad en la ciudad de Blumenau. De hecho al escribir este informe contamos con varios cursos realizados utilizando el el Arte en sus diferentes expresiones, como estrategia de inclusión social y desarrollo humano de los menos favorecidos.

Digamos para concluir este artículo, que la enseñanza del arte representa un poderoso medio de desarrollo cognitivo, de sensibilidad a la cultura, de expresión creativa y de construcción social. Que el Arte no es una mera

asignatura, poco valorada en la cultura curricular dominada por el campo cienticista, sino un área de saber que integra aspectos personales, comunitarios y sociales. Una mirada eco-didáctica de la enseñanza y unibiótica del aprendizaje, en términos de J. Teótimo, atribuye al Arte, al medio ambiente y a las humanidades el puesto que merecen.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALENCAR, E. S. y FLEITH, D. S. (2003): *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- BRASIL (1997): *Parâmetros Curriculares nacionais* (Ministério da Educação e do Desporto). Brasília: MEC/SEF.
- CSIKSZENTMIHALYI, M (1998): *El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica S/A.
- DAMASIO, A. (2005): *En busca de Espinosa. Prazer e dor na ciencia dos sentimentos*. S.Paulo: Schwarcz.
- GUTIÉRREZ, F. ; PRADO, C. (2004): *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Játiva: Diálogos
- LAMATA, R (2005) *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupos la creatividad*. Madrid: Narcea
- LOWENFELD, V. (1970): *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MASSI de, D. (1999): *A emoção e a regra*. Rio de Janeiro: José Olímpio Ed.
- MORAES, M. C. (2003): *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis/RJ:Vozes.
- MORAES, M.C. (2004): *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis/RJ:Editora Vozes.
- MORIN, E. (2003): *Los siete saberes necesarios para una educación de futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. y otros (2003): *Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez.
- O'CONNOR, JH MCDERMOTT, IAN (1998): *Introducción al pensamiento sistémico: recursos esenciales para la creatividad y la*

- resolución de problemas.* Barcelona: Urano.
- PEREZ ESCLARÍN, A. (2005) *Educación para humanizar.* Madrid: Nancea
- PERRENOUD, P. (2000): *Novas competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINEAU, G. (1994) y otros *De l'air. Essai sur l'ecoformation.* Paris.Montreal: Paris, Montreal: Paidéia.
- SANDÍN, M. P. (2003): *Investigación Cualitativa en Educación.* Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGRAW-HILL
- TEJADA, J. (2000): El docente innovador. En Torre, S. y Barrios, O. *Estrategias Didácticas Innovadoras.* Barcelona: Octaedro. pp. 47-60.
- TEÓTIMO SCOZ, J. (2002): *Aprendizagem. Um enfoque unibiótico.* Blumenau: Odorizzi.
- TORRANCE, E. P. y. TORRANCE, J. P. (1973): *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: Editora pedagógica e Universitaria Ltda.
- TORRE, S. Y MORAES, M. C. (2005): *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación.* Málaga: Aljibe. Versión portuguesa ed. Vozes.
- TORRE, S. de la (2003): *Dialogando con la creatividad.* Barcelona: octaedro.
- TORRE, S. de la (2004): *Aprender de los errores.* Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata.
- TORRE, S. DE LA Y BARRIOS, O (2000): *Estrategias didácticas innovadoras.* Barcelona: Octaedro. Traducido al portugués por Ed. Madras.
- TORRE, S. de la y VIOLANT, V. (Dirs) (2006): *Comprender y evaluar la creatividad.* Málaga: Aljibe
- TORRE, S. PUJOL, M. A.; RAJADELL, N. (Coords) (2005): *El cine, un entorno educativo.* Madrid: Nancea.
- UNESCO: (1990) *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000.* Madrid: Narcea.
- VELEZ, L Y MANZANO N (2004): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales* Madrid: UNED.





# *Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística*

**Pilar García Calero (1)**

Hispalense de Sevilla. Facultad de Pedagogía.

## *RESUMEN:*

*Un trabajo complejo que unifica en la Creación e Interpretación Musical varias vertientes artísticas y transversales trabajadas desde el interior del individuo. Se estudia la creatividad como factor fundamental en el desarrollo humano, cognitivo y artístico, su multidimensionalidad y procesos; unido al desarrollo de los sentidos, pensamiento divergente e inteligencias múltiples. Estas premisas constructivistas, se amplían al Conservatorio como centro educativo en una Europa moderna, un Estado de derecho y una sociedad democrática capaz de generar ambientes de aprendizaje constructivistas. La creación sinestésica de grandes artistas de principios del S XX nos impulsa a una investigación-acción cualitativa, centrada en un programa de procesos del que nacerán nuevas estructuras de pensamiento musical. No sólo planteamos propuestas didácticas innovadoras, sino nuevos modelos de organización de Conservatorios para una mayor productividad artística y de calidad.*

*PALABRAS CLAVE: Sinestesia. Procesos creadores. Estructuras de pensamiento. Desarrollo de inteligencias. Complejidad. Creatividad e innovación.*

## *ABSTRACT:*

*We located ourselves before a complex work that unifies in the Creation Musical Interpretation several worked artistic and cross-sectional slopes from the interior of the individual. Thus, the creativity like fundamental factor in the human, cognitive and artistic development, its multidimensionalidad studies and processes; all it together with the development of the senses, divergent thought and multiple intelligences. These constructivistas premises, we extended them to the Conservatory like educative center within a modern Europe, a State of right and a democratic society able to generate learning atmospheres constructivistas. The sinestésica creation of great artists of principles of S XX impels to us to conceive a qualitative investigation-action, centered in a program of processes of which new structures of musical thought will be born. Thus, we not only raised innovating didactic proposals, but that we propose new models of organization of Conservatories for a greater artistic productivity and of quality.*

*KEY WORDS: Sinestesia. Creative processes. Structures of thought. Ddevelopment of intelligences. Complexity. Creativity and innovation*

## 1. ¿CÓMO LOGRAR UNA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN SIGNIFICATIVA DE LA OBRA MUSICAL?

**P**ara comenzar, es preciso situarnos ante la enseñanza del piano, en los aspectos



Pilar García Calero

claves de la misma que servirán para que el alumno evolucione mental, musical y personalmente. El trabajo se ha llevado a cabo en los Grados Elemental y Medio en dos Conservatorios diferentes, y está desarrollado en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos: en el Grado Elemental había que crear

un sistema de aprendizaje agradable para el alumno que sustituyera a la aridez del trabajo habitual y al tiempo desarrollara el pensamiento divergente y las inteligencias múltiples. Con la improvisación visualizada se alcanza un conocimiento importante de la escala pentatónica y sus leyes armónicas, así como de la serie dodecafónica en función de la construcción a través de la interválica. En el Grado Medio era preciso que el Método llegara más allá de la monotonía y desarrollara también el pensamiento divergente en más profundidad, las inteligencias múltiples completas y sobre todo la personalidad musical, todo ello creando una red de significados que condujera a una más rápida madurez artística, lo cual es imprescindible para la interpretación en cada obra. En el Grado Superior nos saltamos los procesos, porque se supone que ya están asumidos; así el alumno crea directamente desde el entramado sinestésico, analizando las relaciones sonido-estructura-forma-color en los cuadros y en las partituras. Este proceso ha sido fundamental para alcanzar la mayor abstracción en la comprensión de la obra y en la interpretación, utilizando el símbolo y la metáfora; de este modo, los sujetos aprenden a representar con símbolos organizados el lenguaje musical. Todas las etapas se han basado en la codificación de forma-color de Kandinsky y paralelamente, en los nuevos parámetros de la música serial.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Muchos autores establecen teorías sobre la Creatividad, pero aquí expone-mos las que nos han servido de base para esta investigación. Se sabe que, Guilford, en 1954 indica el concepto de creativi-

dad fundamentalmente a través de la definición de dos tipos de pensamiento, convergente y divergente: el primero, para resolver problemas bien definidos, cuya característica supone tener una solución única; el pensamiento divergente, por otro lado, se utiliza para tratar problemas que pueden tener distintas soluciones. Sikora (1979), aporta una comprensión del proceso creativo, donde se concibe la creatividad como una serie secuencial de estados de actividad, cada una de las cuales hace una contribución específica a la totalidad del proceso. Gervilla Castillo (1981) apunta que el diagnóstico y el cultivo de la creatividad es el objetivo capital de toda formación posterior: se trata de que cada cual se exprese, produzca, invente y mejora su entorno, movilizan-do todas sus energías. De la Torre (1984) plantea la creatividad como generadora de nuevas dimensiones personales: es inteligencia, es percepción, genera alternativas, supone abrirse hacia fuera y hacia dentro. Frega-Díaz (1998) dicen que puede considerarse la creatividad como verdadera transversalidad indispensable a todo proceso de enseñanza-aprendizaje que define el mundo del área artística. Partiendo de estas premisas, no adentramos en el aspecto multi-dimensional de la Creatividad de Trigo (1999), considerando que los procesos están formados por secuencias de actos creativos, lo cual es de sumo interés para esta investigación. Las consecuencias de este modo de concebir la creatividad nos llevan a la concepción de un constructivismo de la propia persona, que en esa apertura mental se sitúan en una situación de constante evolución interior, con lo cual el aprendizaje se convierte en todo un arte.

Basándonos en estas referencias, estudiamos los factores que influyen en el desarrollo de la Creatividad, según diversas investigaciones:

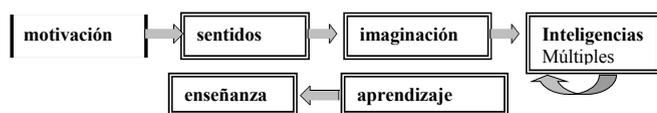


Figura 1. Proceso general de despliegue de la creatividad.

Goldstein (1997) mantiene que las percepciones son el resultado de procesos de índole superior a las sensaciones y de una integración de sensaciones; por eso, debido a su naturaleza, se pueden relacionar las percepciones con la actividad fisiológica del cerebro. Además, atribuye al sistema nervioso una función de comunicación sistematizada que transforma la energía ambiental en energía eléctrica (desde los receptores sensoriales al cerebro). Al respecto, Cicerone (1999) constata que son los cinco sentidos los instrumentos a través de los cuales se entra en contacto con la realidad, ofreciendo una panorámica de datos. Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad. Elliot Eisner (1987) explica que, la formación de conceptos depende del material sensorial, por eso, la clase de significados que podemos transmitir está influida por las cualidades sensoriales, reforzadas por formas particulares de representación.

En el desarrollo de las inteligencias, nos basamos en el estudio de otros investigadores. Al respecto, Bono en 1988, llegó a la conclusión de que, dado que el pensamiento es el recurso máximo del ser humano, el rol amplio del sombrero para pensar se descompone en seis diferentes roles de personajes representados por seis sombreros para pensar de distintos colores. Gardner (2001) propone su teoría de las inteligencias: la inteligencia lingüística: que supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito. La inteligencia lógico-matemática consiste en la capacidad de analizar, llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica. La inteligencia musical supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. La inteligencia corporal cinestésica es la capacidad de emplear partes del propio

cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos. La inteligencia espacial se encarga de reconocer y manipular pautas en espacios grandes o pequeños.

La inteligencia interpersonal denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones, los deseos ajenos. La inteligencia intrapersonal supone la capacidad de comprenderse a uno mismo. Goleman (1997) mantiene que el afecto y la cognición se interpenetran continuamente en la inteligencia emocional. Coperías (2001), afirma que los neurólogos han hallado un cerebro oculto en nuestras entrañas (el cerebro entérico), capaz de recordar, ponerse nervioso y dominar al cerebro superior; conecta con el sistema nervioso central a través de fibras nerviosas. Se sabe además, que el flujo de mensajes del vientre a la cabeza supera con creces el proceso contrario.

En cuanto al aprendizaje, Bandura (1986) afirma que, mediante los procesos de retención, las experiencias transitorias son convertidas por la memoria en conceptos simbólicos que sirven de modelos internos para la emisión de respuestas y de criterios para la corrección de las mismas. Los procesos de producción regulan la organización de sus habilidades componentes en nuevos patrones de respuesta, y los procesos de motivación determinan que las competencias adquiridas por observación se pongan o no en práctica. Gervilla Castillo (1992) construye un nuevo modo de aprendizaje: los procesos de enseñanza aprendizaje en el Aula es necesario apoyarles en un conocimiento teórico práctico de las diferentes disciplinas científicas; todo ello implica la utilización en el Aula de Métodos activos, estimuladores del proceso que deben llevar a cabo todos los profesores: aprendizaje significativo y por descubrimiento, estrategias metodológicas centradas en vivencias, investigación en el Aula, interdisciplinariedad y globalización. Desde este punto de vista, el profesor debe elaborar un modelo de aprendizaje que se estime como proceso, de tal

modo que sea real la enseñanza entendida como tal:

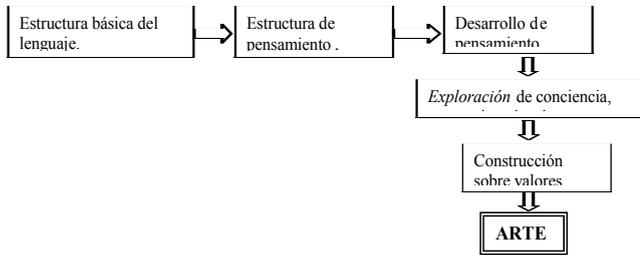


Figura 2: El proceso de aprendizaje del Arte

Pero, para elaborar una metodología artística, se deben conocer los ambientes artísticos europeos desde principios del S.XX, Verdi (1913) dice que al entrar en el S.XX, el arte estaba considerado en Rusia como núcleo esencial de la creatividad humana, elemento regenerador de la humanidad entera; así, la búsqueda literaria y filosófica coincide con la artística y musical, lo cual conduce a una renovación de la atmósfera cultural. La importancia atribuida al fenómeno vibratorio, en particular en lo referido a la Música, es propio de la escuela del pensamiento esotérico; según Steiner (2001) el cuerpo etéreo entra en vibración por medio de la Música, y así la vibración se transmite al ambiente circundante. La música de las esferas debe manifestarse gradualmente al espíritu del iniciado, acompañándose de una extensa sensación visible (luz y color) que configura el mundo astral. En cuanto a la analogía, Broadbent (2001) la define como una manera central de la creatividad. Así, las analogías en forma sistematizada fueron desarrolladas por Gordon (citado por Broadbent), formando una técnica fundamentalmente psicoanalítica llamada Sinéctica o Sinestesia, la cual es un método para el desarrollo de la creatividad, y se apoya en tres supuestos: el proceso de creación es perfectamente analizable, el proceso creador es siempre análogo, independiente del problema que se piensa resolver, los procesos de creación son siempre análogos en los individuos y en los grupos. Por otro lado, la Simbólica es la ciencia que enseña al hombre a investigar en los miste-

rios del cosmos y la naturaleza, expresados también en las creaciones unánimes de la cultura,

que emplea el símbolo como vehículo de autoconocimiento (Trejos, 2001).

Estudiados los movimientos artísticos de la época, nos basamos en el que es de utilidad para nuestra investigación: el Expresionismo Abstracto. Así, Expresionismo, en su sentido más amplio se utiliza para describir obras de arte en las que

predomina el sentimiento sobre el pensamiento, en la que el artista utiliza su pintura para exteriorizar emociones (Folletto Fun. March, 1993). Según Blavatsqui (1921), procede del Tibetano sat, de lo que nada concreto puede predicarse. La profundidad espiritual y una conexión con lo metafísico, lo invisible y lo intangible, han caracterizado a la pintura y a la escultura alemana desde sus primeros tiempos, fruto de su gran tradición filosófica. Este pensamiento también afectó a la Música; por eso, la nueva concepción estética afirma la necesidad de una estructuración del material sonoro. El término "Serialismo", quiere, única y exclusivamente, referirse a música que no hace uso de las premisas armónicas, melódicas ni formales de la tonalidad. Por lo tanto existe no una sino muchas músicas atonales que no son seriales dodecafónicas, existen posibilidades de serializar elementos dentro de la tonalidad y, ante todo, atonalidad y serialismo no son en absoluto términos sinónimos, ni tampoco contrarios. (Moyo, 2001). Partiendo de estas premisas, y entendiendo que la Pintura y la Música siguen un proceso paralelo que se aleja de lo figurativo o formal, estudiamos a Schönberg- Kandinsky, Esteban Vicente-Stockhausen (desde distintas perspectivas) para fundamentar nuestro trabajo metodológico posterior, basado en el nuevo concepto de cuadro pictórico-musical, en el que se codifican y sientan las bases de una nueva sintaxis auditivo-visual.

### 3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este siglo que vivimos en continua actividad y competencia desde la niñez, el mundo se ha convertido en una especie de concurso por alcanzar el mayor número de metas sin pararse a reflexionar sobre las que verdaderamente interesan; y, desde luego, no ha de olvidarse la más importante que es el desarrollo integral de la persona como ser humano, para lo que es preciso actuar desde cualquiera de sus ámbitos de trabajo o estudio. Por tanto, los retos que nos planteamos al respecto están relacionados con la posibilidad de alcanzar una relación profunda entre los procesos de creación musical y los procesos mentales naturales llevados a sus máximas consecuencias. Así, hemos trabajado con procesos creativos de grandes artistas, procesos pedagógicos similares adaptados a la enseñanza musical y procesos de desarrollo mental basados en el trabajo con inteligencias múltiples, pensamiento divergente y conexiones cerebrales. Todo ha terminado confluyendo de una forma natural y a favor de la evolución de la humanidad partiendo de la evolución del individuo. Desde este concepto, surge un nuevo modelo de centro inmerso en un Estado de Derecho, en un sistema democrático en el que se debe dar cabida a todas las culturas con el máximo respeto.

Pese a que nos hemos basado en diversos autores para diseñar nuestra investigación cualitativa, destacamos a E. Eisner (1998); él mantiene que los estudios cualitativos tienden a estar enfocados, estudiando cualquier actividad que tenga importancia para la educación:

- El yo como instrumento. En la enseñanza instrumental es imprescindible, ya que es el propio alumno el que debe exteriorizar lo que tiene dentro.
- Carácter interpretativo. Se trata de conocer a fondo todo lo que se trabaja antes de interpretar.
- El uso del lenguaje expresivo y la empatía; para interpretar hay que asumir el rol del

compositor (sus pensamientos y emociones) en el momento concreto de recreación de la obra.

- Atención a lo concreto; requiere un estudio previo como paso anterior a la abstracción del conocimiento musical.
- Los criterios para juzgar los éxitos. Valora las propias cualidades, trabajo íntegro y resultados concretos.

En el tema de la Investigación-acción, nos basamos en la falta de capacidad de los sistemas para generar cambio y evolución, de tal modo que las enseñanzas artísticas se construyan sobre una base científica, cuestionando constantemente la eficacia de sus métodos, planteando nuevas metas al respecto. Por ello, la investigación-acción debe conducirse sobre la práctica diaria y culminar en un sistema de autoevaluación que analice seriamente dicha práctica para una continua evolución (evaluación iluminativa, mediante descripción y análisis). De ahí el concepto de profesor artesano que debe crear su propia enseñanza con conocimiento mediante la investigación ineraccionada con la práctica artística

El estudio de casos en este trabajo ha sido amplio; por un lado hemos estudiado el propio caso de la profesora innovadora, para comprobar de qué modo se ha producido su cambio interior, que a su vez ha producido un cambio en la estructura social del entorno. También, el estudio de casos sobre el aprendizaje de cada uno de los alumnos que participan, desde el punto de vista de los factores personales-creativos, musicales y cognoscitivos; pero además hemos diferenciado los casos en el Grado Elemental y en el Grado Medio, de tal modo que en los primeros se ha elaborado un proceso creativo de improvisación, (de 8 a 12 años). En el Grado Medio hemos elaborado un proceso de creación interpretativo, partiendo del análisis de los factores personales-creativos, musicales y cognoscitivos (entre los 13 y los 20 años) concluyendo en la creación de sus propias versiones interpretativas. Este estudio de casos individual nos ha servido como instrumento para la elaboración del Método, una vez evaluados los resultados de las diversas eta-

pas ordenadas y encadenadas, además de evaluar globalmente al final.

#### TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS:

a)-Técnicas observacionales globales: No sistematizada, al principio. Sistematizada o controlada, utilizamos el registro narrativo, registros descriptivos donde incluimos las grabaciones y los dibujos.

b)-Observación directa: referida al alumno y al Centro

c)-Observación indirecta: Observación participante, observación documental.

d)-Técnicas de encuesta y autoinforme: Escalas de actitudes, conversaciones para valorar, conversaciones de recogida de datos,

d)-Métodos de investigación basados en la resolución de problemas: tormenta de ideas, debate de grupo sobre la docencia, aprendizaje y actividades.

e)-Métodos de investigación crítico-reflexivos: Triangulación o comparación de los datos de los diversos alumnos de un solo profesor, del rendimiento de los alumnos en las diversas materias que estudia, retroalimentación de la clase (para Grado Medio), análisis del currículum.

f)-Test de capacidades: Inteligencia g Catell/memoria auditiva de Cordero Pando 1997/percepción y atención de TEA (Thurstone)/personalidad Gordon.

#### TÉCNICAS DE INNOVACIÓN:

##### LOS PROCESOS:

El proceso de motivación: la visualización vivencial de cada uno de los procesos creativos.

Proceso de aprendizaje: la elaboración de la expresión plástica de las imágenes sonoras y la interiorización mental de las mismas, mediante diversos análisis, la creación de una sintaxis pictórico-musical para la improvisación, composición e interpretación.

Proceso creativo: Metáfora sensorial: estableciendo por parte del alumno una

vivencia de cada una de las fases emocionales (incluye fluidez, originalidad, apertura mental, redefinición) trabajadas en la obra; interiorizando la percepción sensorial a través de la imaginación. También se trabaja la Metáfora desde el punto de vista de la creación de una red semántica a la que se llega mediante una red de análisis.

La creación de estructuras de pensamiento:

La espiral de investigación-acción expuesta anteriormente en sus fundamentos teóricos, hace que se produzcan todos los procesos al mismo tiempo, desarrollando tanto las destrezas mecánicas, las habilidades cognitivas como metacognitivas, añadiendo que el profesor desarrolla también el proceso de análisis de intervención de inteligencias múltiples en la interpretación pianística.

CODIFICACIÓN DE FUERZAS EXPRESIVAS: según las pautas de Kandinsky en la geometría de las formas, el significado del color y la estructura semántica del lienzo relacionando forma- color- sonido; dando como resultado la interacción Música-pintura en el Método en los Grados Elemental, Medio y Superior.

## 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### GRADO ELEMENTAL:

Al final de este proceso de los cuatro trabajos, podemos afirmar que, sobre todo en los alumnos que han llegado hasta esta última fase, se ha establecido un aprendizaje escalonado de la abstracción musical, y que para ello, hemos tenido que establecer un proceso de trabajo que ha desencadenado, a su vez, un proceso mental, llevando al alumno de lo concreto a lo abstracto, no sin antes pasar por las fases intermedias; pero hemos encontrado un proceso de interacción de las artes pictóricas, literarias y musicales, lo cual ha enriquecido el mundo interior del alumno, coloreando, en su mente, la partitu-

ra en un intento de crear belleza. Así, han sido capaces de entablar un mecanismo interno de producción de estas estructuras, como si de una cadena se tratara, para elaborar un trabajo musical con la abstracción mental que requiere este Arte tan etéreo. En el siguiente cuadro se aprecian estos resultados:

SISTEMA	MÉTODO	ALUMNO
-Constructivista con Experiencia acumula- sensorial.	-experiencia plástica verbal - leit motiv- improvisación. -experiencia externa plástica, -experiencia interna. -imagen estética, -integración cuento musical - composición, -estimulación, análisis y resultado de la metáfora, -construcción clara y sólida musicalmente que influye en su interpretación, -el currículo oculto ha influido transferencia del aprendizaje, -ha aumentado el autoco- nocimiento y capacidad de autoevaluación del alumno	-en cada trabajo ha sido posible saltar progresivamente procesos debido a la preparación, -al final han sido capaces de expresar su vivencia interior en la mente, sin recurrir a lo plástico, -han conseguido verdaderas composiciones desde el punto de vista de la construcción musical, -renuncia de los alumnos a copiar de los otros a favor de la creatividad libre.

#### GRADO MEDIO.

En esta tabla, hemos relacionado los factores intelectuales, de personalidad e interpretativos, con el fin de observar el resultado según el predominio de unos u otros. Al respecto se ha observado que, en los alumnos con los tres factores positivos, predomina lo positivo y no tienen problema, pero en otros alumnos con carencia de factores creativos (como el caso 4, 2), buenas condiciones musicales, personales e intelectuales y buena formación, se produce el desarrollo del factor originalidad precisamente porque la formación desencadena un proceso de elaboración de los trabajos que culmina en un proceso creativo. Por ejemplo, el caso 7, con cualidades personales positivas y baja autoestima produce un bloqueo por el predominio de lo negativo, lo que influye en el resultado del trabajo que también es negativo. El caso 3 también es digno de mención, ya que, con

buenas cualidades intelectuales y personales, la intolerancia es un factor que destruye los efectos de los positivo y produce también bloqueo. El caso 1, también digno de mención por el proceso inverso; se trata de un sujeto con bajos índices intelectuales, buenas cualidades personales y baja autoes-

tima, pero muy penetrante los significados profundos de los trabajos; así, con un refuerzo de la autoestima ha conseguido un desarrollo tan positivo de su personalidad que le ha llevado a madurar musicalmente muy deprisa en lo que yo he llamado "viaje interior hacia la abstracción". Sólo en el caso 8, el resultado del análisis a escala de los factores intelectuales y personales no coincide con lo que debería de haber sido el resultado

final del trabajo. El caso 2 con condiciones personales bastante negativas, pero buenas capacidades musicales, ha llegado a mejorar el proceso de síntesis, la estructura mental, la abstracción y la interpretación. El caso 9, con elevado índice de inteligencia, más alta originalidad, alta motivación (que suple a la inestabilidad emocional), conduce a un alto nivel de abstracción. Por tanto, podemos afirmar que, la carencia de ciertos factores personales, intelectuales o musicales puede suplirse por otros, de tal modo que los existentes arrastran el proceso mental y hacen que aparezcan los factores que no se dan de forma innata en las personas, ampliando ese proceso mental, que alcanza resultados no previstos, lejos de lo que en un principio se perfilaba.

Parámetros en inicial . MA = Memoria, atención/ IG = Inteligencia general./ IG = Inteligencia general/ IM = Inteligencia Musical.

ALUMNO	IG	IM	MA	PERSONALIDAD	INTERPRETACION	RESULTADOS
6	alto	alto	---	ascendencia/ estabilidad emocional/ autoestima/ estima profe.	alto proceso motor -nivel alto /	Predominio DE las cualidades positivas
4	alto	---	alto	constante/perse verante/ sociable/ tolerante /comprensiva/ falta confianza e iniciativa/deseq uilibrio emocional/gusto por lo fácil.	buen proceso motor/mejora analítica/ sintética/creadora/capacitad de abstracción/metáfora/capacidad unir idea -resultado	la formación pedagógica ha influido en la elaboración de su peculiar código y en el desarrollo de capacidades como la originalidad.
7	---	bajo	---	Equilibrio emocional/tolerancia/co mprensión/cautela/pasi vidad/variabilidad/poca constancia/baja autoestima	Poco trabajo práctico reflexivo y analítico.	Predominio de lo negativo sobre lo positivo/ evolución nula/bloqueo
3	---	---	---	Estabilidad emocional/alta autoestima/perseveranc ia/constancia/paciencia/ pasividad/gusto por lo fácil/intolerancia.	Trabajo de lo analítico y motor/ ideas muy generales.	Poca evolución debido a la intolerancia/bloqueo.
1	baja	baja	baja	Paciencia/compren - sión/tolerancia/equili - brio emocional/ responsabilidad/pasiva/ poco sociable/baja autoestima.	Enfoque filosófico/simbología muy personal.	Exteriorización implicando el refuerzo de la autoestima/desarrollo positivo/viaje inter ior hacia la abstracción.
8	Me- dia	---	bajo	Activa/autoafirmativa/au toconfianza/toleran - te/paciente/cautela/alta autoestima.	Buen análisis/monótona en el planteamiento/poco profunda/poco variada.	El resultado de la escala no coincide con el resultado del t trabajo.
2	---	alto	bajo	Originalidad/sociabilida d/vitalidad/motiva - ción/pasividad/no confianza/desequili -brio emocional /intolerante/incomprensi va/baja autoestima /inconstante/positiva.	Trabajo reflexivo /original/profundo/detallist a/ En el práctico neces ita más estudio.	Mayor abstracción/mejor utilización de metáfora/progreso en proceso de síntesis /estructura mental/predominio mejora interpretación.
9	mb	---	---	Originalidad/sociabilida d/vitalidad/motiv - ación/intelectualidad/pa sividad/impaciencia/co mprensivo/baja autoestima/inestabilidad emocional.	Trabajo profundo/bocetos adaptados a cada estilo/evolución positiva en la interpretación, creatividad y abstracción.	Intelectualidad+originali dad alta+motivación= alto nivel de abstracción.

## CONCLUSIONES

### DE LA METODOLOGÍA EN GENERAL

a)-El trabajo combinado de técnica y símbolo ayuda a vencer dificultades técnicas y desarrolla el oído interno. También, lo simbólico del dibujo desarrolla la creatividad motora e interpretativa.

b)-La influencia de cada una de las inte-

ligencias múltiples en la interpretación pianística y su alcance psicológico, previo análisis de factores de personalidad, nos ha llevado a observar un proceso precoz respecto al resultado interpretativo.

c)-El trabajo musical de las distintas inteligencias incide en las conexiones de la corteza cerebral (Carter, 1988) consiguiendo un efecto multiplicador.

d)-La vivencia y la imagen mental del

concepto y del sonido mejoran la técnica porque consiguen que la descarga de peso y la movilidad de los músculos y articulaciones se lleven a cabo en función de la idea, así como de la emoción (concepto humanista de movimiento).

e)-Cuando se han desarrollado los factores de inteligencia musical y personalidad, se puede crear estilo.

## LOS LOGROS Y SU POTENCIALIDAD

1- El Método se ha convertido en un tratamiento para el despliegue del potencial de creatividad humana,.

2-Hemos conseguido centrar la enseñanza musical dentro de las modernas teorías de creatividad, y de las corrientes artísticas del S. XX .

3-Hemos trabajado la Metáfora con una base científica ya que a través de las metáforas sensoriales, visuales, y cognoscitivas, se han llegado a crear redes metafóricas-mentales.

4-A través del trabajo del Campo Semántico y el análisis musical de los lienzos, se ha concebido la Obra de Arte como la representación divergente de un concepto central.

5-También se ha establecido una correlación entre la actitud creativa del profesor y la del alumno.

## BIBLIOGRAFIA

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

BLAVATSKY, H. P. (1921). *Simbología Arcaica*. Madrid: Pueyo.

BONO de, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.

BROADBENT, de. (2001). (1983, 1ª dic.). *Percepción y comunicación*. Madrid. Debate.

CARTER, R. (1998). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: Integral.

CICERONE, P. E. (1999). *La ventanas del cuer-*

*po*. En *Newton*. Madrid, nº 13, pag. 84-95.

CICERONE, P. E. (1999). *Perfumes, sabores y caricias*. En *Newton*. Madrid, nº 14, pag. 46-57.

CIRLOT, L. (1998) *Historia Universal del Arte: últimas tendencias*. Barcelona, Planeta.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

COPERÍAS, E. (2001). *La mano mueve al mundo*. En *Muy Interesante*. Madrid, nº 245 pag. 46 a 56.

COPERÍAS E. (2001). *Nuestro segundo cerebro*. En *Muy Interesante*. Madrid, nº 240, pag. 52 a 62.

EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

FREGA, A.L., Díaz, M. (1998). *La Creatividad como transversalidad al proceso de educación Musical*. Salamanca: Arte y proceso.

FUNDACIÓN MARCH. (1993). *Folleto de mano de la exposición Museo Brückeberlin, Arte expresionista alemán*. Madrid.

GARCÍA LABORDA, J M. (1989). *El expresionismo musical de A. Schoenberg*. Murcia: Universidad de Murcia.

GARCÍA LABORDA, J.M. (1996). *Forma y estructura en la Música del S.XX*. Madrid: Alpuerto.

GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S.XXI*. Buenos Aires: Paidós.

GERVILLA, A. (1981). *Creatividad, práctica escolar y política educativa*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Complutense. Madrid: Universidad Complutense.

GERVILLA, A. (1992). *Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la Reforma LOGSE*. Madrid: Dykinson S. L.

GOLDSTEIN, E. B. (1997). *Sensación y percepción*. Madrid: Debate.

GOLEMANN, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Edit Kairós.

GUILFORD, J. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.

KANDINSKY, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.

KANDINSKY, V. (2000). *Punto y línea sobre plano*. Barcelona: Paidós Estética.

KEMMIS, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación*. Barcelona: Laertes.

- KÜPPERS, H. (1975). *Fundamentos de la teoría del color*. Barcelona: G. Gili S. A. De CV.
- LAKOF, G. Y JONSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde
- MOYO, I. (2001). *La nueva concepción del serialismo*. En Web Tuxysarte&cultura.com.
- STAKE, RE. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SYKORA, J. (1979). *Manual de Métodos Creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- STEINER, R. 2001 (1ª edición 1904-1905). *El sendero del conocimiento. Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores*. Dedalo.
- TORRE DE LA, S. (1984). *Educación en la creatividad*. Madrid: Narcea.
- TRIGO, E., y colaboradores.(1999). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: Inde
- VERDI, L. (1996). *Kandinsky y Skrzjabin*. Pisa: Akademos.
- WEDEWER, R. 1973. *El concepto de cuadro*. Barcelona: Lábor(NCL).
- WETSCH, JV. 1993. *Voces de la mente*. Madrid: Visor

## NOTAS

1 Directora: Araceli Estebanz García. Catedrática de Didáctica en la Universidad de Sevilla.



# *La creatividad en los alumnos de educación infantil Incidencia del contexto familiar*

**Manuela Barcia Moreno.** Universidad de Sevilla (1)

## RESUMEN

*El artículo tuvo por objeto buscar el origen de la diferencia en el desarrollo de la creatividad infantil. Considerando los distintos potenciales creativos que puede traer un niño cuando nace, pensamos que los distintos entornos y estilos educativos de las familias podrían estar condicionando la creatividad en la infancia.*

*PALABRAS CLAVE: Creatividad, Educación Infantil y Familia.*

## ABSTRACT

*The focus of this Ph. work was the research of the diferents into the development of chlidren creativity. We have studied several aspects of the babies, and we show how diferents educational family structures may have influence into the children creativity.*

*KEY WORDS: creativity, child education in family.*

## INTRODUCCIÓN

Aunque se trata de un artículo, pido que se me permita una pequeña licencia por el carácter extraordinario de este número de la revista, dedicado a las tesis doctorales. Antes de exponer el estudio que llevé a cabo, deseo hacer mención a algo por lo que hemos pasado todos los que hemos realizado este tipo de trabajo y que no se suele manifestar a la hora de escribir.

Voy a hablar de emociones, las que me acompañaron y me acompañan a la hora de presentar este trabajo. Me satisface haber llegado a este momento, porque supone la exposición de los frutos de mucho tiempo de trabajo. El esfuerzo y la renuncia que conlleva todo este tipo de estudios tienen una doble recompensa: por un lado, las pequeñas satisfacciones que vas recibiendo durante el proceso de realización con los paulatinos hallazgos y por otro, cuando se presentan los

resultados totales y de forma global. Solo de vez en cuando me asaltaban dudas sobre mi faceta personal por haberles "robado" tiempo de crianza a mis hijos para encerrarme con este estudio y máxime porque uno de los temas del mismo era la importancia de la familia para un hijo pequeño. Hoy he llegado a la conclusión de que ha merecido la pena, porque les he enseñado el valor del estudio, el trabajo y el esfuerzo. Aprovecho para decir que esta tesis dedicada a la creatividad fue galardonada con el Premio Extraordinario de Doctorado por lo que opino, que ha sido un paso más para nuestra asociación, ya que una comunidad universitaria ha decidido otorgar este premio a un trabajo sobre nuestro común objeto de interés: la creatividad.

Pasemos a la parte científica. Este trabajo surgió porque observamos que cuando los niños llegaban a la escuela por primera vez, manifestaban cotas muy diferentes de creatividad. Entonces, pen-



Manuela Barcia

samos que podrían estar influyendo algunas variables externas a la escuela que estuvieran condicionando el desarrollo de su creatividad. Obviamente, también pensamos en dar una respuesta genética y atribuirlo simplemente a sus aptitudes innatas. Pero ¿tendría algo que ver ese eslabón educativo entre el nacimiento y la escuela, esto es, la familia?, si no era así siempre podríamos quedarnos con la respuesta genética pero si no, estaríamos explicitando uno de los condicionantes de la creatividad.

Estaba claro que provenían de ambientes familiares distintos y si seguíamos los planteamientos de Vila (1998) que decían que en la familia es donde se empieza a configurar la personalidad, se construyen las primeras capacidades, se fomentan los primeros intereses, se establecen las primeras motivaciones y se ponen los cimientos de la capacidad ¿y también de la habilidad creadora?. En consecuencia, decidimos que para entender el desarrollo de la creatividad, habríamos de conocer cómo se ha educado en la familia, (es decir, los estilos educativos familiares, interacciones, ambientes, cogniciones parentales, creencias, pensamientos y objetivos educativos propios).

En esta misma línea, Estébanez (1993) también advertía del importante papel que tiene la acción educativa que se produce dentro del seno familiar. Puesto que a través de las relaciones entre sus miembros, va a incidir en el desarrollo de los hijos y señala que si sometiéramos a un análisis científico las relaciones familiares y su influencia en el desarrollo personal, encontraríamos nexos entre una serie de variables independientes que estarían influyendo en ciertas variables dependientes. Entre las variables dependientes estaría la creatividad, pero debíamos demostrarlo.

Además Dacey (1989) designa la etapa infantil como el primero de los seis períodos críticos durante los cuales la creatividad puede cultivarse de modo especial. Todo ello nos hizo emprender nuestro estudio en ese sentido. En consecuencia, quisimos comprobar en qué medida podría incidir la familia en el desarrollo de la creatividad, y elegimos la edad infantil por considerar que en los primeros años de vida es

el momento más idóneo para empezar a buscar el origen de las diferencias de creatividad entre los sujetos, y más concretamente, por ser ésta una etapa de gran influencia de la familia, superando en esos momentos la de otros contextos.

En consecuencia decidimos abordar ese trabajo de tesis, titulado "la creatividad en los alumnos de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar".

Teniendo presente el título de la tesis, en la primera parte del estudio creímos conveniente desarrollar tres núcleos:

- La creatividad
- La Educación Infantil
- La familia

En la segunda parte de nuestro trabajo describimos el enfoque y la fases del estudio, población, muestra y, el método empleado para recoger y analizar la información.

Posteriormente realizamos un análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través del test, así como de la información recogida de las entrevistas y los cuestionarios realizados a las madres y padres de los casos extremos seleccionados. A continuación pasamos a explicitar todo esto.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### PROBLEMA Y OBJETIVOS

El problema quedó definido en los siguientes términos: ¿Qué factores del entorno familiar se vinculan al desarrollo de la creatividad en la etapa infantil?

Los objetivos del trabajo fueron:

1. Describir los niveles de creatividad que presentan los alumnos de Educación infantil matriculados en centros públicos y privados de Sevilla.
2. Determinar variables familiares que están asociadas a los niveles de creatividad alcanzados por los alumnos de Educación Infantil.
3. Caracterizar el contexto familiar de alumnos de Educación Infantil con niveles altos y con niveles bajos de creatividad.
4. Considerar posibles aportaciones de

este tipo de estudios a la escuela.

En cuanto al diseño de la investigación utilizamos una metodología mixta, que incluía tanto un estudio cuantitativo como otro cualitativo. Con dos fases.

1ª FASE: Estudio de los niveles de creatividad de los alumnos de Educación Infantil.

En la primera fase pretendimos describir el nivel de creatividad de los alumnos de Educación Infantil y analizar la incidencia de determinadas variables familiares sobre los niveles de creatividad alcanzados. Para ello utilizamos un diseño que podríamos denominar causal-comparativo, dirigido a estudiar la incidencia de las variables sexo, años de escolaridad, tamaño familiar, lugar entre los hermanos y nivel de estudio de los padres y las madres sobre el nivel de creatividad de los alumnos y alumnas de Educación Infantil

2ª FASE: Estudio de los contextos familiares de los alumnos de Educación Infantil con niveles altos y bajos de creatividad

Una vez alcanzados los resultados de la primera fase se pudieron identificar sujetos con niveles extremos de creatividad, cuyas familias han centrado la atención en la segunda parte de la investigación, la cual ha seguido una metodología fundamentalmente cualitativa. En esta segunda fase se ha llevado a cabo un estudio de casos, seleccionando contextos familiares propios de sujetos con niveles altos y niveles bajos de creatividad. En ellos se ha atendido a aspectos tales como las relaciones familiares, las actitudes paternas, la comunicación, la tolerancia al desorden o los estilos educativos.

## POBLACIÓN

La población estaba formada por los alumnos de 5 años, de ambos sexos, de Sevilla capital, matriculados tanto en centros específicos de Educación Infantil como no específicos, públicos y privados, quedando excluidos de nuestra investigación los centros de Educación Especial.

Tras recoger la información oportuna estimamos una población de 6600 alumnos, provenien-

tes de 194 centros, distribuidos en 264 aulas

	Nº de centros	Nº de Unidades	Nº de alumnos
Total	194	264	6600

## MUESTRA

Para llevar a cabo el muestreo nos resultó conveniente tomar como unidad de primer orden al centro, una vez indicada la primera unidad de muestreo, completamos el proceso de selección de centros con el establecimiento de estratos de población en función de la titularidad del centro, que contribuyan a incrementar la heterogeneidad y representatividad, con la asignación a los mismos de las respectivas cuotas muestrales. Se extrajo una cuota de 7 centros públicos y otra de 7 centros privados.

En cada centro, tomamos de forma exhaustiva la totalidad de alumnos que corresponden a la población estudiada.

La combinación de los criterios señalados y la consideración de determinadas circunstancias dieron lugar finalmente a una muestra participante en el estudio integrada por catorce centros, en los que se obtendrían datos para un total de 493 alumnos. Lo que en el supuesto de muestreo aleatorio simple, representa una confianza del 95 % ( $p = q$ ), esta muestra nos permitiría trabajar con un error de estimación del 4,25 %.

En la segunda fase del estudio seleccionamos 20 casos extremos, los diez sujetos más creativos y los diez menos creativos, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el test de creatividad, para proceder al estudio de sus respectivas familias.

## PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

### INSTRUMENTOS, VARIABLES Y DIMENSIONES

#### EL TEST

En la primera fase para conocer el nivel de creatividad de los niños empleamos el Test de Diagnóstico de la Creatividad Preescolar de Ortega (1990), fue pasado a los 493 alumnos de la muestra. A este instrumento le añadimos algu-

nas cuestiones para averiguar en cada uno las variables: sexo, años de escolarización, tamaño familiar, lugar entre los hermanos y nivel de estudio de los padres y las madres. El test consta de once subpruebas: Asociaciones Libres, Fantasía, Inventiva, Imaginación, Adición, Forma, Posición, Mejoras, Color, Errores y Exageraciones. Todas ellas basadas en el dibujo.

El test nos sirvió tanto para medir la creatividad, como para comprobar la relación entre las variables indicadas y los niveles de creatividad alcanzados. Además con este instrumento hemos podido seleccionar los 10 alumnos más creativos de toda la muestra y los 10 menos creativos, cuyas familias serán objeto de estudio en la segunda fase del estudio.

Quisimos realizar un estudio previo sobre el test por la necesidad de asegurarnos que la medición que hacíamos era técnicamente correcta y en consecuencia seleccionábamos adecuadamente los sujetos de mayor y menor nivel de creatividad. Por tanto, decidimos calcular y analizar su validez y fiabilidad. Más adelante contaremos el proceso, las técnicas y los resultados del mismo.

#### LA ENTREVISTA

En la segunda fase, el estudio de casos, recurrimos a la entrevista como estrategia metodológica. Las entrevistas se hicieron a los 20 casos extremos seleccionados, es decir a todas las madres y algunos padres (los que se encontraban en casa) de los 10 niños más creativos y de los diez menos creativos. En las entrevistas adoptamos un formato semiestructurado con un guión inicial de 36 preguntas que recogían información sobre cinco grandes dimensiones, conteniendo cada una de ellas otras tantas subdimensiones:

1. Estructura familiar
2. Rasgos atribuidos al hijo o hija
3. Relaciones familiares
4. Comunicación familiar
5. Conductas y actitudes parentales

No queremos dejar de informar de la complejidad que entraña cualquier estudio que se desee hacer sobre la familia, la dificultad de acceder a las mismas y el lograr que acepten ser estudiadas.

#### EL CUESTIONARIO

Determinamos recurrir al cuestionario como estrategia metodológica complementaria para extraer información a los padres, especialmente para conocer sus pensamientos, creencias e ideas con respecto a la educación que pretendían conseguir con sus hijos.

Está constituido por 8 ítems, que en cuanto a la forma de presentación son: siete de respuestas cerradas (ítems 1-7) y uno de respuesta libre o abierta (ítem 8). Dentro de las cuestiones cerradas hay uno con respuesta en forma de escala (ítem 5) y otro con respuestas dicotomizadas (ítem 6).

En cuanto al contenido, está estructurado en cuatro bloques:

1. Pensamiento de los padres sobre cuestiones educativas familiares
2. Modelo de hijo que aspira conseguir
3. Relación con el hijo o la hija
4. Conductas que pueden favorecer la creatividad de los hijos.

Tras las entrevistas pedíamos a los padres que nos cumplimentaran los cuestionarios. Mientras le hacíamos la entrevista a la madre pedíamos al padre que se retirara para que nos rellenara el cuestionario, así evitábamos que las respuestas de los padres y madres estuvieran condicionadas por lo que había dicho el otro cónyuge.

#### ANÁLISIS DE LOS DATOS

La información recogida a través de los tests, las entrevistas y los cuestionarios ha sido sometida a diferentes técnicas de análisis de acuerdo con la naturaleza de los datos. En nuestro estudio hemos obtenido dos tipos de datos: Numéricos y Textuales. Los tres instrumentos han generado un considerable volumen de datos

#### TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS DEL TEST

En cuanto al test, nos pareció adecuado comprobar su validez y fiabilidad. Para calcular la fiabilidad empleamos el coeficiente alfa de Cronbach y hemos tratado de establecer la validez de constructo a través del

análisis de componentes principales.

El tratamiento de las respuestas del test, se ha hecho mediante un análisis descriptivo, empleando medidas de tendencia central (medias) y algunas medidas de dispersión: desviaciones típicas, varianzas, mínimos y máximos, en los casos en que la escala de medida de la variable admita su cálculo.

Para el estudio de las diferencias en función de variables relativas a los alumnos y sus familias:

- Prueba t para la comparación de medias entre los grupos.
- Análisis de la varianza de un factor para la comparación de medias entre tres o más grupos.
- Prueba de Mann-Whitney para la comparación de niveles de creatividad en los dos grupos de sujetos extremos.

Todos estos análisis se han realizado utilizando el paquete estadístico SPSS, que se encuentra entre los de mayor difusión en el campo de las ciencias sociales.

#### ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

El análisis del contenido de las entrevistas lo hemos hecho categorizando los textos en función de las dimensiones y subdimensiones que establecimos y después, hemos descrito el contenido de las categorías, mostrando citas literales que ilustran la descripción, a la vez que realizábamos una interpretación de la misma.

#### TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

Está basado en la construcción de tablas de contingencia y en el cálculo de estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) cuando la naturaleza de los datos lo admite. Las respuestas abiertas han sido inventariadas de modo separado para el grupo de familias de creatividad alta y creatividad baja, permitiendo la comparación de los datos obtenidos en cada caso.

## CONCLUSIONES

Presentaremos las conclusiones del trabajo

en relación con los objetivos A y B de la tesis y, a continuación las referidas al estudio de casos en las dimensiones y subdimensiones examinadas, así como las posibles aportaciones de este estudio a la escuela, objetivos C y D respectivamente de nuestro trabajo.

#### A) NIVELES DE CREATIVIDAD DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE SEVILLA

En primer lugar, podemos concluir que los niveles de creatividad alcanzados por los alumnos de Educación Infantil de Sevilla, son relativamente altos, si tenemos en cuenta los baremos ofrecidos en el instrumento de medida utilizado, ya que la media obtenida (108) los sitúa entre el centil 65-70. Sólo en cuatro de las once subpruebas: imaginación, adición, errores y exageraciones, el grupo se sitúa por debajo del centil 50. Así pues, los alumnos de la ciudad de Sevilla, presentan niveles altos en cuatro de las once subpruebas que constituyen el test: forma, posición, mejoras y color con una diferencia importante. En dos subpruebas, las puntuaciones alcanzadas se sitúan en un nivel medio: fantasía e inventiva. Mientras que sólo en tres de las subpruebas restantes: adición, errores y exageraciones, se han obtenido niveles por debajo de los que caracterizaron a la muestra normativa utilizada en la construcción del test.

#### B) VARIABLES FAMILIARES ASOCIADAS A LOS NIVELES DE CREATIVIDAD ALCANZADOS POR LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

De los resultados del análisis de las relaciones entre variables familiares y nivel de creatividad alcanzado por los alumnos de Educación infantil, se desprende lo siguiente.

VARIABLES:

#### Sexo

Los niños obtuvieron globalmente mejores puntuaciones totales que las niñas. Sin embargo, las diferencias observadas no llegan a ser significativas, con la excepción de

la prueba adición, donde se confirmará la superioridad de los niños sobre las niñas. En consecuencia, la variable sexo no parece ser demasiado relevante como inductora de diferencias en la creatividad de los alumnos y alumnas de Educación Infantil.

#### Años de escolaridad

La variable años de escolarización parece tener cierta relevancia en la creatividad de los alumnos de Educación Infantil, de tal manera que los niños que llevan más años escolarizados obtienen mayores niveles de creatividad en las subpruebas forma, mejoras, color y errores, siendo éstas estadísticamente significativas. Pensamos que estos resultados podrían deberse al enriquecimiento que supone contar con otro contexto educativo, donde tienen lugar experiencias variadas, significativas y especializadas para los niños de Educación Infantil.

#### Número de hermanos

Para las puntuaciones totales en el test, los valores más altos corresponden a los alumnos que sólo tienen un hermano o que son hijos únicos. Aunque hemos de reconocer que no hemos encontrado ninguna subprueba en que las diferencias hayan sido estadísticamente significativas. En consecuencia, no parece determinante el número de hermanos. Por tanto, los resultados no apoyan las tesis de Aldous (1973) y Gaynor (1992), aunque apuntan en esa dirección. La diferencia en las puntuaciones totales a favor de los niños con un solo hermano o los hijos únicos, puede estar indicando que una atención más exclusiva de los padres hacia los hijos puede estar favoreciendo la creatividad, al menos en la edad infantil.

#### Lugar ocupado entre los hermanos

Los niveles más altos de creatividad corresponden al grupo de los primogénitos, y lo mismo ocurre en prácticamente todas las subpruebas. Sin embargo, sólo en dos subpruebas (asociaciones libres y errores) las diferencias llegan a ser significativas.

En síntesis, la variable lugar que ocupa

entre los hermanos no parece ser excesivamente relevante como inductora de diferencias de creatividad en los alumnos de Educación Infantil.

#### Estudios del padre

Los niños cuyos padres han cursado estudios superiores han alcanzado niveles más altos de creatividad. Las diferencias significativas en función de los estudios del padre resultaron significativas en todas las subpruebas. En consecuencia, podemos afirmar el papel de esta variable en la diferenciación de los sujetos por su creatividad.

#### Estudios de la madre

Los niveles más altos en creatividad los han alcanzado aquellos niños cuyas madres habían cursado estudios universitarios, López Larrosa, Novella y Candau (1999) también habían indicado que estas madres organizan el contexto familiar enriqueciéndolo en estímulos, lo cual es lógico que aumenten los recursos creativos de sus hijos. Las diferencias eran significativas en función de los estudios de la madre para las subpruebas asociaciones libres, imaginación, adición, mejoras, color y errores.

En definitiva, de entre las variables consideradas únicamente los años de escolaridad y el nivel de estudios de los padres y las madres, parecen ser claramente variables vinculadas a la creatividad infantil.

Con respecto a las dimensiones estudiadas en los contextos familiares de sujetos con baja o alta creatividad, podemos concluir lo siguiente:

### C) CARACTERIZAR EL CONTEXTO FAMILIAR DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL CON NIVELES ALTOS Y BAJOS DE CREATIVIDAD

#### 1. ESTRUCTURA FAMILIAR.

a) Miembros de la unidad familiar. El hecho de tener un hermano mayor y de igual sexo parece incidir positivamente en la creatividad infantil. Siempre que el intervalo de edad

entre los hermanos sea mayor la creatividad del pequeño se verá favorecida, pues gozará de grandes atenciones y estimulación por parte de los padres así como del propio hermano.

b) Situación socioeconómica. En el grupo de creatividad alta predominan las familias con poder adquisitivo medio y medio-alto. En su mayoría trabajan los dos cónyuges, lo cual conlleva una independencia económica entre ellos, que puede traducirse en actitudes y comportamientos más independientes entre los progenitores. Las profesiones que desarrollan en su mayoría son profesiones liberales, autónomas o funcionarios con cierta autonomía (profesores de Secundaria y Universidad).

Sin embargo, en el grupo de creatividad baja abundan las familias con poder adquisitivo medio-bajo y con profesiones menos independientes que en el caso anterior.

c) Ambiente cultural. El grupo de sujetos de creatividad alta pertenece a unidades familiares con mayor nivel cultural que el de creatividad baja.

## 2. RASGOS ATRIBUIDOS AL HIJO O HIJA.

a) Precocidad. Los padres nos indicaron que bien fueron precoces al comenzar a hablar y, si no lo fueron, cuando empezaron a hablar, mostraban habilidades verbales superiores a los niños de su misma edad.

b) Dominancia lateral. Contrariamente a lo que aseguran algunas teorías que afirman que la creatividad esta estrechamente relacionada con la zurdez (Dacey, 1989), no hemos encontrado ningún zurdo en el grupo de creatividad alta.

c) Descripción o imagen que tienen los padres del hijo. En ambos grupos abundan los calificativos de independientes, con ideas propias, inconformistas, activos etc. En consecuencia, no parece existir relación, al menos en estas primeras edades entre estos rasgos de personalidad y creatividad.

d) Presencia de rasgos o acciones características de niño creativo. Los padres de los niños que han alcanzado mayores

niveles de creatividad corroboran la presencia de rasgos creativos. Estos niños destacan por tener mucha imaginación, ser muy ideativos y ocurrentes. Son niños muy observadores que reparan en pequeños detalles no constatados por los demás, como señala también Rodríguez Estrada (1989).

e) Actividades dentro y fuera de la casa. En ambos grupos se siguen rutinas similares marcadas por los horarios escolares. Algunos niños del grupo de creatividad alta realizan actividades de tipo artístico o creativo (pintura, teatro, cerámica, etc.). Esto ha podido influir en el desarrollo de su creatividad.

Hemos observado que en el grupo de creatividad baja los padres no acostumbran a sacar al niño a jugar al parque o a otras zonas de recreo en las que pueda relacionarse con otros niños, jugar y tener experiencias lúdicas, tratándose como se trata de niños en edad infantil.

f) Tipos de juego. Los juegos preferidos por los niños de creatividad alta implican más fantasía y creatividad que en el caso de los niños de creatividad baja. La mayoría de esos niños de creatividad alta prefieren juegos de construcción y experimentación. En cambio, los juegos del grupo de creatividad baja están más basados en la realidad, en la imitación de lo que observan en los adultos más próximos.

g) Amistades. En ambos grupos predominan los niños que prefieren jugar con muchos niños frente a los que prefieren hacerlo con uno o dos compañeros. En consecuencia este aspecto no parece estar vinculado con la creatividad infantil.

## 3. RELACIONES FAMILIARES.

a) Relaciones filiales. Los padres de niños con creatividad alta tienen una relación más estrecha con sus hijos que los padres de creatividad baja. Hacen partícipes a sus hijos de sus actividades de ocio y parecen disfrutar con ello, en cualquier ocasión. Además, éstas son más variadas que las del otro grupo.

Son partidarios de dar libertad e independencia dejándolos hacer y pensar mientras no se pongan en peligro. No se trata de despreocupación o desamparo, sino que estos padres entien-

den la necesidad de independencia de sus hijos y la favorecen, permitiéndoles desde bien pequeños que hagan frente por sí solos a pequeñas dificultades, les permite adquirir seguridad en sí mismos, autoafirmarse y se les abre el camino para que construyan los cimientos de una personalidad creativa.

Sin embargo, los padres con hijos de creatividad baja expresan y muestran una mayor sobreprotección con los hijos, un mayor control y una menor independencia.

b) Relaciones fraternales. En ambos grupos suele haber o ha habido problemas de celos, pero nada excesivo o fuera de lo normal. Si la hermana es mayor, establece una relación de "semimadre" con el hermano más pequeño. En consecuencia, el mayor juega un papel activo que irá enriqueciendo el bagaje experiencial del pequeño que supondrá mayores recursos para su creatividad.

c) Relaciones del hijo con otras personas que hayan participado en su crianza. En el caso de los niños muy creativos siempre han contado con una persona participante en su crianza, ya sean abuelos, asistentes, etc., con un estilo educativo que podríamos calificar de flexible. Estas personas destacan por su colaboración y animación en los juegos e ideas de estos niños. Posiblemente estas relaciones con otros adultos hayan podido enriquecer su creatividad.

d) Relaciones entre los cónyuges. La independencia entre los cónyuges se asocia a niveles altos de creatividad en los niños, mientras que la dependencia parece vincularse en mayor medida a la creatividad baja en los niños.

#### 4. COMUNICACIÓN FAMILIAR

a) Conversaciones y diálogos con los padres. El contenido de las conversaciones de los niños de creatividad alta con sus padres, incluye más fantasía que en el caso de creatividad baja. Suelen dar más explicaciones, razones y argumentos que el otro grupo de padres. Los padres con hijos de creatividad baja, muestran más desagrado o molestia por las actitudes de

curiosidad de sus hijos.

b) Cuentos e historias. La tendencia de contar cuentos a los hijos se da en los dos grupos de padres, muy probablemente por la edad de los pequeños. La diferencia está en que los padres del grupo de creatividad alta, además de contar cuentos e historias clásicos tienden a inventarlos, son más proclives a fantasear para sus hijos.

c) Clima comunicativo. En el grupo de creatividad alta hay unos ambientes de comunicación más abiertos que en el otro grupo. Los padres de nuestra muestra de creatividad alta aseguran que no existen temas tabúes, que están abiertos a cualquier tema y que no tienen necesidad de expresarse detrás del hijo y existe un mayor espíritu crítico en el contenido de sus conversaciones. Lo que contrasta con el otro grupo, donde no se da esa comunicación tan abierta.

d) Gusto por los acertijos. El grupo de creatividad alta suele formular a sus hijos adivinanzas, acertijos, juegos de palabras etc., entregándose con facilidad a este tipo de juegos. Estas prácticas favorecen la creatividad de los niños, puesto que son oportunidades para ponerla en práctica. Ocurre lo contrario con el grupo de creatividad baja, éstos no suelen realizar este tipo de actividades.

#### 5. CONDUCTAS Y ACTITUDES PARENTALES

a) Pensamiento de los padres. En ese mismo grupo no consideran importante la autoridad y la disciplina como medio de control de los hijos; aceptan que pueda ser bueno en pequeñas dosis y en momentos muy concretos pero estiman deshonesto usar y abusar de la autoridad por el hecho de ser padre o madre.

Por el contrario, en el grupo de creatividad baja conceden gran importancia a la autoridad y la disciplina como medida para controlar a los hijos, esto nos da una idea de la actitud más autoritaria en este colectivo.

En cuanto a la premisa educativa de que aprendan a conformarse, en el grupo de creatividad alta inculcan a sus hijos un espíritu luchador, que tengan aspiraciones y se

superen a sí mismo, que protesten y que sean críticos. En el grupo de creatividad baja, los padres consideran bueno el conformarse y dirigen sus acciones educativas y su autoridad para que así sea.

En cuanto al tipo de juguetes que prefieren para sus hijos, los padres del grupo de creatividad alta buscan juguetes didácticos que puedan enseñar algo además de divertirlos. Se inclinan por juguetes de construcción, puzzles, papel y lápices de colores. Como vemos, son juguetes que incitan a la creatividad (sin olvidar los juguetes de ordenador tan solicitados en la actualidad por los niños). Por su parte, el grupo de creatividad baja preferían juguetes más tradicionales y considerados más sexistas, muñecas para las niñas y coches y camiones para los niños.

b) Modelo de hijo que aspira a conseguir. Con respecto a las cualidades más deseables en el hijo encontramos diferencias en ambos grupos. El grupo de padres con hijos de creatividad alta se inclinan mayoritariamente por cultivar en sus hijos un espíritu crítico, independencia e imaginación, mientras que el grupo de creatividad baja prefiere hijos obedientes y que trabajen bien en la escuela.

c) Actitud ante las reglas y el orden. Con respecto a esta subdimensión encontramos grandes diferencias entre los dos grupos. Ninguna de las familias del grupo de creatividad alta dice tener reglas fijas con los hijos. Lo justifican afirmando que los horarios y las reglas están en función de ellos y no a la inversa; esto no significa que exista una total anarquía, hay normas pero son más flexibles. Sucede lo contrario con el grupo de creatividad baja, que en su gran mayoría tienen reglas fijas.

Con respecto al orden, tampoco el grupo de creatividad alta decía que era algo imprescindible o importante para ellos. En este mismo sentido dicen que permiten a sus hijos experimentar o llevar ideas a cabo que conlleven suciedad o desorden. Ocurre todo lo contrario en el grupo de creatividad baja que señalan el orden como algo fundamental en sus entornos y no permiten que experimenten o ideen si eso va a conllevar suciedad o desorden. Es posible que estas actitudes

rígidas donde se está en función de las reglas y el orden, puedan inhibir la creatividad infantil.

d) Cómo resuelven problemas educativos. La reacción ante la agresividad infantil. Los padres del grupo de creatividad alta responden con castigos por privación de ver televisión o mandarlos a una habitación durante un tiempo. Los padres del grupo de creatividad baja reaccionan haciendo total uso de la autoridad, aplastando esa actitud en los hijos, sin dar ocasión a la réplica o insubordinación.

Cuando los hijos encuentran una dificultad al realizar algo y piden ayuda a sus padres, los dos grupos se la prestan, obviamente, pero en el grupo de creatividad alta se insiste especialmente en que tiene que hacerlo el propio niño si quiere aprender a solucionarlo, por lo que le indican cómo se hace y a continuación piden a sus hijos que repitan el procedimiento.

e) Actividades estimuladoras de la creatividad. En general, las actividades que realizan los fines de semana, son mucho más variadas en el grupo de creatividad alta que las del grupo de creatividad baja.

Asimismo, hemos observado que los padres del grupo de creatividad alta se preocuparon, de manera intencional, de estimular todos los sentidos de sus hijos durante la etapa infantil, a través de juegos y actividades. Mientras que en el otro grupo dijeron no se ha hecho nada al respecto.

## 6. VIVENCIAS TRAUMÁTICAS.

Hemos encontrado casos entre el grupo de los poco creativos que aún siendo favorables al desarrollo familiar las condiciones familiares, los niños obtuvieron puntuaciones muy bajas en creatividad. Las vivencias traumáticas vividas en periodos recientes y en algún caso persistían, han afectado posiblemente bloqueando su creatividad. Tres de los diez casos han pasado por este tipo de experiencias, lo que supone un índice alto. En un caso el pequeño había sufrido maltrato físico y psicológico por parte de la asistenta que lo amenazaba si contaba algo a sus padres. En otro caso el menor está sufriendo una situación traumática

derivada del alcoholismo del padre y en el tercer caso se trataba de una pequeña inmigrante que recién llegada a Sevilla su madre solo encontró un trabajo como interna en una casa y la niña tuvo que quedar al cuidado del padre que no lo había visto desde que nació pues emigró cuando la madre dio a luz, la reacción de la pequeña fue dejar de comer, lo que empezó a acarrearle problemas físicos de cierta importancia. Esto necesita de un mayor estudio e indagación en posteriores trabajos.

## IMPLICACIONES

Aunque no vamos a relatar todas las posibles implicaciones del trabajo, puesto que se trata de una síntesis, si debemos mencionar algunas, al menos las que corresponderían a los propios padres y a la escuela y sus formadores.

### PADRES

Pensamos que la sociedad tiene un vacío educativo importante. Nos referimos a la necesidad de la formación de padres. Si partimos de que ellos son los primeros agentes formadores en la vida de un niño y en una etapa tan delicada, en que se están formando las capacidades y habilidades básicas, (las estructuras básicas del pensar, de los afectos, de la motricidad, de la comunicación, de la relación interpersonal, de la creatividad, etc.) este ámbito estaría plenamente justificado.

### ESCUELA Y PROFESORES

El desarrollo de la creatividad en las aulas no solo depende de la concienciación del profesorado, sino evidentemente, también de su formación, ya que es uno de los principales agentes responsables de la acción educativa, esto les llevaría a:

a) Valorar las aportaciones personales, los puntos de vista particulares, las percepciones de aprendizaje que sin duda tienen los alumnos.

b) Tomar en consideración la aplicación de lo aprendido y su transferencia a otros conceptos o problemas diferentes de los trabajos en clase.

c) Utilizar una evaluación polivalente, en cierto modo divergente, recogiendo

información a lo largo del proceso mediante técnicas diferentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDOUS, J.(1973): "The search for alternatives: parental behavior and children's original problem solutions". *Journal of marriage and the family*, November, pp. 711-722. Georgia: University of Georgia
- ESTÉBANEZ (1993): "Relaciones familiares". En García Hoz: *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.
- GAYNOR, J. (1992): " Family size, birthorder age-interval, and the creativity of children". *Journal of Creative Behavior*, v. 26, nº2, pp. 108-118
- DACEY, J. (1989): "Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents" *Journal for creative behavior*, vol. 23, nº4, pp263-271
- LÓPEZ LARROSA, S. NOVELLA, A. Y CANDAU, X. (1999): Family context and Spanish preschoolers language development. *European Conference on Developmental Psychology*. Grecia, 1-5 septiembre 1999.
- ORTEGA OLIVARES, M. ((1990): *La Orientación de la Creatividad en el Niño Preescolar*. Tesis doctoral. Madrid:UNED.
- VILA, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

## NOTAS

- (1) Tesis doctoral (2002). Directores: Dra. Isabel Ridaó García y Javier Gil Flores.



# *Perfil creativo de investigadores en psicología en México*

Rocío Angélica González Romo (1) , Juan Manuel Tejada-Tayabas

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Sebastián Figueroa Rodríguez, Nancy Jácome Ávila, Manuel Martínez Morales

Universidad Autónoma Veracruzana

## RESUMEN

*Considerando la necesidad de fomentar la investigación en México y los retos para la formación de investigadores, se exploró la creatividad en investigadores de psicología para identificar perfiles a partir de las dimensiones Persona, Proceso, Producto y Contexto (MacKinnon, 1987; De Cock, 1993; Romo, 1997, Czikszenmihalyi, 1998 y Cardoso, 1998). Participaron 88 investigadores de 26 entidades federativas de México, quienes contestaron un cuestionario diseñado ad hoc. Se efectuó un análisis de conglomerados (k medias), obteniendo 3 conglomerados con diferencias significativas: investigadores en formación, involucrados preponderante en su proceso creativo con un índice bajo de productividad; investigadores aislados, orientados a una elevada productividad con poco énfasis en el contexto e; investigadores consolidados los cuales mostraron niveles elevados en todas las dimensiones de creatividad.*

*PALABRAS CLAVE: perfil del investigador, creatividad, persona, proceso, producto y contexto.*

## ABSTRACT

*Given the need to promote research in Mexico and the challenges entailed in the training of researchers, creativity among psychology researchers was explored in order to identify profiles using the following dimensions: Person, Process, Product and Context (MacKinnon, 1987; De Cock, 1993; Romo, 1997, Czikszenmihalyi, 1998 y Cardoso, 1998). 88 researchers from 26 federal entities of Mexico participated, answering a survey that was designed ad hoc. A conglomerate analysis (k-means) was done, and 3 groups with significant differences were obtained: researchers in training, predominantly involved in their creative process with a low rate of productivity; isolated researchers, focused on elevated productivity with little emphasis on context; and consolidated researchers, who demonstrated elevated levels in all dimensions of creativity.*

*Key words: profile researcher, creativity, person, process, product and context.*

## 1. INTRODUCCIÓN

**H**oy día México enfrenta retos que demandan un impulso y fomento importante a la investigación en toda disciplina universitaria (Ibáñez, 1995); con alrededor de 100 millones de habitantes cuenta con un poco más de 10,000 investigadores vigentes en el 2004 en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y si bien en la última década se ha

observado un crecimiento significativo - principalmente en ciencias sociales- existen áreas prioritarias para el desarrollo que se han mostrado una reducción preocupante (CONACYT, 2004). A esta desproporción hay que añadir la concentración geográfica de la investigación: 47 de cada cien miembros del SNI laboran en la zona metropolitana del país, por ejemplo tan solo la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con 95 investigadores del SNI, la

Universidad Autónoma Metropolitana con 11 y el Instituto Politécnico Nacional cuenta con 44 en el área de educación y psicología.

La investigación en psicología enfrenta un panorama más complicado, por la tendencia manifiesta de escuelas y facultades de otorgar el título de licenciatura por medios distintos a la elaboración de tesis, lo que limitará la generación de futuros investigadores (Harrsch, 1994). Además es frecuente la incorporación de modelos y teorías de otros contextos, a la formación de los investigadores mexicanos, lo que puede conducir a una práctica descontextualizada de las necesidades y posibilidades del entorno (Cerejido, 1997). Se requiere desarrollar estrategias para promover la investigación en psicología, acorde a los requerimientos del país e impulsar la generación de investigadores en México. Para ello es indispensable reconocer la naturaleza del proceso formativo del investigador, oficio que se aprende en la práctica, con la tutoría de expertos y la disposición de entrar en un proceso de cambio. En su formación, el investigador enfrenta momentos de cambio y movilización afectiva, actitudinal y social que bloquean o facilitan su trabajo. Es importante fomentar actitudes como la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la elaboración y, la tolerancia a la ambigüedad y a la frustración, elementos presentes en todo proceso creativo y de producción científica creativa.

Por lo tanto es necesario que la formación de investigadores considere el desarrollo profesional (conocimientos, habilidades teórico-metodológicas y técnicas) y la formación personal (la autoconciencia del proceso creador y heurístico de la investigación sustentada en una motivación intrínseca). Simonton (2003) recomienda para el estudio de la creatividad científica, analizar las dimensiones que ésta puede tener y el proceso en que se involucra todo investigador, desde que inicia su investigación hasta el momento de presentar sus productos.

## 2. FUNDAMENTACION TEORICA

La creatividad -forma de pensar cuyo resultado tiene a la vez novedad y valor (Romo, 1997, p 13)- se ha estudiado en distintas áreas y niveles, reconociéndose como un fenómeno multidisciplinario y multifactorial. Sternberg (1997), Romo (1997), Czikszentmihalyi (1998), Cardoso (1998), Goleman, Kaufman y Ray (2000) y Díez y Romero (2001), refieren diversas áreas de la creatividad, lo que implica diferentes niveles de complejidad de la misma. Para comprenderla más ampliamente, debe investigársele a partir de sus dimensiones persona, proceso, producto y contexto, señaladas por MacKinnon (1987) y por De Cock (1993) mismas que son el eje central de la presente investigación.

Si bien diversos autores han estudiado la investigación como una actividad profesional (Brezinski, 1993; Harrsch, 1994; Ibáñez, 1995; Cerejido, 1997 y; Grediaga, 1999) y existe suficiente literatura sobre el proceso creativo (Gardner, 1995; Gámez, 1995), no se encontraron reportes de investigación que relacionaran estos campos y permitieran comprender el proceso creativo de investigadores, particularmente para el contexto de la investigación en psicología en México. Por lo anterior el presente trabajo parte de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características del proceso creativo de investigadores en psicología en México? ¿Existen perfiles de creatividad que puedan caracterizar diferentes grupos de investigadores?

La respuesta a estas interrogantes permitirá reconocer la importancia del fomento a la creatividad en el proceso de formación de investigadores mediante la identificación de los procesos y perfiles del investigador. Con base a lo anterior, se pretende identificar perfiles creativos de investigadores en psicología de México, a partir de las dimensiones: Persona, Proceso, Producto y Contexto.

### 3. INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD

Es imposible establecer una definición rígida para investigación y para creatividad. Son términos polisémicos cuyo significado depende de la perspectiva teórica desde la cual se aborden y de su situación práctica. Sin embargo es necesario definirlos para contextualizar e identificar los distintos rumbos que podrían tener. La investigación puede entenderse como habilidad del pensamiento, como una actitud ante la vida, como solución de problemas y productividad. La investigación puede llevar a una forma de vida guiada por la motivación intrínseca inicialmente, ya que así buscará darle un toque personal al trabajo, intentando ir más allá del mero cumplimiento de un puesto laboral o una exigencia institucional. La investigación "es un proceso por el cual se descubren conocimientos nuevos" (Salkind, 1999, p. 3) se basa en el trabajo de otros, se le puede repetir, se puede generalizar a otras situaciones, se basa en algún razonamiento lógico y está vinculado a una teoría.

Medawar (1982) sugiere que "para ser creadores, los científicos necesitan bibliotecas y laboratorios y la compañía de otros científicos. Ciertamente ayuda un modo de vida apacible y sin dificultades; la obra de un científico no resulta más profunda ni convincente por sus privaciones, angustias, miserias o acoso emocional. Desde luego, las vidas privadas de los científicos pueden ser extrañas y aún cómicamente confusas, pero no de una manera que tengan una influencia especial sobre la naturaleza y la calidad de su trabajo" (p. 63).

Para la creatividad también existen diversas definiciones: como una habilidad de pensamiento, como una actitud, como la aptitud para la solución de problemas y, como la capacidad de generar ideas nuevas.

En esta investigación se retoma la forma en que Romo (1997, p.13) la conceptúa: "forma de pensar cuyo resultado tiene a la vez novedad y valor que implica: buscar problemas para darles soluciones originales, trabaja sin descanso en pos de un objetivo vagamente definido para el propio creador. Se vale más que ninguna otra de la metáfora y en ese ir y venir de lo nuevo a lo antiguo, de lo conocido a lo desconocido, de lo obvio a lo insólito, de lo familiar a lo extraño. Lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas".

La creatividad además, como propone Simonton (2003) integra dimensiones interdependientes que deben abordarse de manera holística para entender el proceso, tales como: persona, proceso, producto y contexto. A continuación se describen cada una y se mencionan algunas de sus subdimensiones.

#### PERSONA

Esta dimensión consiste en el conjunto de atributos del individuo -relativamente estables- que potencian sus capacidades creativas. Incluye cuatro subdimensiones:

Características personales, como la autoconfianza, fuerza del yo y la ambición características frecuentemente presentes en la persona creativa (Romo, 1997), (Torre, 2003); se debe poseer una gran confianza para perseverar en una idea y trabajar en ella pese a obstáculos de todo tipo.

Inteligencia y conocimiento del ámbito. Implican el dominio, mediante el conocimiento y acceso a la información, del conocimiento relevante al tema a investigar. Es el dominio de los heurísticos (Romo, 1997) de las memes o unidades de información que se deben de aprender y del campo, serie de reglas y procedimientos simbólicos (Csikszentmihalyi, 1998).

Motivación intrínseca. Se puede conceptualizar como un "interés intrínseco en un campo determinado, amor al trabajo estable y mantenido a lo largo de muchos años, teniendo de un afecto positivo el esfuerzo; y

el impulso a alcanzar las más altas cotas de dominio en un campo y modificarlo con la contribución personal" Romo (1999, p 167).

Briggs y Peat (1999), Goleman et al. (2000) y Bohm (2001) y Romo (1999) coinciden en que sólo la motivación intrínseca, y no la extrínseca, lleva a productos genuinamente creativos. Medawar (1982) enfatiza la importancia de la orientación al logro.

Rasgos Bipolares. Estas características, denominadas por Czikszenmihalyi (1998) dimensiones de la complejidad, se refieren a estados de ánimo opuestos -rasgos bipolares- que la persona experimenta en su proceso creativo, como: energía/reposo, vivacidad/ingenuidad, carácter lúdico/disciplina, extraversión/introversión, imaginación/fantasmía, entre otros. Peat y Bohm (1998) señalan la importancia de la metáfora y el juego en la creatividad.

### PROCESO

Este concepto se refiere a las fases o secuencia del proceso creativo. Wallas (1926, en Cardoso, 2000) identificó las siguientes etapas, mismas que se retoman en el trabajo:

Preparación. Proceso de formación intelectual en el cual la información se almacena, organiza y transforma de manera abstracta. Es indispensable poseer motivación epistemológica, sensibilidad, flexibilidad y fluidez de ideas para su representación.

Incubación. Se define como "el periodo de gestación, caracterizado por el trabajo libre de proceso inconsciente o parcialmente consciente. En esta fase el conocimiento adquirido comienza a ser reestructurado para crear nuevas estructuras mentales. Una pericia característica de esta fase, es la tolerancia a la ambigüedad.

Iluminación. Momento en el que termina la incubación, el chispazo, clic o insight, que tiene la persona al dar con la respuesta perfecta y justa a lo que está trabajando. Consiste en la identificación concreta de la idea que fue procesada con elementos

inconscientes expresándola de manera totalmente consciente.

Verificación. Esta etapa se refina o procede a la corrección y revisión del producto. Implica el "dialogo" entre el artista (o científico) y su "producto, la persona trabaja en su idea y llega a la elaboración de su producto final para proceder a comunicarlo.

### PRODUCTO

Romo (1997, p. 57) establece tres criterios para considerar la creatividad en un producto: 1) transformación: cuando el producto reformula una situación o campo previo estableciendo nuevas combinaciones y perspectivas; 2) condensación: cuando el producto unifica gran cantidad de información, conectada en un nuevo orden, simple y complejo a la vez y; 3) aplicabilidad: se refiere a la generación de actividad creadora adicional.

### CONTEXTO

Esta dimensión se refiere a aquellos aspectos del entorno de la persona que ejercen una influencia importante en su creatividad. Para la presente investigación se tomaron en cuenta tres subdimensiones: la historia, circunstancias que el investigador considera importantes para su formación y producción creativa como la familia, pareja, amigos, religión, deporte, política, viajes, salud y económica. 2) comunidad científica, influencia de la comunidad para inhibir o estimular la generación de productos creativos de investigación y; 3) ambientes estimulantes. Se toman criterios propuestos por Cardoso (2000) y por De la Torre (1996, 1997, 2003): libertad de decisión, gestión de proyecto, recursos, instalaciones, acceso a información relevante, obtención de fondos, interacción con expertos, tiempo limite, valoración de la diversidad y la innovación y, seguimiento de la investigación por directivos.

A partir de estas dimensiones y subdimensiones se analizaron las características de creatividad con el propósito de explorar perfiles creativos en investigadores en psicología en México.

## 4. MÉTODO

### MUESTRA

Incluyó 88 investigadores en psicología seleccionados por conveniencia de 26 Escuelas de Psicología, públicas y privadas de México. Cerca del 50% laboraban en provincia, mientras que el 38.6% en la zona metropolitana de la Ciudad de México, el porcentaje restante no reportó lugar de trabajo. Más de la mitad (50.6%) reportó una antigüedad de diez o más años como investigador. El 64.8% reportó publicaciones en revistas arbitradas y un 35.2% posee algún reconocimiento como investigadores.

### INSTRUMENTO

Se utilizó un cuestionario likert elaborado para el estudio, integrado por 66 reactivos con 5 categorías de respuesta que miden las dimensiones persona, proceso, producto y contexto, así como preguntas abiertas sobre datos de identificación. El instrumento se validó en un estudio piloto obteniendo una confiabilidad alfa de 0.86. El instrumento se aplicó a partir del contacto directo y la administración individual con algunos investigadores y, mediante la aplicación colectiva en un evento académico que agrupó a investigadores pertenecientes a 26 escuelas de psicología.

### ANÁLISIS DE DATOS

Se efectuó un análisis de conglomerados (cluster analysis) mediante el procedimiento de de k medias utilizando como medida la distancia euclídea (Jonson, 2000). Previamente las respuestas al cuestionario se transformaron a una escala de diez valores. El número de conglomerados se estableció a priori, explorándose dos soluciones, de tres y cuatro respectivamente.

## 5. RESULTADOS

El análisis de conglomerados puede considerarse como un método para descubrir conceptos a partir de un conjunto de datos (Mitchell, 1997; Martínez-Morales, 2003; Martínez-Morales Alatríste-Trujillo, Guerra-Hernández, 2004). En este estudio puede considerarse que el análisis arrojó la definición de tres conceptos o tres tipos de investigador en la muestra considerada. A partir de la caracterización de cada conglomerado concluimos que se distinguen tres perfiles de investigadores que se denominaron investigadores en formación, aislados y consolidados.

A partir del examen de las soluciones, se eligió la de tres conglomerados la cual diferenció mejor los perfiles creativos de los investigadores; producto fue la dimensión más influyente en la conformación de los conglomerados ( $F = 88.65$ ,  $gl = 85$ ,  $p .00$ ) seguida de contexto ( $F = 38.02$ ,  $gl = 85$ ,  $p .00$ ) y persona ( $F = 18.34$ ,  $gl = 85$ ,  $p .00$ ) mientras que proceso influyó débilmente ( $F = 5.73$ ,  $gl = 85$ ,  $p 0.00$ ). Los conglomerados se denominaron: investigadores en formación, aislados y consolidados. En la Tabla 1 se presentan los promedios de las dimensiones de los tres grupos.

<i>Dimensión</i>	Investigadores en formación (n = 29)	Investigadores Aislados (n = 29)	Investigadores Consolidados (n = 30)
Persona	6.99 (.76)	7.84 (.85)	8.22 (.77)
Producto	6.10 (.94)	8.71 (.77)	8.50 (.78)
Contexto	7.72 (.84)	6.75 (.87)	8.49 (.57)
Proceso	7.97 (.73)	8.32 (.53)	8.58 (.78)

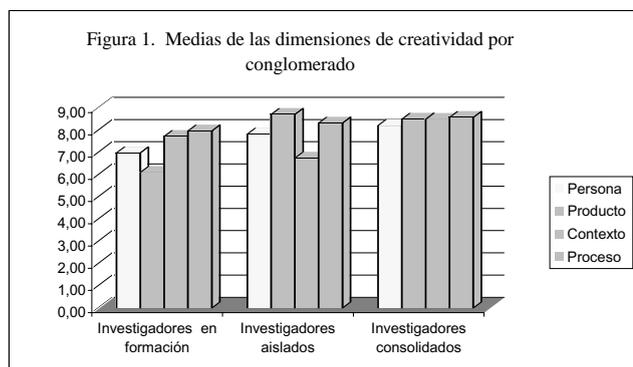
Tabla 1. Medias y Desviaciones Estándar de los Conglomerados  
Los valores entre paréntesis corresponden a desviaciones estándar

En los investigadores en formación la dimensión más alta fue proceso, aunque con relación a los otros grupos resultó menor, seguida de contexto y persona, mientras que producto mostró en valor más bajo, que en los demás grupos. El conglomerado de investigadores aislados mostró el nivel más elevado en producto, incluso que en los

demás grupos, seguido de proceso y persona. Sin embargo en contexto se observó el nivel más bajo de los tres conglomerados, pero con valores moderadamente altos de acuerdo a la escala utilizada (Figura 1).

En cuanto al grupo de investigadores consolidados, éste se caracterizó por niveles elevados y parecidos en las cuatro dimensiones ( $> 8.22$ ), en primer lugar en proceso seguida de producto, contexto y en último lugar persona. Los valores obtenidos fueron los más altos de los conglomerados, con excepción de producto que fue ligeramente inferior al obtenido por el grupo de investigadores aislados.

La mayor distancia euclidiana -distancia entre el centroide o promedio de un conglomerado respecto a los otros- se observó entre los conglomerados de investigadores en formación y aislados (2.93), seguida de la distancia entre investigadores en formación y consolidados (2.87), y la más corta se observó entre aislados y consolidados (1.81).



## 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el siguiente análisis se consideran las características más significativas de los perfiles de los investigadores, enfatizando posibles áreas fuertes y débiles de algunas dimensiones y/o subdimensiones estudiadas.

Como se mencionó antes, los investigadores en formación se orientan más al pro-

ceso en la investigación, a su formación, a las etapas por las que atraviesan con bajo énfasis en la publicación, seguimiento y aplicación de sus investigaciones. En la etapa de preparación se involucran en la búsqueda de información desde diferentes perspectivas para saturarse de información sobre el tema a investigar. Presentan una motivación epistemológica, una sensibilidad, flexibilidad y fluidez de ideas para su representación. Este grupo de investigadores experimenta etapas de iluminación después de ciertos periodos de bloqueo en el que se creía difícil avanzar al siguiente paso en su proceso de investigación. En cuanto a contexto, otorgan importancia a las circunstancias que les rodean, toman en cuenta la opinión y contribución a su formación de gente que le rodea. Buscan comunicar, aunque informalmente, su trabajo para recibir retroalimentación y valoran un ambiente laboral estimulante que fomente la innovación y creatividad, razón por la cual es posible que muestren la productividad más baja

respecto a los otros grupos. Frecuentemente se atribuye la baja productividad a dificultades externas, administrativas, laborales, hasta políticas como señala Cerejido (1997) e incluso a dificultades internas relacionadas con actitudes obsesivas y perfeccionistas para publicar su producto, obstáculos que describe Medawar (1982). Por ejemplo el perfeccionismo de los

investigadores novatos quienes "piensan que antes de comenzar a trabajar sobre un tema es absolutamente necesario haber leído todo sobre el mismo, que es preciso saber todo sobre él" (Brezinski, 1993. p 26).

Los investigadores aislados se caracterizan por una marcada orientación hacia el producto, con niveles relativamente altos en proceso y persona, pero significativamente menor en contexto. Su nivel de productivi-

dad y creatividad en sus productos posee características de condensación de información, transformación y una amplia área de aplicabilidad. Las características de creatividad en sus productos se reflejan cuando sus investigaciones permiten desechar o transformar algunos conceptos que estuvieron vigentes con anterioridad, abarcando elementos transdisciplinarios y resumiendo una cantidad importante de datos, sintetizando de manera importante el estado del arte de su línea de investigación. Estos investigadores dan importancia al proceso creativo en su formación como investigadores, llegando, a diferencia del conglomerado anterior, hasta la etapa de verificación con un elevado índice de productividad.

En la dimensión persona, estos investigadores muestran elevados índices de seguridad, autoconfianza y fuerza del yo y una orientación centrada en la motivación intrínseca dirigida a su productividad contando como elemento evaluador los mismos resultados de sus investigaciones y no los parámetros evaluadores de su contexto laboral. Estos investigadores permanecen concentrados de lleno en su proceso, preocupados por la consecuente elaboración de productos de investigación valiosos, es decir, que no solo les interesa su proceso sino que le dan importancia a éste para poder obtener productos de calidad -a lo que más están enfocados- sin tomar muy en cuenta las implicaciones y aportaciones del ambiente laborales de investigación, tanto a nivel material o físico como el factor humano (colegas, asesores, alumnos) sino siguiendo sus propios procesos personales.

Por último, los investigadores consolidados poseen un perfil holístico en creatividad con un nivel elevado en todas sus dimensiones. Valoran todos y cada uno de los subsistemas de intervención en la investigación, dan una gran importancia a su proceso de formación como investigadores, sin perder los aspectos internos de su persona, su individualidad, sus características y vivencia en

cada fase, no olvidan su entorno y comunican o publican sus productos de investigación. Experimentan gran curiosidad, sensibilidad perceptual e intuición, una fuerte motivación epistemológica. Dan importancia a los productos de su investigación la cual reúne características de transformación, condensación y aplicabilidad y a su presentación a la comunidad científica y sociedad en general. Estos investigadores reconocen la importancia de la familia, de grupos de investigación y de la necesidad de ambientes adecuados para la investigación, caracterizados por la libertad, autonomía, el contar con un buen proyecto de gestión, así como con recursos e instalaciones, fondos e información relevante, interacción con otros expertos. Los altos índices en las dimensiones mostrados por estos investigadores reflejan a su vez, motivación extrínseca basada en la dimensión de contexto. Como afirma Alcántara (2002) la motivación intrínseca fluye de la creación del conocimiento por el conocimiento mismo, y la extrínseca se encuentra en el estatus nacional e internacional del campo disciplinario.

## 7. CONCLUSIONES

El reconocimiento de la importancia que tiene la creatividad en la investigación puede contribuir al impulso en la formación de investigadores. Este proceso debería integrar la formación profesional y personal, para permitir a los investigadores en formación, valorar holísticamente cada dimensión de creatividad en que se involucran. La identificación de tres grupos de investigadores tiene implicaciones para la investigación y productividad científica; para los investigadores en formación, es importante la profundización y valoración de los aspectos subjetivos de formación personal, no formales de todo proceso involucrado en la actividad investigadora. En este sentido es fundamental la calidad de la asesoría y el

vínculo asesor-asesorado.

Es importante conceder lugar a los momentos y etapas por las que pasa el investigador, sin apresurar la llegada de un producto por mero trámite institucional, pero sin actitudes sobreprotectoras o paternalistas. Como se aprecia en la dimensión de proceso, es necesaria cierta presión, de crisis del investigador, de tolerancia a la frustración y de trabajo arduo, con énfasis en el meta-análisis de los procesos de investigación que se siguen. Como menciona Brezinski (1993, p. 63) al analizar el proceso creador del científico y su perfil "el pensamiento verbal e incluso el pensamiento consciente en general no desempeñan más que un papel secundario en la breve fase decisiva del propio acto creador. Se ha sobrevalorado el papel de los procesos estrictamente racionales y verbales en el descubrimiento científico. Lo irracional forma parte integrante de todo proceso creador".

El presente estudio permitió explorar características del proceso creativo de investigadores en psicología de México e identificar perfiles característicos. Sin embargo es importante reconocer algunas limitaciones para la justa interpretación de los hallazgos. En general se reconocen problemas para su generalización, dado el procedimiento de muestreo y tamaño de la muestra. Por otro lado el estudio se basó en un procedimiento de auto-reporte, sin considerar otros elementos como trayectorias y productos de los investigadores. Sería recomendable estudiar otras variables e indagar sobre grupos de investigación y su sinergia. Es importante además partir de paradigmas multi-causales desde la complejidad, para consolidar ésta como una posible línea de investigación que abogue por la pluralidad de abordajes y la necesidad de cada uno de éstos como momentos importantes para la experiencia del investigador.

## REFERENCIAS

- ALCÁNTARA, A. (2002). La Investigación Científica en las Universidades del Mundo en Desarrollo: En Busca de Resonancia Global. *Revista de la Educación Superior en línea*. Num.123. página web: <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- BOHM, D. (2001). *Sobre la Creatividad*. España: Kairos.
- BREZINSKI, C. (1993). *El oficio del Investigador*. España: Siglo XXI.
- BRIGGS, J. Y PEAT, D. (1999). *Las Siete Leyes del Caos*. España: Grijalbo.
- CARDOSO, F. (2000). *Criatividade como Disciplina Científica*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- CEREJIDO, M. (1997). *Ciencia sin Sesos: Locura Doble*. México: Siglo XXI
- CZIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad*. España: Paidós.
- DÍEZ, J. Y ROMERO, J. (2001). "Creatividad y Complejidad". *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 0, 47-52.
- DE COCK, C. (1993). "A Creativity Model for the Analysis of Continuous Improvement Programmes". *Creativity and Innovation Management*, 2, 156-165.
- GÁMEZ, G. (1998). *Creatividad*. España: Urano.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes Creativas: Una Anatomía de la Creatividad*. España: Paidós.
- GOLEMAN, D. KAUFMAN, P. Y RAY, M. (2000). *El Espíritu Creativo*. Argentina: Vergara.
- GONZÁLEZ, R. (2002). *Mi Proceso de Formación como Facilitadora de la Creatividad*. Universidad de Santiago de Compostela Trabajo Inédito
- GREDIAGA, K. (1999). *Profesión Académica, Disciplinas y Organizaciones*. Colección Biblioteca de Educación Superior en Línea. Serie Investigaciones. ANUIES. [www.anuies.mx](http://www.anuies.mx).
- HARRSCH, C. (1994). *Identidad del Psicólogo*. México: Pearson Educación.
- IBÁÑEZ, B. (1995). *Manual para la Elaboración de Tesis*, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. México: Trillas.

- JONSON, D. (2000). *Métodos Multivariados Aplicados al Análisis de Datos*. México: Thomson.
- MARÍN, R.Y DE LA TORRE, S. (1991). *Manual de Creatividad: Aplicaciones Educativas*. España: Vincens Vives.
- MACKINNON, D. (1987). *Some Critical issues for Future Research in Creativity*. Buffalo: Bearly Limited.
- MARTÍNEZ-MORALES, M., A. ALATRISTE-TRUJILLO, A. GUERRA-HERNÁNDEZ. (2004) Concept Lattice Learning in Analytic Induction En: *First Iberoamerican Workshop on Machine Learning for Scientific Data Analysis*. Iberamia 2004. 9th Iberoamerican Conference on Artificial Intelligence. Tonatzintla, México, 2004.
- MARTÍNEZ-MORALES, M. "Descubrimiento de Conocimiento y Aprendizaje de Conceptos en Inteligencia Artificial", *Cultura Democrática: Revista Diversa*, No. 10. pp. 70-75. (issn 1665-939). Junio, 2003.
- MEDAWAR, P. (1982). *Consejos a un Joven Científico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MITCHELL, T. M. (1997) *Machine Learning* WCB. Mac Graw Hill
- PEAT, F. Y BOHM, D. (1998). *Ciencia, Orden y Creatividad*. España: Kairos.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. España: Paidós.
- SALKIND, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall
- SIMONTON, D. (2003). Scientific Creativity, a Constrained Stochastic Behavior: The integration of Product, Person, and Process Perspectives. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 475-495.
- STEMBERG, R. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. España: Paidós
- TORRE, S. de la (1996). *Identificar, Diseñar y Evaluar la Creatividad*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- TRRRE, S. de la (1997) *Creatividad y formación*. Trillas: México
- TORRE, S. de la (2003) *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro
- WALLAS, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace
- Hppt//:www.conacyt.mx

## NOTAS

(1) Dirección autor principal: Rosalío Bustamante No.260, Col. del Valle, 78220, San Luis Potosí, S.L.P. México, [angelicagl@uaslp.mx](mailto:angelicagl@uaslp.mx), [angelicagl@gmail.com](mailto:angelicagl@gmail.com)



---

# *Creatividad y sobredotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica*

Rosa C. Prado Suárez (1)

Universidad de Málaga

## RESUMEN

*La creatividad y la sobredotación son dos tópicos sobre los que versa esta investigación. Se estructura en tres partes: una primera de fundamentación teórica, con un análisis bastante pormenorizado de las investigaciones acerca del tema, una segunda parte de investigación empírica en la que se ha procedido a la evaluación de la creatividad de una muestra de 32 niños diagnosticados como sobredotados procedentes de Andalucía y Madrid. En la tercera parte se propone un programa de intervención para el fomento de la creatividad del alumnado en general y del sobredotado en particular. Una de las principales aportaciones de la investigación es la creación de una serie de cuestionarios para evaluar la percepción que de la creatividad tienen las personas que se hallan en continuo contacto con estos chicos, habiéndose obtenido unos muy altos niveles de fiabilidad y validez uno de los principales logros en este trabajo.*

*PALABRAS CLAVE: sobredotación, creatividad, programa superdotados,*

## ABSTRACT

*The creativity and the giftedness is two topics on which it turns this paper. This work structure in three parts: one first, referred the scientific basis of the research, after an detailed analysis enough of the investigations that we have found about the subject that was tried to study has been made an empirical study, that is to say, the second part of the work. This second, has consisted of the evaluation of the creativity of a sample of 32 children diagnosed like giftedness coming from Andalusia and Madrid. The third, is a program of intervention for the promotion of the creativity of the pupils in annexed general and of the giftedness one in particular. One of main the contributions of this Thesis is the creation of a series of questionnaires to evaluate the perception that of the creativity the people have who are in continuous contact with these boys, having itself obtained very high levels of reliability and validity one of the main profits in this paper.*

*KEY WORD: giftedness, creativity, gifted program*

## 1. ¿POR QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN? FUNDAMENTOS

Cada etapa de la historia de la ciencia comienza con el planteamiento de una cuestión. Por ello, siempre se parte de una visión del mundo, desde un cuestionamiento, considerando una situación problemática.

Por ende, el problema nos indica la finalidad de la investigación.

Pero, para plantear adecuadamente la situación problemática, es necesario conocer el estado actual. A partir de aquí podremos realizar un cuestionamiento adecuado, que nos permita esclarecer adecuadamente el problema de investigación, los aspectos que requieren ser investigados.

Es decir, para determinar el problema general y los subproblemas, deberemos analizar y conocer los elementos y limitaciones que hemos de tener en cuenta para conocer

realmente la situación problemática.

La creatividad se ha convertido últimamente en un tema que está en el discurso de todos los dirigentes, legisladores, políticos, educadores y de la sociedad en general. Se reflexiona si debe estar presente entre las necesidades actuales, las características del ciudadano del futuro, la sociedad del mañana, las instituciones...

La creatividad es así una de las principales capacidades que todo ser humano posee y que debe ser fomentada, para afrontar el devenir, su propia vida, las futuras necesidades y colaborar efectivamente en la sociedad.

Esta es una temática que venimos trabajando en el Grupo de Investigación de Educación Infantil y Formación de Educadores desde hace varias décadas. Una premisa básica e indiscutible para nosotros es la consideración de la creatividad como pilar básico en el desarrollo del individuo. La importancia que a ella se le da en los primeros niveles educativos es fundamental para determinar su futuro desarrollo.

Personalmente, la creatividad suscitó en mí un gran interés desde que en el año 1994 comencé a trabajar como maestra de Educación Infantil y pude comprobar la verdadera importancia que mostraba en el desarrollo evolutivo de mis alumnos. Sin embargo, el presente trabajo es fruto del interés de todos los miembros de las Universidades de Andalucía que conformamos este grupo de Investigación dirigido por A Gervilla y del que somos miembros más de 20 investigadores.

Queda bastante explícito el interés personal en la temática, pero el interés científico no es menos relevante. Consideramos que socialmente es un tema que está necesitando de cuerpos teóricos organizados, de investigaciones que doten de cientificidad la labor de los profesionales que están trabajando por la atención del alumnado sobredotado y la creatividad. Por tanto, la verdadera problemática a la que tratamos de dar respuesta en esta investigación radica aquí, en esta necesidad

del profesorado y de la sociedad en general. Por ello, hemos considerado conveniente centrar nuestro objeto de estudio, la creatividad, en un sujeto concreto: el sobredotado, actualmente muy necesitado de atención.

La sobredotación es, desde nuestro punto de vista, un tema escasamente tratado en la literatura pedagógica. Por otro lado, a lo largo de nuestra investigación de campo, hemos observado cómo hay numerosos estereotipos arraigados en maestros, pedagogos, psicólogos y otros adultos que están en contacto con estos niños. Todo ello justifica la necesidad de presentar una investigación como la que aquí nos ocupa.

Es necesario crear un cuerpo teórico y científico para la formación inicial y continua del profesorado que se va a encontrar en el aula con este tipo de chicos.

Igualmente, es necesario que los Centros Educativos participen en este tipo de investigaciones, para que conozcan las inquietudes que desde otras instancias surgen para colaborar con esta temática y ofrecer soluciones plausibles.

En definitiva, una sensibilización del profesorado, de los Centros Educativos, y de la sociedad en general, acerca de quiénes son estos niños y qué características tienen, acerca de qué es la creatividad y cómo podemos fomentarla.

Las lagunas en la formación del docente, del pedagogo y del psicopedagogo, nos han llevado a realizar esta investigación. No tanto para dar respuestas inmediatas, como para elaborar trabajos que sirvan de punto de partida para arrojar algunas luces sobre la realidad. Para que la sociedad tenga en cuenta el interés por parte de los investigadores de la necesidad de conocer a estos niños, sus características, sus intereses, su realidad, lo que por ellos todavía nos queda por hacer, lo que podemos ofrecerles, lo que los docentes necesitan, y en definitiva, favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos acerca de la atención educativa de estos niños y el fomento de su creatividad.

Este trabajo pretende cubrir una laguna que consideramos existe en mayor o menor grado en la literatura dedicada a la creatividad y sobredotación: realizar un análisis de las características e indicadores de la creatividad en los niños sobredotados, a través de la percepción de los padres, los profesores, los compañeros y de ellos mismos, utilizando diferentes instrumentos elaborados por nosotros mismos.

En las investigaciones analizadas, se subraya la importancia de la creatividad en el alumnado sobredotado, incluso se le considera un criterio para el diagnóstico de un sujeto como sobredotado, según la teoría de Renzulli (1994). Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que de forma detallada analicen los diferentes factores intervinientes en la creatividad de este alumnado.

Consideramos que esta investigación viene a cubrir un vacío en cuanto análisis de los factores, a través de las percepciones de aquellos que se hallan en contacto permanente con el alumnado sobredotado (padres, profesores y compañeros) y ellos mismos.

Desde esta problemática, diseñamos este trabajo con una principal finalidad: conocer la creatividad, a través de cada uno de sus factores, de los niños diagnosticados como sobredotados y la percepción que de la misma tienen los padres, los profesores, los compañeros y ellos mismos; así como el cociente intelectual, el rendimiento académico, los factores demográficos y la creatividad cognitiva de estos niños.

En base a esta finalidad nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1º Evaluar la creatividad de los niños sobredotados utilizando distintos instrumentos:

- Test QGT de Corbalán et al.
- Cuestionario de autopercepción.
- Cuestionario para padres.
- Cuestionario para profesorado.
- Sociograma.

2º Elaborar instrumentos con los diferentes indicadores de la creatividad para evaluar la percepción de esta en los niños sobre-

dotados por parte de profesores, padres, compañeros y ellos mismos.

3º Establecer correlaciones entre diferentes variables.

4º Elaborar un programa de intervención para padres y profesores con el fin de fomentar la creatividad de los niños sobredotados.

Para conseguir estos objetivos hemos dividido la presente investigación en tres partes: la primera está referida al marco teórico: fundamentación científica; en la segunda se realiza el estudio empírico; y en la última, una propuesta de intervención para el fomento de la creatividad.

La primera parte, es decir, la fundamentación teórica de la investigación contiene seis capítulos.

El primero se centra en el concepto, las teorías y los modelos de la creatividad, tratando de realizar un exhaustivo recorrido histórico acerca de los principales paradigmas de los que surgen diferentes modelos y teorías.

El segundo capítulo está referido a las características y modelos de la sobredotación. Realizamos un análisis de las diferentes concepciones en función de las concepciones tradicionales de la inteligencia y nos centramos especialmente en el conocimiento de las características del niño sobredotado.

El tercero complementa al segundo, puesto que se detiene en el estudio de la inteligencia, las diferentes teorías y modelos, dedicando un apartado especialmente a la evaluación de la inteligencia, ya que, desde nuestro punto de vista, está desempeñando un importante papel en la sobredotación.

El cuarto capítulo es para nosotros uno de los más importantes de esta primera parte de la investigación, puesto que se centra en el diagnóstico de la creatividad en el alumnado sobredotado. En él realizamos una clasificación de los instrumentos existentes y seleccionamos aquellos que, coherentes con nuestra postura teórica consideramos como los más adecuados.

El quinto y último capítulo de esta primera parte, se refiere a la intervención psicopedagógica para el fomento de la creatividad en el alumnado sobredotado, esto es, las intervenciones que la legislación menciona y los modelos, programas, técnicas y actividades que hemos hallado.

Tras la fundamentación teórica de esta investigación, se presenta la segunda parte, en ella realizamos una elección del paradigma de investigación en que nos situamos, justificando la elección del problema y la elaboración de objetivos, fases e hipótesis. Se describen los instrumentos y los análisis estadísticos para su validación. A este apartado hemos dedicado un especial esfuerzo, puesto que algunos de los instrumentos los hemos elaborado nosotros mismos, hallando las puntuaciones típicas, directas, los índices de fiabilidad y de construcción interna.

Posteriormente hemos realizado un análisis estadístico con los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de evaluación. Las conclusiones a las que se llega a través de dicho análisis, nos llevan a plantear unos límites, unas intervenciones y futuras líneas de investigación.

Todo ello compone el capítulo número seis, denominado: marco metodológico, el Estudio Empírico.

La tercera parte, es un programa de intervención psicopedagógica para el fomento de la creatividad del alumnado sobredotado.

Está compuesto por un único capítulo, el número siete, en el que se establecen pautas generales para la implementación de un programa completo que ha de ser contextualizado por el docente que lo lleve al aula. Es decir, tener en cuenta las necesidades del alumnado al que se dirige, los intereses, el contexto en el que se aplica, etc.

Para elaborar el Programa de Intervención Psicopedagógica, se realiza una reflexión desde lo más general a los aspectos más concretos que intervienen. Así, primero nos centramos en los principios

reguladores de la Orientación Educativa, sus funciones, el tipo de apoyo a los alumnos, definición de los elementos que tendremos en cuenta, los diferentes agentes educativos implicados... Posteriormente realizamos un esbozo general del programa psicopedagógico para el desarrollo de la creatividad de los niños sobredotados.

Por último, se anexan informaciones que hemos considerado muy relevantes, como son los análisis estadísticos no incluidos en la discusión de resultados, los protocolos de actuación, los cuestionarios y tests utilizados, y una recopilación de fuentes documentales y recursos que hemos considerado de gran interés.

## 2. POBLACIÓN Y MUESTRA: CARACTERÍSTICAS

### 2.1. HISTORIA DEL ACCESO A LA MUESTRA

El acceso a la muestra ha sido realmente complejo. Nos ha llevado más de dos años poder acceder, totalmente al azar, a este grupo de niños sobredotados, debido a los múltiples problemas que hemos ido encontrando.

Se ha realizado un protocolo de acción para el acceso a la muestra y la recogida de la información.

Hemos distinguido tres fases:

En la primera fase, se entrega el documento de presentación y se mantienen entrevistas grupales o individuales con los diferentes sujetos intervinientes en el trabajo. Se ofrece una charla informativa acerca de:

- Objetivos de la investigación.
- Presentación de los instrumentos de evaluación.
- Uso de los resultados.

En la segunda fase, nos hemos ido desplazando a las sedes de las Asociaciones de Padres, donde obteníamos los permisos

paternos para la participación en la investigación, y en su caso, accedíamos a los Centros Educativos donde manteníamos una reunión con el Director y posteriormente con el profesor. Se procedía a la misma charla informativa y a la entrega de los instrumentos. En la mayoría de las ocasiones, eran los propios profesores los que pasaban el cuestionario a los alumnos, pero un pequeño grupo de docentes nos solicitó que fuésemos nosotros mismos los que los distribuyésemos y aplicásemos.

En la tercera fase, se les entrega un documento con la información obtenida tras analizar los datos y la propuesta del programa de intervención.

Para seleccionar a los niños sobredotados recurrimos a los criterios que componen el triple anillo de Renzulli:

- Alta Capacidad Intelectual
- Dedicación a la tarea
- Alta creatividad

Los niños que cumplían estos criterios eran aquellos que habían sido diagnosticados por los EOE's de zona, de las diversas provincias.

Recurrimos a la Asociación de Padres de Niños Sobredotados de Andalucía, con sede en Málaga. En dicha Asociación, nos abrieron sus puertas muy amablemente para explicar nuestro proyecto, sin embargo, el número de familias que se mostró de acuerdo a participar no superó las quince.

En ella obtuvimos muchas negativas por parte de los propios padres, argumentando su postura y declinando muy cortésmente su participación. En otras ocasiones, aún teniendo la aceptación de participación por parte de los padres, algunos centros no han deseado colaborar. En alguna ocasión han sido los propios niños los que han decidido no participar, a pesar de no existir problema por parte de los padres ni de los centros,... En definitiva, ha sido una tarea parsimoniosa, que nos ha hecho sentir en ocasiones que tantas horas eran estériles y hueras...

Por todo ello, decidimos acudir a

Asociaciones de diferentes provincias, que estaban Federadas. De esta forma acudimos a Sevilla y a Granada. De parte de todos los directivos y numerosos participantes tuvimos una muy calurosa acogida, fueron muy amables con nosotros y accesibles en todo momento... pero aún así accedieron no más de 30 familias entre estas otras dos provincias a colaborar.

En nuestra búsqueda de la muestra objeto de estudio, tuvimos también la ocasión de contactar con numerosos padres de niños sobredotados de Madrid, a través del Programa de Enriquecimiento Extracurricular promovido por la Comunidad de Madrid. En total, pudimos recoger la información de siete alumnos más.

Por todo ello, podemos decir que nuestra muestra se ha visto limitada a los alumnos sobredotados diagnosticados por EOE's o por gabinetes privados, con alto CI, cuyos padres han accedido a colaborar y cuyos Centros se han mostrado receptivos a realizar la investigación, pertenecientes a la Asociación de Superdotados de Andalucía, con sede en Málaga, de la Asociación de Padres de niños superdotados de Sevilla y de Granada, y los niños asistentes al Programa de Enriquecimiento Curricular de la Comunidad de Madrid.

En definitiva, la búsqueda de la muestra, ha sido una de las grandes tareas de este trabajo. El acceso a cada uno de ellos ha sido personalizado. Es decir, aunque el contacto se hacía en gran grupo con todos los padres de una provincia. Posteriormente se mantenían entrevistas y encuentros con cada una de las familias. De esta forma, el contacto ha sido muy cercano con cada familia.

Para nosotros ha sido muy significativo el hecho de que cuando entablábamos conversaciones con estas familia, ellos estaban muy interesados en contarnos sus vivencias, deseaban conocer nuestro punto de vista, buscaban soluciones y realmente se les veían esperanzados en la labor que desde el

mundo de la investigación y de la docencia podamos aportar a la educación de estos niños y en última instancia a sus hijos.

También consideramos que no deberíamos obviar algún comentario acerca del enorme interés que numerosos padres han mostrado para que acudiésemos al Centro a hablar con el profesor o profesora de sus hijos. En ocasiones esto se debía a que ellos no recibían una respuesta afirmativa de comprensión y apoyo cuando acudían a comentar con los docentes del centro acerca de las necesidades y características de sus hijos, en otras porque deseaban que el Claustro de Profesores recibiera información acerca de cuáles eran nuestros objetivos. En definitiva, desde nuestra opinión, los padres estaban deseosos de que los profesores obtuvieran información sobre sus hijos.

Sin embargo, un gran número de niños sobredotados cuyos padres estaban muy interesados en participar e incluso nos solicitaron que acudiésemos al Centro, no pudimos incluirlos en este estudio, debido a que el profesorado se mostró reacio a colaborar con este tipo de investigaciones...

## 2.2. MUESTRAS

La población objeto de estudio está compuesta por: padres-madres, profesores, compañeros y niños sobredotados.

La muestra de padres-madres, es de 32 madres y 19 padres. Todas las madres han respondido los cuestionarios, sin embargo ha sido muy numeroso el número de padres que han declinado la responsabilidad de la realización de dicho cuestionario.

Consideramos importante señalar que aunque en el cuestionario se les solicitaba información referida a aspectos demográficos, como la edad y el nivel sociocultural, estos datos han sido finalmente desestimados por no haberlas contestado en la mayoría de las ocasiones.

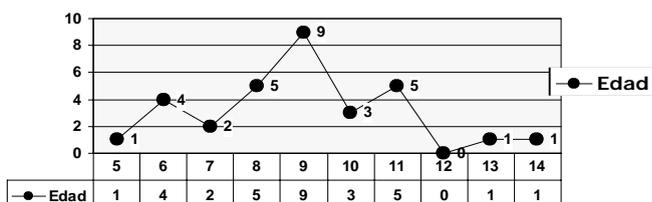
Los profesores son 32. Al igual que ocurría con la muestra de padres-madres, inicialmente se solicitaba información de tipo demográfico, acerca de la edad, el sexo y los años de experiencia, aspectos que tampoco han sido respondidos.

La muestra de compañeros es de 712 niños, de 5 a 16 años, con una media de 23 alumnos por aula.

La muestra de niños sobredotados asciende a un total de 32 niños con edades comprendidas entre 5 y 14 años, con un CI comprendido entre 126 y 165.

En las siguientes tablas y gráficos analizaremos los datos estadísticos referidos a los datos demográficos (edad, sexo, y curso) referidos a este último grupo.

Gráfico Edad

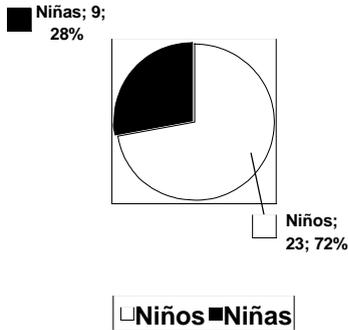


Como se observa en el gráfico, la mayoría de los niños estudiados se encuentran entre los 6 y los 11 años, es decir, están en primaria. Siendo la muestra comprendida entre 8 y 10 años más del 50% de la muestra. Por tanto la media de edad 8,84.

Pasaremos a analizar ahora el sexo de nuestra muestra, y haremos también referencia a la edad.

Tabla de contingencia EDAD \* SEXO

Recuento		SEXO		Total
		masculino	femenino	
EDAD	5	1		1
	6	4		4
	7	2	1	3
	8	2	3	5
	9	6	3	9
	10	3		3
	11	4	1	5
	13	1		1
	14		1	1
Total		23	9	32



La cantidad de niñas es 2,5 veces más pequeña que la de los niños. Hay una gran diferencia entre ambas muestras en nuestro estudio. Luego, aunque realicemos conclusiones sin distinguir el sexo, queremos hacer un especial hincapié en que la mayoría de la muestra estudiada es masculina.

### 3. INSTRUMENTOS

#### 3.1. CUESTIONARIOS

Uno de los instrumentos utilizados en esta investigación para el análisis de la creatividad de los niños sobredotados es el cuestionario. A través de ellos se recopila de forma sistemática una información cuantitativa de datos referidos a características cualitativas.

Para la realización de estos cuestionarios nos hemos basado en una fundamentación teórica, en función de nuestro paradigma de investigación, y nuestra postura ante la creatividad y la sobredotación. Por otro lado, nos hemos servido también de cuestionarios ya realizados y validados para la muestra infantil.

En esta indagación hemos concluido que los indicadores de la creatividad son:

- FLEXIBILIDAD Y FLUIDEZ DE PENSAMIENTO.
- ORIGINALIDAD.
- ELABORACIÓN.
- INDEPENDENCIA.
- TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD.
- APERTURA A LA EXPERIENCIA.

- SENSIBILIDAD A LOS PROBLEMAS.
- TENACIDAD, GUSTO POR LO COMPLEJO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.
- CURIOSIDAD.

Tras analizar las aportaciones de diferentes autores, cuestionarios recopilados y nuestra selección de indicadores, se llevó a cabo un listado de ítems que caracterizaban cada uno de los atributos de la creatividad.

En el caso de padres y profesores, las variaciones son mínimas, se refieren a la contextualización de las situaciones a considerar (propias del ámbito escolar o familiar, para cada caso).

En el caso del autoinforme, hay numerosas diferencias, sin embargo, todos los ítems se refieren también a los mismos indicadores de creatividad.

El mismo proceso fue el seguido en el caso del sociograma. Para la validación de los cuestionarios finales, solicitamos el análisis por criterios de jueces.

A fin de seleccionar los ítems válidos, junto con la corrección y elaboración definitiva de los cuestionarios, hemos ido realizando numerosas versiones que avalan la validez teórica de la escala, tanto en cuanto al formato de los ítems, el contenido y el proceso de respuesta subyacente.

Para su elaboración se ha tenido especialmente en cuenta las características de las personas a las que va dirigida. Y por supuesto, se ha cuidado especialmente que el lenguaje de los cuestionarios estuviera adecuado a los niveles de edad, nivel educativo, conocimiento, estatus social y procedencia cultural de la muestra investigada. Cuidando especialmente la estructura gramatical y el vocabulario utilizado. Haciendo uso de frases cortas y sencillas, con un lenguaje claro y directo, evitando el coloquialismo, tecnicismos propios de la jerga científica, palabras ambiguas, dobles negaciones... Expresando una única idea en cada ítem, para facilitar su comprensión. Tanto en el momento de elaborar las instrucciones para poder ser cumplimentado como a la hora de

redactar los ítems. Por otro lado, se ha procurado que cada uno de los ítems está relacionado con el atributo que se pretende medir, junto con la necesidad de asegurarnos de que el atributo está contemplado en todas sus variantes posibles a través de dichos ítems.

Se tratan de escalas tipo Likert de estimación, en las que se solicita al informante que valore, no sólo la presencia de una característica, sino el grado de intensidad en la que de forma cualitativa se acepta o rechaza la existencia de dicho atributo que se pretende medir en un sujeto, en el caso de cuestionario de heteroevaluación. En el caso de autoevaluación, se trata de situaciones típicas que se les presenta a los niños con el objeto de provocar en ellos una respuesta relacionada con el atributo evaluado por el instrumento de medida.

Para la respuesta se dan cuatro opciones ordenadas de frecuencia (mucho, bastante, poco, nada).

Para el estudio psicométrico de este cuestionario se han realizado cinco análisis, en función de la muestra de la investigación (profesores, padres, madres, compañeros y niños sobredotados).

Se llevó a cabo en primer lugar, una depuración de los datos, cribando aquellos sujetos que no habían contestado o lo habían hecho de forma incorrecta a las cuestiones planteadas. Para ello se realizaron sucesivos análisis de frecuencias para detectar y depurar los "outliers" en la base de datos, hasta que los datos se encontraban depurados, es decir, dentro de los parámetros establecidos.

Para el análisis de los ítems, se realiza una selección de los que en función de los datos estadísticos son los más apropiados. Para ello, en el análisis se obtienen diferentes datos: media, varianza e índice de homogeneidad. A partir de estos resultados se depuran los cuestionarios iniciales, se elimi-

nan los ítems que no resultan apropiados. La selección se hace atendiendo principalmente a los índices de homogeneidad. Se eliminan los ítems de menor homogeneidad así como los que tengan una varianza muy pequeña.

Una vez cribados los datos pasamos a realizar un estudio de las propiedades psicométricas de la versión experimental de los cuestionarios.

A continuación se muestra una tabla de resultados con el coeficiente de fiabilidad, por la técnica de dos mitades y la consistencia interna de cada cuestionario (coeficiente alpha de Cronbach).

	AUTOINFORME	SOCIOGRAMA	C. MADRES	C. PROFESORES
Coefficiente de Fiabilidad	.8232	.9364	.9282	.9505
Consistencia Interna ( $\alpha$ de cronbach)	.8406	.9460	.9452	.9554

En esta tabla se observa que los cuatro cuestionarios elaborados poseen un muy alto coeficiente de fiabilidad, ninguno inferior a .8. El que posee un mayor nivel es el de profesores, con .9505, y el que tiene un menor nivel es el del autoinforme, con .8232. Por lo tanto, podemos concluir que son cuestionarios con un coeficiente de fiabilidad que garantiza que los cuestionarios miden lo que deseamos medir.

La consistencia interna es igualmente muy alta, obteniendo valores superiores a 8. Destaca el cuestionario de profesores, con un índice de .9554, siendo el autoinforme el que posee un menor índice, del 0.8406.

### 3.2. SOCIOGRAMA

Para nuestro objetivo, la hemos considerado muy acertada, puesto que para acceder a la percepción que los compañeros tienen del propio sobredotado, nos pareció que preguntar directamente por este niño podría ser negativo. Ellos podrían percibir que se les estaba señalando por alguna razón, y los compañeros podrían no ser muy objetivos.

Sin embargo, al tratarse de una prueba anónima en la que podrían responder a cuestiones en las que se les preguntaba por criterios de simpatía, compañerismo y por otro lado acerca de los más creativos, probablemente pudiéramos obtener unas respuestas menos sesgadas.

Para la elaboración de este sociograma hemos incluido 16 ítems, cada uno de ellos se refiere a uno o más de los factores que miden la creatividad. Y se ven correspondidos a los diferentes factores que también evalúan los padres, los profesores y los propios sobredotados. Tal y como hemos visto en la tabla número 3, dedicada a la correspondencia entre los ítems de los diferentes instrumentos de evaluación y los factores de la creatividad.

El proceso de elaboración del sociograma fue similar al llevado a cabo en la construcción de los cuestionarios. Así, en un primer momento partimos de nuestra concepción teórica de la creatividad, los factores e indicadores, y recurrimos a sociogramas ya existentes.

Posteriormente, elaboramos un sociograma que fue revisado, modificado y validado por los mismos jueces que en el caso de los cuestionarios.

De la información obtenida de dicha prueba tan sólo hemos seleccionado la referida al sujeto que en ese aula estábamos evaluando, desestimando el resto de la información. Es decir, que tan sólo hemos contabilizado el número de ocasiones en que señalaban al alumno objeto de nuestro estudio.

### 3.3. TEST QGT CORBALÁN

Este test QGT de Corbalán y otros, obtuvo el premio TEA 2002. Fue elaborado por un grupo de Psicólogos de la Universidad de Murcia, junto con profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, siendo, por tanto, barema para poblaciones de diversos países.

Este test tiene como objetivo la apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual, según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y soluciones de problemas.

A través de una medida única llega a la evaluación de todos los factores que intervienen en la creatividad. El QGT (Corbalán et al. 2002) utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas. El procedimiento de las preguntas resulta muy novedoso para medida de la creatividad, en cuanto que ningún test anterior lo había usado. Sin embargo, la relación entre creatividad y la capacidad de plantear preguntas es obvia.

Corbalán et al. (2002: 37-50) señala: "la manera en el que hacer preguntas ha sido vinculado a la creatividad cuenta, en general, con una perspectiva que podemos denominar de producto. En efecto, la pregunta es también un producto que hay que elaborar, y por tanto, así como se toman como referentes otras ejecuciones: dibujos, frases, etc., también las preguntas pueden valer como indicador de las ocurrencias del sujeto. Pero, indisoluble de este hecho es el que, en tal caso, no se trata de observar cuántas preguntas pueden hacerse, sino cuántas buenas preguntas, para que sirva como indicador de una actividad creativa. Lo contrario sería apenas un indicador de fluidez y no necesariamente creativa, quizás incluso psicopatológica."

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el análisis de los resultados describiremos los datos obtenidos en referencia a las hipótesis establecidas.

#### HIPÓTESIS 1:

Los factores que figuran en los cuestionarios elaborados son componentes del constructo creatividad.

Una vez realizados los pertinentes análisis, y teniendo en cuenta que en ninguno de los cuestionarios se ha eliminado factor alguno, consideramos que se verifica. Sin embargo, estos factores se han aglutinado y distribuido de una forma distinta a la planificada. Los ítems han formado unos nuevos factores, que a su vez, son distintos en las diferentes muestras.

#### HIPÓTESIS 2:

Existe correlación positiva entre la creatividad percibida por las diferentes muestras de esta investigación (madres, profesores, compañeros y niños sobredotados.) La verificación de la misma se centra en la existencia de una correlación positiva entre la creatividad percibida de los niños sobredotados y la de sus compañeros. Al parecer cuanto más les perciben sus compañeros como creativos, los propios sobredotados van a autoperibirse también como más creativos. Estos resultados son igualmente válidos a la inversa, es decir, cuanto más se autoperibran los niños sobredotados como creativos, los compañeros los perciben también como más creativos. Esta significación se produce con una fiabilidad del 95% de acierto y se da dicha relación en un 36.5%.

Siendo, en la muestra estudiada, la de madres las que perciben a los sobredotados como menos creativos, y por el contrario la de compañeros, la que los perciben como más creativos. La diferencia se observa muy reducida entre lo que perciben madres y profesores luego esta diferencia no es significativa estadísticamente.

#### HIPÓTESIS 3:

Los factores demográficos: edad, sexo y curso del alumnado sobredotado, inciden en la creatividad percibida por padres, profesores, compañeros y los propios niños sobredotados. En referencia a esta hipótesis no se han encontrado correlaciones significativas. Luego esta hipótesis se ve refutada, no hay indicios de que los factores demográficos influyan de alguna manera en la creatividad que perciben cada una de las muestras analizadas.

#### HIPÓTESIS 4:

Los factores demográficos: edad, sexo y curso del alumnado sobredotado, inciden en la creatividad cognitiva. Con respecto a esta hipótesis y tras análisis los análisis realizados, hemos hallado tan sólo la edad correlaciona con la creatividad cognitiva. Es decir, que a mayor edad, mayor creatividad cogni-

tiva, y viceversa. Luego esta hipótesis se verifica desde el punto de vista de la correlación positiva entre la edad y la creatividad cognitiva. A medida que aumenta la edad de los sobredotados, aumenta también su creatividad cognitiva. No obstante, a los 10 años alcanza el grado máximo de creatividad. Sin embargo, con respecto al factor sexo debemos señalar la ausencia de correlaciones entre ambas. Con el factor curso ocurre lo mismo que con el anteriormente analizado, en el que las diferencias significativas explican la ausencia de correlaciones con respecto a la creatividad cognitiva.

#### HIPÓTESIS 5:

La creatividad cognitiva no correlaciona de forma significativa con el CI del niño sobredotado. Con respecto a esta hipótesis no se han encontrado puntuaciones significativas que verifiquen algún tipo de correlación. Luego esta hipótesis se ve verificada.

#### HIPÓTESIS 6:

La creatividad percibida por padres, profesores, compañeros y los propios niños sobredotados no correlaciona de forma significativa con el CI de los niños sobredotados. En base al análisis de los datos, esta hipótesis queda verificada. No existe ninguna correlación significativa entre la variable CI y las percepciones de la creatividad del niño sobredotado de cada una de las muestras analizadas.

#### HIPÓTESIS 7:

El rendimiento académico del niño sobredotado no correlaciona de forma significativa con la creatividad percibida por padres, profesores, compañeros y los propios niños sobredotados. En referencia a esta hipótesis hemos encontrado evidencias significativas de que existe una correlación negativa entre las puntuaciones obtenidas en la creatividad percibida por los profesores y los resultados académicos encontrados tanto en Leguaje, cómo en Ciencias Sociales. Luego esta hipótesis se verifica. Sin embargo, no hemos encontrado correlaciones significativas entre el

rendimiento académico y las percepciones de la creatividad del niño sobredotado por parte de las otras muestras de esta investigación.

#### HIPÓTESIS 8:

El rendimiento académico del niño sobredotado no correlaciona de forma significativa con la creatividad cognitiva. Con respecto a esta hipótesis no se han encontrado significación en dichas variables. Por lo que se verifica la hipótesis establecida.

#### HIPÓTESIS 9:

La creatividad cognitiva del niño sobredotado correlaciona positivamente con la creatividad percibida por padres, profesores, compañeros y los propios niños sobredotados. En referencia a esta hipótesis sobre la correlación positiva entre la creatividad cognitiva del niño sobredotado y la creatividad percibida por cada muestra de esta investigación, se ve verificada en cuanto a la relación entre creatividad cognitiva y creatividad percibida por la muestra de compañeros del niño sobredotado, no siendo así para el resto de las muestras (madres, profesorado, alumnado sobredotado).

#### 4.2. Interpretación y discusión de los resultados

Debemos resaltar en primer lugar que los cuestionarios creados para realizar esta investigación han sido baremados y gozan de un alto índice de fiabilidad y constructo interno.

De las hipótesis analizadas destaca que se han verificado la mayoría de ellas. En primer lugar, la referida a los factores de la creatividad que inicialmente considerábamos, coincidiendo así con las aportaciones de los investigadores analizados en esta investigación, como Verbalín (1962), Mackinnon (1962), Torrance (1965), Freeman (1989), Genovard (1983) y Prieto (2000).

Cuando tratábamos de analizar la correlación entre la percepción de la creatividad por las diferentes poblaciones, no contábamos con numerosos estudios anteriores similares que pudieran arrojar alguna luz

sobre los posibles resultados que podríamos obtener, por lo que consideramos que han sido bastante significativos las conclusiones obtenidas con respecto a esta hipótesis. Exceptuando el estudio de Chambers (1964) quien concluyó al igual que nosotros, que los alumnos creativos son reconocidos como tales por sus compañeros, y el estudio de Rivlin (1959) quien concluyó que los juicios de los profesores coinciden con los juicios globales de los alumnos, en este sentido, nosotros, al contrario, hemos obtenido que no son precisamente las poblaciones que obtienen unos resultados más similares.

Lo mismo ocurre con referencia a la correlación entre la creatividad cognitiva y la percibida, consideramos que los resultados obtenidos son una nueva vía sobre la que trabajar en estudios futuros.

Con respecto a la incidencia de los factores demográficos nos ha llamado la atención los resultados obtenidos, puesto que esperábamos encontrar mayores semejanzas con estudios realizados anteriormente por los autores comentados en la primera parte de esta investigación (Deusa, 1991; Gervilla, 1987). No obstante hemos hallado alguna semejanza, así, en ellos se concluía que hasta cierta edad la creatividad aumentaba y que a partir de ella se quedaba estancada, en nuestros resultados esto es así también, especialmente entre edad y creatividad cognitiva. Esto nos hace pensar en la posibilidad de que esto sea debido a los aprendizajes y no tanto al potencial creativo. Es decir, hemos concluido que a mayor edad mejores resultados en el test QGT, pero no ha sido así en cuanto edad y creatividad percibida, luego aunque tienen mejores resultados en la prueba no hay percepciones de las diferentes poblaciones que varíen en el mismo sentido.

Consideramos que, tras los análisis de los datos obtenidos en esta investigación, la percepción es un indicador muy fiable puesto que la información entre las distintas poblaciones es coherente y no hay grandes diferencias, siendo la creatividad cognitiva un indicador más, pero no el único ni el más importante para

evaluar la creatividad.

Con respecto al otro dato demográfico, el sexo de los alumnos, nuestros resultados no han sido concluyentes. En estudios anteriores, se ha concluido que las niñas eran algo más creativas que los niños (Gervilla, 1987), sin embargo, en nuestro estudio no hemos encontrado ningún tipo de correlación en este sentido, al contrario, incluso hemos hallado correlaciones negativas en cuanto a algunos factores de la creatividad o de la personalidad relacionados con la creatividad (coincidiendo con otros autores, como Deusa, 1991 o Cajide, 1983). Estos factores son: intereses múltiples, fluidez, motivación, tenacidad, sociabilidad y autoexigencia. Luego no podemos confirmar en nuestra investigación los resultados obtenidos por estos otros autores. Es necesario realizar aquí una explicación posible a estos resultados, y es que consideramos que el número inferior de niños en la muestra de la investigación, podría sesgar en cierta medida los resultados.

La hipótesis referida a la no existencia de correlaciones significativas entre CI y creatividad cognitiva y percibida por las diferentes poblaciones, confirma las apreciaciones realizadas por eminentes investigadores que señalaban la no necesaria correlación entre CI y creatividad (Roe, 1953; Barron, 1955; Harmon, 1963; Chambers, 1964; Stein, 1968; Walberg, 1969; González Román, 1993; López Martínez, 2001).

Algo que nos ha llamado la atención en los resultados obtenidos, es el hecho de que el rendimiento académico no sólo no correlacionara con la creatividad, sino que además hubiera una correlación negativa con algunos de los factores del cuestionario de percepción del profesorado. Esto nos ha parecido muy significativo, puesto que no correlaciona con ninguna información de otras poblaciones, y el aspecto del rendimiento académico está ligado al mundo escolar, luego nos parece que el hecho de correlacionar con la percepción del profesorado es muy indicativo de que la percepción de esta muestra es muy coherente con la concepción que podemos intuir que poseen acerca de la

creatividad. Esto es, que el profesorado percibe como más creativos a los alumnos a los que precisamente obtienen menos rendimiento escolar. Coincidiendo con los resultados obtenidos por autores como Holland y Astin (1962), Getzels y Jackson (1962), Locke (1963), Flesher (1963), Edwards y Tyler (1999).

Con respecto a las poblaciones analizadas y los resultados obtenidos, nos ha llamado la atención que fueran las madres la población que calificada como menos creativos a los niños sobredotados, puesto que en las investigaciones previas analizadas en este trabajo (Pontón y Fernández, 2002), habíamos señalado que son las familias la primeras en percatarse de la sobredotación de estos alumnos, luego hubiera cabido esperar un resultado diferente en este sentido, debido a la sensibilidad especial que se suponía a esta población para percibir las características de estos niños.

Entre las correlaciones más significativas encontradas nos gustaría señalar las que nos han llamado más la atención:

- Correlaciones negativas, como la existente entre edad y la percepción de las madres acerca de la actitud empática, activa e indagadora de sus hijos; entre edad y la autopercepción de tenacidad; entre la percepción de los compañeros acerca de la creatividad de los sobredotados y la percepción de una actitud activa e indagadora de estos por parte del profesorado; entre la autopercepción de la creatividad y la percepción del profesorado del humor y empatía del alumnado sobredotado; entre rendimiento académico y percepción del niño sobredotado;...

- Nos ha parecido muy significativo que hayamos encontrado correlaciones negativas entre diferentes factores analizados en la percepción del profesorado y la creatividad percibida por otras poblaciones, sobre todo por los propios sobredotados y sus compañeros. No hemos hallado ninguna investigación previa que nos ayude a establecer conclusiones en referencia a estos resultados, pero desde nuestro punto de vista, sería muy interesante profundizar en estas discrepancias de percepción. No quisiéramos

obviar las correlaciones negativas analizadas entre sexo femenino y algunos factores de la autopercepción.

- Con respecto a las correlaciones positivas destacan: entre la creatividad percibida por los propios niños sobredotados y sus compañeros; entre la creatividad cognitiva y la autopercepción de seguridad en sí mismo; entre la creatividad percibida por el profesorado y la autopercepción del alumnado sobredotado sobre su sociabilidad y autoexigencia; entre creatividad cognitiva y edad;...

Podemos observar cómo existen numerosas correlaciones entre la creatividad autopercebida por los niños sobredotados y algunos factores de la percepción de otras poblaciones: Esto lo podemos interpretar como que el niño percibe su creatividad en función de la información que recibe de las personas que le rodean, especialmente de sus iguales, con los que guardan una alta correlación

## 5. CONCLUSIONES FINALES

Tras realizar la discusión e interpretación de los resultados, señalamos brevemente las siguientes conclusiones:

1. Los cuestionarios creados en esta investigación gozan de alto índice de fiabilidad y validez de constructo.
2. La creatividad no correlaciona con el CI ni con el rendimiento académico.
3. La creatividad percibida no correlaciona con la edad.
4. La creatividad percibida no correlaciona con el sexo.
5. La creatividad percibida por las diferentes poblaciones guarda bastantes semejanzas entre sí.
6. La creatividad no correlaciona con el rendimiento académico.
7. El profesorado percibe como más creativos a los alumnos con más bajo rendimiento escolar.
8. La creatividad de los niños sobredotados se halla dentro de los rangos norma-

les, no son percibidos como niños especialmente creativos, luego el diagnóstico de la sobredotación parece estar más ligado al CI que a los otros dos aspectos que contempla el triple anillo de Renzulli: la creatividad y la persistencia ante la tarea.

9. La población de madres es la que percibe como menos creativos a los niños sobredotados.

10. La percepción de la creatividad de los compañeros es prácticamente similar a la creatividad autopercebida por los niños sobredotados.

Por último creemos que hemos contribuido, con nuestro "granito de arena", a la incrementación del cuerpo teórico sobre creatividad y sobredotación.

## 6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En base a los resultados obtenidos, hemos considerado conveniente establecer futuras líneas de investigación con las cuales continuar nuestra investigación con estos niños:

Elaborar finalmente con una muestra a nivel nacional los instrumentos realizados en esta investigación, para evaluar la creatividad en el alumnado en general y en los sobredotados en particular, a fin de enriquecer los datos ofrecidos en esta investigación.

Pensamos que los padres precisan de una formación específica para conocer las características, necesidades e intereses de sus hijos, y sobre todo en lo referente al desarrollo de su creatividad. Por lo que consideramos necesario el desarrollo de propuestas de intervención para el fomento de la creatividad en el ámbito familiar.

Con respecto a los Centros Educativos, consideramos, igualmente, que requieren a su vez de una formación específica para conocer a estos niños y realizar propuestas curriculares individualizadas adecuadas. Especialmente, propuestas de intervención para el fomento de

la creatividad en el alumnado sobredotado, junto con una evaluación de las implementaciones de dichos programas.

Analizar y desarrollar modelos de intervención para favorecer ambientes creativos, junto con instrumentos de evaluación y su implementación.

Detectar y analizar otras variables que puedan estar condicionando la creatividad de los niños sobredotados,

Implementar y evaluar el programa de intervención propuesto. Seguimiento de estos 32 alumnos, a lo largo de su desarrollo, tras realizar un análisis cualitativo e individualizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRON, F. (1955) "The disposition towards originality". En Rev. *Journal of Abnormal & Social Psychology*. Nº 51.
- CAJIDE, J. (1983) *Medidas de la Creatividad*. Santiago: Universidad de Santiago.
- CHAMBERS, E.G. (1964) *Statistical Calculation for Beginners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORBALÁN, F.J.; MARTÍNEZ, F.; DONOLO, D.S.; TEJERINA, M<sup>a</sup>; LIMINANA, R.M<sup>a</sup>. (2002) Q.G.T. *Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA.
- EDWARDS Y TYLER (1999) *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urbano.
- FLESHER (1963) *A Collection of Several Philosophical Writings*. London.
- FREEMAN, J. (1991) *Gifted children growing up*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GENOVAR, C. (1983) "Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro". En Rev. *Educación*, 3 (1).
- GERVILLA, A. (1987) *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GETZELS, J.W. Y JACKSON, P.W. (1962) *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- GONZÁLEZ ROMÁN, M<sup>a</sup> P. (1993) *Creatividad en Niños superdotados*. Tesis Doctoral. Madrid.
- HARMON, L.R. (1963) "The development of a criterion of scientific competent". En TAY-  
LOS, C.W. (ED) *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley.
- HOLLAND, J.L. Y ASTIN, A.W. (1962) "The prediction of the academic, artistic, scientific and social achievement of undergraduates of superior scholastic aptitude". En Rev. *Journal of Educational Psychology*. Nº 53. Pp. 182-183.
- LOCKE, J. (1963) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Oxford: Clarendon Press.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2001) *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- MACKINNON, D.W. (1962) "The nature and nurture of creative talent." En Rev. *American Psychologist*. Nº 17.
- PONTÓN, L. Y FERNÁNDEZ, S. (2002) "La percepción de familias y educadores sobre la acción educativa con el alumnado de altas capacidades". En Rev. *Bordón* Nº 54 (2 y 3).
- PRIETO, M.D. (2000) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- RIVLIN, L.G. (1959) *Environmental Psychology: People and their physical settings*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- ROE, A. (1953) *The making of scientist*. New York: Dood.
- STEIN, M.I. (1968) "Creativity". En BORGATTA, E. & LAMBERT, W.W. (EDS) *Handbook of personality theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- TORRANCE, E.P. (1965) *Rewarding creative behaviour*. Englewood Cliffs- NJ: Prentice-Hall.
- WALBERG, H.J. (1969) "Physic, femininity, and creativity". En Rev. *Development Psychology*. Nº 1.

## NOTAS

- (1) Este trabajo es el resumen de la tesis doctoral dirigida por la Dra Ángeles Gervilla Castillo. Universidad de Málaga



# *La relación de la emoción con la cognición en la creatividad: estudio del caso Carl Gustav Jung* (1)

Martha Valadez Huizar (2)

## RESUMEN

Se presenta la síntesis de mi tesis doctoral cuyo objetivo analizar la relación de la emoción con la cognición durante el proceso de configuración de la Teoría del Inconsciente Colectivo de Carl Gustav Jung. Se estructura en cuatro apartados, el primero muestra un bosquejo general de la investigación; el segundo da cuenta del marco teórico y la metodología utilizada; el tercero resume el análisis general de los resultados, finalmente, en el cuarto se mencionan algunas conclusiones y consideraciones generales sobre el caso estudiado.

**PALABRAS CLAVE:** emoción, cognición, relación afectiva-cognitiva, psicología de la creatividad, psicología de la ciencia

## ABSTRACT

This thesis analyzes the relation between emotion and cognition during the process of configuration of the Theory of the Unconscious Group, of Carl Gustav Jung. It is constructed in four paragraphs, the first one shows a general sketch of the investigation; the second one is about the theoretical frame and the methodology; the third one summarizes the general analysis of the results, and finally, in the quarter paragraph some conclusions and general considerations are mentioned on the studied case.

**KEY WORDS:** Emotion. Cognition. Affective - cognitive relation. Psychology of creativity. Psychology of science

## INTRODUCCIÓN

Dado que el propósito de este artículo es presentar una síntesis de una investigación que se realiza a manera de tesis, me parece pertinente mencionar en esta introducción un bosquejo general de su contenido, con el propósito de hacer más comprensible los siguientes apartados, que obviamente solo muestran los aspectos esenciales del estudio de caso que aquí se describe.

Esta tesis se estructura en tres partes, la primera presenta los antecedentes de la investigación de la creatividad como objeto de estudio psicológico: la segunda representa el marco teórico de la investigación y la tercera muestra la aplicación del modelo utilizado al estudio del caso

Jung. La primera parte contiene tres capítulos, el primero trata de recuperar algunas de las connotaciones que en la historia de las ideas han prevalecido y que son parte constituyente de las concepciones que actualmente se tienen sobre el fenómeno creativo; en el segundo se estudian los enfoques que en los últimos cincuenta años ha tenido la investigación de la creatividad a través

de la revisión de sus enfoques y metodologías, mencionando sus avances y limitaciones así como las perspectivas visualizadas a futuro; en el tercero se presenta una elaboración teórica personal sobre la manera en que se puede conjuntar la psicología de las emociones con la psicología de la creatividad para analizar el aspecto emocional y afectivo de la creatividad.



Martha Valadez

La segunda parte se constituye por dos capítulos, el primero muestra la fundamentación epistemológica del modelo de Gruber aquí utilizado, describiendo su ubicación dentro del marco de la psicología de la ciencia y estableciendo su relación con la psicología de la creatividad y su objetivo como disciplina metacientífica; también se detallan las características generales del modelo, subrayando las cualidades que lo diferencian al ser diseñado particularmente para analizar la creatividad científica. El segundo capítulo hace un análisis psicológico de la relación afectiva-cognitiva como parte complementaria al modelo de Gruber.

La tercera parte se trata la metodología y la aplicación del modelo al caso de Jung, el cual se traduce en tres categorías, la proyección de la esfera pública, la proyección de la esfera privada y el mapa de construcción para llegar a la Teoría del Inconsciente Colectivo. Finalmente se presentan los resultados y conclusiones.

## 1. MARCO TEÓRICO

El sustento teórico de la investigación es configurado fundamentalmente desde la psicología de la creatividad, que retoma las diferentes aportaciones que sobre el tema han realizado las diferentes psicologías, la cognitiva, la humanista y el psicoanálisis; y por la psicología de la ciencia, disciplina metacientífica que enfoca su estudio en el análisis psicológico de la construcción del conocimiento científico.

### 1.1. PSICOLOGÍA DE LA CREATIVIDAD

Se revisa la evolución que ha tenido la investigación de la creatividad de los últimos cincuenta años, a través del análisis de sus principales enfoques y metodologías, mencionando sus avances al rescatar las aportaciones de cada uno de ellos, y las limitaciones, señalando las restricciones propias de sus métodos. Así se arriba a las orientaciones actuales que predominan en la psicología de la creatividad, que tienen resonancia porque han brindado evidencias

empíricas y experimentales que les permiten continuar fortaleciendo sus metodologías en las distintas áreas de aplicación, como persona, proceso, producto o situación.

Para una revisión general del estado del conocimiento de las investigaciones de la creatividad, el *Handbook of Creativity*, que compila Sternberg y Lubart (1999), es de gran utilidad ya que nos presenta la situación particular de cada una de esas orientaciones, mencionando cinco de las principales, el psicodinámico, el cognitivo, el de personalidad, el de confluencia y también el pragmático, que en opinión de los autores carece de fundamento científico y han popularizado el campo de la creatividad con gran éxito comercial (3).

Los enfoques de confluencia representan el núcleo teórico para la realización de esta tesis, ya que retoman los múltiples componentes de la creatividad sin darle prioridad a ninguno de ellos, sino más bien analizan sus diversas interacciones. Aquí se encuentra Amabile (1983,1990,1993,1996) que intenta explicar la relación de los factores sociopsicológicos que influyen en la motivación intrínseca y extrínseca de la creatividad; Gruber (1981,1988) que elabora un enfoque de sistemas que integra el conocimiento, propósito y afecto en la creatividad; Csikszentmihalyi (1988,1999) que también diseña un enfoque de sistemas pero desde el punto de vista de la interacción del individuo con su dominio y su campo, proponiendo un triángulo de la creatividad; Gardner, (1993) que retoma este triángulo y lo aplica a su teoría de la siete inteligencias; Sternberg y Lubart (1991,1992,1996) que proponen su teoría de la inversión de la creatividad considerando seis componentes, habilidades intelectuales, conocimientos, estilos de pensamientos, personalidad, motivación y medio ambiente.

Estos enfoques han tomado un lugar relevante en el paradigma cognitivo también porque proponen modelos que se alimentan de otras teorías, ampliando la perspectiva del objeto de estudio. Gruber, retoma la teoría de Piaget y la Gestalt, y cambia el cuestionamiento de cuánto mide la creatividad? que prevalece con los estudios psicométricos, por el que es la creatividad?

marcando un hito en la investigación cualitativa; Gardner toma como base su teoría de las inteligencias múltiples e introduce elementos de los estudios historiométricos, y evolutivos, brindando una alternativa para diferenciar los tipos de creatividad; Csikzenmihalyi incorpora aspectos tratados por la psicología humanista y del psicoanálisis para resaltar la dimensión social de la creatividad, abriendo la posibilidad de análisis de la psicología cognitiva hacia temas afectivos y motivacionales; Amabile retoma aspectos de la psicología social y la psicología de la motivación para explicar los factores personales como los eventos ambientales que influyen en el proceso creativo; y Sternberg y Lubart consideran aspectos de la personalidad, motivación e influencias sociales que la creatividad, extendiendo la idea de la creatividad como una inversión, tal como se hace en los mercados financieros, comprar a la baja y vender, es decir, adoptar una idea creativa desconocida o sin valor pero que contiene un gran potencial de desarrollo.

Es este marco teórico es importante señalar que, aunque los modelos propuestos por estos autores intentan relacionar diversos componentes para explicar la creatividad, cada uno privilegia un núcleo de interés, el cual sirve de conexión para relacionar los otros componentes. Para Gruber es relacionar los aspectos cognitivos con los emocionales y estéticos, por lo que centra más su atención en el individuo; para Gardner es desarrollar su teoría de las inteligencias múltiples, y aunque observa al individuo, la explicación de la creatividad la hace enfatizando los factores sociales; de igual manera, Csikszentmihalyi con su conocido triángulo de la creatividad, se dirige al análisis del individuo dentro de su dominio y ámbito para tratar de explorar los factores que inhiben o favorecen la creatividad; para Sternberg y Lubart es integrar el mundo interno del individuo con su experiencia y su medio ambiente, tomando como base la teoría triádica de la inteligencia elaborada por el primero; finalmente Amabile, se propone integrar los diferentes procesos psicológicos y además los socioambientales tomando como eje central la motivación, objetivo que quizá, en opinión de Romo (1997), logra hacer de manera más equi-

brada a diferencia de los otros autores.

El modelo que se utiliza para el estudio de caso de la tesis que aquí se presenta es el de Gruber, ya que, por un lado, tiene una estructura sólida proporcionada por los fundamentos piagetianos y por el otro, brinda un marco flexible de aplicación dependiendo del tipo de creatividad estudiada, ya sea en el campo de las artes o en la ciencia. Además, siendo su foco de atención el individuo y su interés esencial la relación de lo cognitivo con lo emocional y lo estético, resulta idóneo para el caso de Carl Gustav Jung y su dominio científico que tiene su base en el psicoanálisis.

Si bien esta investigación privilegia lo individual, existen eventos importantes que tienen repercusión en el proceso creativo del caso estudiado, por ello, también se retoma el triángulo de la creatividad propuesto por Csikszentmihalyi, para explicar las relaciones con el campo y el ámbito; también algunas ideas de las inteligencias múltiples de Gardner para explorar las relaciones individuales que ocurren en el ámbito que pueden favorecer una complementariedad cognitiva, así como el concepto de la creación de un campo simbólico, con el cual, este autor diferencia en sus estudios de caso, el momento en que un creativo se distingue de su ámbito y crea su propio objeto de estudio.

## 1.2. PSICOLOGÍA DE LA CIENCIA

Dado que el caso a estudiar se encuentra en la creatividad científica, se ha hecho un análisis de las repercusiones que tiene esta línea de investigación como disciplina metacientífica, esclareciendo el papel que cubre en los análisis de la ciencia a diferencia de la filosofía, la historia y la sociología. Este papel es la explicación de la producción científica individual, que implica el estudio tanto de los procesos cognitivos que intervienen para que el individuo logre un producto novedoso y original en la ciencia, como las formas de organizar el conocimiento; el análisis de las vivencias, emociones, afectos y motivaciones que hacen permanecer largos periodos de tiempo en una actividad creativa. Este campo de estudio de la creatividad científica desde la perspectiva psicológica es el denominado psicología de la

ciencia (Shadish, Houts, Gholson y Neymeyer, 1989; Romo, 1992).

El propósito de mencionar la relación de la psicología de la creatividad con la psicología de la ciencia es señalar la justificación epistemológica del modelo de Gruber, y subrayar que este tipo de estudios busca explorar el mundo personal del creativo, el cual no solo abarca los procesos cognitivos, sino toda la dimensión humana que se proyecta en la producción de la ciencia, como es la motivación, las emociones, las relaciones afectivas y la estética. Aspectos en los cuales también confluyen con el modelo de Gruber.

## 2. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cualitativo, un estudio de caso. Se utiliza el Modelo de Gruber (1981), que construye al realizar un análisis del proceso creativo de Darwin, el cual elabora específicamente para estudiar la creatividad científica, sin embargo, se ha utilizado en varios casos no solo de la ciencia sino también en el arte (Wallace y Gruber, 1989), situación que permite su enriquecimiento continuo, confirmando cada vez su viabilidad para el estudio de la creatividad.

Para mostrar una idea general de este modelo, podemos decir, en principio, que el caso lo diferencia de estudios biográficos y psicoanalíticos, definiéndolo como un análisis psicobiográfico. En cuanto a la creatividad, la concibe como un logro único, donde no existen dos personas creativas similares, lo más evidente entre ellos sería su unicidad; no le interesa medir la creatividad, sino definirla como una actividad humana en la que ocurren procesos cognitivos, emocionales y afectivos tomando en cuenta los factores sociales estéticos y morales. También desmitifica que el trabajo creativo sea producto de pocos momentos o algo repentino, proponiendo que se observe como un sistema para apreciar el desarrollo de su funcionamiento productivo.

Precisamente, el núcleo de su modelo es lo que llama Enfoque de Sistemas en Desarrollo, que funciona mediante tres subsistemas, la orga-

nización del propósito, la organización del conocimiento y la organización del afecto, los cuales tienen vida propia, pero a la vez influyen en la dinámica de los otros. Con el primero se busca seguir el trabajo del creativo, sus metas, observando el sentido y dirección de su propósito; con el segundo, analizar la estructura y organización del conocimiento, el cambio de las ideas y las ideas invariantes; y con la tercera, pretende rescatar el aspecto emocional del creativo, las vivencias consigo mismo y con los otros (Gruber, 1989, 1989<sup>a</sup>).

Un aspecto fundamental del modelo es el seguimiento de la trayectoria creativa mediante la diferenciación de tres esferas, la pública, la privada y la semiprivada; en la pública hace referencia a los conocimientos de la época y del ámbito científico, la familia, amigos colegas, es la visión de lo social; en la privada es el espacio de los sentimientos, emociones y la elaboración personal del conocimiento, es la representación del mundo interno; y en la semiprivada es donde suceden los intercambios intelectuales, emocionales y afectivos con alguna persona cercana, es la traslación del mundo interno. Con esta segmentación del trabajo creativo Gruber muestra que, aunque se dirige al estudio del individuo, lo hace en relación al intercambio con las otras esferas, ya que cada una tiene una dinámica propia, pero a la vez interactúan las tres constantemente.

Desde esta perspectiva teórica y metodológica, el objetivo de esta tesis es analizar la interrelación de la emoción con la cognición durante la elaboración de la teoría del Inconsciente Colectivo de Carl Gustav Jung. El periodo retomado para este estudio se ubica de 1913 a 1919 y las fuentes utilizadas son fundamentalmente las Obras Completas de Jung, los *Collected Works of Jung*, que representan la primera edición internacional autorizada por Jung; consta de 20 volúmenes (21 tomos).

## 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De esta investigación resultan tres categorías fundamentales, la dinámica de las tres esferas, que

implica la separación y relación entre lo público y semiprivado; la relación emoción-cognición y la importancia de la esfera semiprivada como núcleo de análisis para el caso Jung.

### 3.1. DINÁMICA DE LAS TRES ESFERAS

En la trayectoria creativa de Jung, se observa un evidente funcionamiento de cada esfera, pero también una expansión y disminución de su actividad, así como una sostenida interacción entre ellas. La pública orienta su atención en lo social, tanto en su labor y participación en el movimiento psicoanalítico como en su relación con Freud de 1905 a 1912, después de la ruptura con ambos, esta esfera se disminuye notoriamente y concentra su actividad en la privada de 1912 a 1919; y la semiprivada funciona con la misma intensidad en las dos, de aquí la importancia de analizarla como una categoría particular.

En la expansión de cada esfera se señala el proceso de su desarrollo y culminación en el cual se aprecia la proyección que van adquiriendo. En cada una se analiza la evolución de los conocimientos, las emociones y las relaciones afectivas y como van entrelazándose con la labor científica. En cuanto a los conocimientos, se detectan las ideas invariables, y las ideas que van transformándose al pasar por cada esfera, así como los diversos campos del saber que explora y alimenta la configuración de su teoría sobre el inconsciente colectivo; en cuanto a lo emocional y afectivo, se rastrean los eventos que impactan de lo público a lo privado y de lo privado a lo público, que implica las relaciones afectivas y los aspectos emocionales ligados a la labor científica.

Al seguir la trayectoria creativa del paso de una a otra esfera, se observa que existe una relación intrínseca entre su vida cotidiana y profesional, lo que sucede en una esfera afecta a las otras, pero cada una tiene vida propia; por esto, en los periodos que se expanden, las actividades se diferencian claramente, en la pública, los eventos externos predominan en la construcción del conocimiento y en la privada las manifestaciones de su mundo interno son primordiales. Se sigue la lógica particular de cada una,

observando que en la pública se reelaboran los conocimientos de manera analítica y racional y en la privada de manera subjetiva e irracional. A pesar de esta diferencia, se devela una lógica similar en cuanto a la apropiación del conocimiento, en lo público, conocer e interpretar teorías y experiencia externas; en lo privado sucede igual solo que la teoría pasa a la vivencia personal. Por este hecho, aquí se señala la importancia de conocer el tipo de expresión de cada esfera como un elemento importante para el desarrollo de la creatividad, en la pública predominantemente intelectual y en la privada el emocional.

Un aspecto de la creatividad de Jung se manifiesta en el esfuerzo de entender ambos lenguajes para seguir su lógica y apropiarse del conocimiento que cada esfera le proporciona. La esfera pública se agota cuando ya tiene una base teórica suficiente para sostener la hipótesis del inconsciente colectivo, es decir, contaba con la elaboración intelectual para entenderla, sin embargo al pasar a la esfera privada explora en sí mismo su inconsciente y pasa a la vivencia personal sus elaboraciones intelectuales. En este momento se define la unicidad de su obra, al dejar las elaboraciones teóricas y dejarse fluir en su inconsciente, éste le proporciona otro tipo de conocimientos cuya vía de comprensión es emocional. Su unicidad emerge al integrar lo intelectual con lo vivencial pero ya trascendiendo del significado personal de la experiencia hacia un proyecto científico, comprender y explicar el inconsciente colectivo.

### 3.2. RELACIÓN EMOCIÓN-COGNICIÓN

Estos dos tipos de conocimientos, intelectuales y vivenciales fueron los que componen la relación emoción-cognición presentes a lo largo del periodo estudiado, manifestados en dos vertientes, las que ligan a Jung con su trabajo científico y con las relaciones afectivas cercanas. En la esfera semiprivada (relación estrecha entre Jung y otra persona) se encuentra el núcleo de análisis de esta categoría en dos momentos, en la expansión pública mediante su relación con Freud y en la expansión privada a través del

acompañamiento de su discípula Tony Wolf.

En las dos etapas no se observa una separación entre la emoción con la cognición, sin embargo, el predominio de un componente sobre otro es claro en cada una; cuando domina lo intelectual, las explicaciones y conocimientos se elaboran mediante planteamientos racionales; en contraposición con lo vivencial los estados emocionales dirigen las acciones. En la investigación se explican de qué manera el sentimiento se convierte en una forma de conocimiento.

De este hecho se señala que, en la construcción de su conocimiento, Jung utiliza reglas intelectuales y reglas emocionales, las primeras representan la socialización del conocimiento ya establecido, y las segundas lo que esta por descubrirse y construirse; por esta situación, los resultados de la exploración emocional son impredecibles y por lo tanto proporciona resultados novedosos. En la exploración de su mundo interno, Jung no intelectualiza una experiencia emocional, y al hacerlo va construyendo una metodología, tanto para acceder a las profundidades de su inconsciente como para entender su lenguaje, es decir, va conociendo las reglas emocionales que le permiten conocer e interpretar este espacio.

### 3.3. LA ESFERA SEMIPRIVADA

La importancia de esta esfera es que representa la interacción entre lo social y lo personal, por ello, se convierte en esta investigación el núcleo de observación tanto para el seguimiento de la evolución y transformación de las ideas, como para analizar las emociones ligadas a la labor científica y las relaciones afectivas cercanas en cuanto al papel que desempeñan en la labor creativa de Jung.

En esta esfera se encuentra el punto de conexión de lo que ocurre tanto en la esfera pública y privada, por ello, es la que permanece en todo momento. Este hecho da cuenta de la importancia del acompañamiento de una persona cercana al creativo, el cual ya ha sido mencionado por Gardner (1993) como un aspecto recurrente en los estudios de casos analizados por él, definiendo este tipo de acompañamiento como una relación

afectiva cognitiva; sin embargo solo hace mención a ella sin adentrarse en su funcionamiento.

En esta investigación se profundiza en el funcionamiento de esta forma de relación, analizando su dinámica como estructura simbiótica (Shotter y Newson,1982), y como un intercambio entre contemporáneo y asociados (Schutz,1962) para explicar la complementariedad tanto afectiva como cognitiva en una relación estrecha.

Desde esta perspectiva, para develar el funcionamiento de lo semiprivado, se hace a través del epistolario de Freud y Jung (Macguire y Sauerlander,1978) así como de los trabajos de sus discípulos mas cercanos, por ejemplo, Jacobi (1943) y Jaffé (1992) entre otros.

De lo semiprivado a lo público, se analiza la relación de Jung con Freud, mencionando los beneficios cognitivos y la fuerte relación afectiva que los mantiene para explicar la expansión de la esfera pública de Jung; de igual manera se hace de lo semiprivado a lo privado, mencionando que aquí cambia sólo la persona, una discípula de Jung, y el tipo de acompañamiento para la expansión de la esfera privada. En ambas situaciones se rescata la función de la conversación informal y el intercambio de ideas como una necesidad esencial durante el proceso de configuración del proyecto de investigación de Jung.

## 4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES

Son tres los aspectos en que es posible señalar algunas consideraciones respecto del trabajo de investigación realizado, en cuanto a: Jung como creativo, al modelo utilizado y finalmente, a los problemas y limitaciones teóricas y metodológicas.

Respecto a la creatividad de Jung, se hace referencia que su labor científica es coherente con su dominio, es decir, siendo su objetivo investigar el funcionamiento de la psique humana, no solo hace un desarrollo teórico al respecto, sino que se introduce a su mundo interno para explorar su inconsciente, y al pasar por estas dos etapas configura su teoría sobre el inconsciente colectivo.

Otro aspecto importante es que esta noción del inconsciente va más allá del psicoanálisis de la época, hecho que lo diferencia de ese campo científico, creando el suyo propio, que posteriormente llamo Psicología Compleja.

Desde mi punto de vista el acto de mayor creatividad es haberse introducido a las profundidades del inconsciente y poder estructurar la experiencia como un proyecto científico. Es decir, no solo teoriza sobre el tema a partir de su experiencia con psicóticos, sino que él se convierte en lo que llama su autoexperimento científico. Este hecho le otorga una cualidad especial a su labor creativa porque descubre en sí mismo el funcionamiento del inconsciente y los contenidos del inconsciente colectivo, y sobre todo, crea una metodología novedosa tanto para el psicoanálisis como para la psicología de la época.

De este hecho, se desprende que existe un proceso inseparable entre teoría, vivencia y método, momento que representa, desde las teorías de la creatividad, una dimensión que alcanza un considerable desarrollo de las capacidades humanas traducidas en un producto, una teoría científica.

En cuanto al modelo utilizado, cuyo núcleo es el Enfoque de Sistemas en Desarrollo, se amplió su metodología en los siguientes aspectos: la extensión de análisis de la esfera semiprivada, al desmembrar el funcionamiento de la relación afectiva-cognitiva; profundizar en el papel de la relación de la emoción con la cognición, al separar e interrelacionar dos vías de conocimiento, el intelectual y el vivencial.

Otros aspectos que complementan el modelo son los conceptos de la relación afectiva y la creación de un nuevo Sistema Simbólico ya mencionados de manera superficial por Gardner (1993). En esta investigación se analiza la configuración de ambos procesos, la relación afectiva-cognitiva para explicar la relación de la emoción con la cognición y el sistema simbólico para seguir el proceso en el cual el creativo se diferencia de su ámbito y abre un nuevo campo de investigación.

Por último, en lo que concierne a los problemas y limitaciones, puedo decir que la primera dificultad que estuvo presente en toda la investi-

gación fue analizar una obra tan compleja como es la de Carl Gustav Jung en términos de la psicología cognitiva, por lo que permanecí alerta para no intentar encajar su proceso creativo en el modelo utilizado y desvirtuar la construcción de su teoría; segundo, fundamentar y explicar la importancia de la experiencia vivencial en un modelo y una psicología que no ha desarrollado la cuestión emocional y afectiva. Este último problema se deriva en una de las limitaciones, sin embargo, al final me di cuenta que, por la calidad emocional del caso de Jung, éste mismo me brindaba los elementos que necesitaba para comprender y explicar el tema. Finalmente quiero mencionar que, siendo coherente con el modelo utilizado, el cual considera que el estudio de cada caso aporta al esclarecimiento de algunos componentes que participan en un proceso creativo, puedo señalar que esta investigación extiende el análisis en los siguientes aspectos: la esfera semiprivada como núcleo de estudio para la relación emoción-cognición, así como también de la relación afectiva cognitiva; el desarrollo e interacción de las tres esferas de la creatividad; la función de las emociones en cuanto que se convierten en una vía de conocimiento; y mostrar el proceso de configuración de un nuevo campo simbólico.

## BIBLIOGRAFIA

- AMABILE, T.M. (1983). *The Social psychology of creativity*. New York, Springer-Verlag.
- AMABILE, T.M. (1993). "Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace". *Human Resource Management Review*, 3, 185-201.
- AMABILE, T.M. (1996). *Creativity in context: Up date to The Social psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview.
- AMABILE, T.M. (1990). "Withing You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond". En M. Runco, S. Albert, *Theories of Creativity* (págs. 61-91) California, Sage Focus.
- CSIKSZENMIHALYI, M. (1988) "Society, Culture and Person". En Sternberg R.J. (Ed.) *The Nature of Creativity* (págs. 325-339) N.Y. Cambridge University Press.
- CSIKSZENMIHALYI, M. (1999). "Implications of

- a Systems Perspective for the Study of Creativity". En Sternberg R.J. (Ed.) *Handbook of Creativity* (págs.313-335) Cambridge University Press.
- GARDNER, H. (1993). *Creative minds. An anatomy of creativity.* (Trad.cast.: *Mentes Creativas.* Barcelona, Paidós 1995).
- GRUBER, H.E. (1981). *Darwin on man. A psychological study of scientific creativity* (Trad. cast.: *Darwin sobre el hombre: un estudio psicológico de la creatividad científica.* Madrid, Alianza 1984).
- GRUBER, H.E. (1989). "The Envolving Systems Approaches to Creative Work" En Wallace, D.B. & Gruber, H. E. (Eds.) *Creative people at work: Twelve cognitive case studies* (págs.3-19). New York: Cambridge University Press.
- GRUBER H. E. (1988). "The envolving systems approach to creative work". *Creativity Research Journal*, 1, 27-51.
- GRUBER, H.E. (1989a). "Networks of enterprise in creative scientific work". En Shadish J.W.R. & Houts, A.C. & Gholson, B. & Neimeyer, R.A. *Psychology of science. Contributions to metascience.* (págs.246-265) Cambridge University Press.
- GRUBER, H.E. (1993). "Aspects of Scientific Discovery: Aesthetics and Cognitions". *Creativity* (págs.49-74) John Brockman Associates Inc.
- JACOBI, J. (1943). *The Psychology of Jung.* New Haven Yale University Press
- JAFFÉ, A. (1992). *De la vida y Obra de Carl G Jung.* Madrid, Libro Guía (trad.cast.: Servanda de Hagen). Edición original en alemán 1968.
- JUNG, C.G. (1953-1979) *Collected Works.* Bollingen Series XX, Nueva York, Pantheon, y Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MACGUIRE, W. SAUERLANDER, W. (1978). *Correspondencia Sigmund Freud-Carl G Jung.* Madrid, Taurus (Trad.cast.: A. Guérra Miralles). Edición original en alemán 1974.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad.* Barcelona, Paidós.
- ROMO, C. (1992). "Contexto de descubrimiento y la psicología de la ciencia" *Estudios de Psicología* 48, 119-134
- SADISH, Jr., W.R. & Houts, A.C., Gholson, B. & Neimeyer, R.A. (1989). *Psychology of science. Contributions to metascience.* Cambridge University Press.
- SCHÜTZ, A. (1962). *El problema de la realidad social.* Buenos Aires, Amorrortu.
- SHOTTER, J. Y NEWSON, J. (1982). "An ecological approach to cognitive development: implicate orders, joint action and intentionality". En J. Butterworth y P. Light (Comps.) *Social Cognitions: Studies of the Development of Understanding.* Brighton, Harvester.
- STERNBERG, R.J. & LUBART, T.I. (1991). "An investment theory of creativity and its development". *Human Development* 34, 1-32.
- STERNBERG, R.J. & LUBART, T.I. (1992). "Buy low and sell high: An investment approach to creativity". *Current Directions in Psychological Science*, 1 (1), 1-5.
- STERNBERG, R.J. & LUBART, T.I. (1996). "Investing in creativity". *American Psychologist*, 51, 677-688.
- STERNBERG, R.J. & LUBART, T.I. (1999). "The concept of Creativity: Prospects and Paradigms". En R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity* (págs.3-15) Cambridge University Press.
- TORRE, S. DE LA (1997) *Creatividad y formación.* Mexico DF: Trillas
- TORRE, S. DE LA (2003) *Dialogando con la creatividad.* Barcelona: Octaedro
- WALLACE, D.B. & Gruber, H. (Eds.) (1989). *Creative people at work. Twelve cognitive case studies.* New York: Cambridge University Press.

## NOTAS

- (1) Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Madrid el día 5 de noviembre de 2001. La directora de tesis es Manuela Romo Santos.
- (2) Profesora-Investigadora del Dpto. de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, México; coordinadora de la Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación, postgrado reconocido como un programa de calidad académica por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT.
- (3) Entre ellos, De Bono, (1971, 1985, 1992) principal exponente del pensamiento lateral; Osborn (1953) que desarrolla las técnicas de brainstorming y Gordon (1961) que propone el método sinéctico para estimular el pensamiento creativo.



*Entrevista*  
**Entrevista**

---



## Entrevistando a Juan Pastor

*Juan Pastor Bustamante fue uno de los impulsores de la fundación Opera Prima, promovida por la histórica de la creatividad Marga Iñiguez, y de Neuronilla, proyectos pioneros de un grupo de jóvenes que ha tenido impacto internacional gracias a su web. El recogió el Premio a la Creatividad en representación de Iniciativa Joven. Iniciativa Joven nos hace pensar en "La Magia" del Cirque du Soleil, una historia sobre el poder de la creatividad y la imaginación, nacida de esa apertura a lo nuevo, capacidad y tenacidad para afrontar dificultades. Una nueva filosofía de trabajo en equipo y una visión social de la creatividad. Una forma creativa de concebir la vida. Sus pilares son el trabajo en equipo, los riesgos, la pasión y el espíritu creativo. Ser valiente y compartir la experiencia con los demás. (L Heward y J. Bacon. La Magia. Empresa activa)*

*Juan desempeña hoy el puesto de Director-Gerente del Gabinete de Iniciativa Joven en la Junta de Extremadura. Una iniciativa del gobierno autonómico que con gran acierto ha apostado por la creatividad impulsando la capacidad emprendedora de las jóvenes generaciones. Iniciativa Joven es una institución que tiene como misión la de escuchar y dar respuesta a las propuestas de los jóvenes emprendedores extremeños y de otros lugares de España y extranjero. Ojala sea un modelo a imitar por otras Comunidades. Dicha institución lleva a cabo jornadas, talleres, exposiciones, demostraciones, a fin de informar y entusiasmar a la juventud utilizando el juego y la imaginación como recurso para soñar en un mundo mejor. Utiliza el juego e Internet como lenguajes universales para todas las edades y razas del mundo*

*Iniciativa Joven recibió el "Premio a la Creatividad Ricardo Marín" entregado por la Asociación para la Creatividad en el marco del III Congreso internacional de Creatividad celebrado en Sevilla del 25 al 28 de enero de 2006. Este premio, en su tercera edición, se concedió a Iniciativa Joven por su actividad creativa e impulso innovador orientados a la juventud, que no deja de ser el futuro de nuestra sociedad. Que haya instituciones que promuevan la creatividad como vehículo de transformación personal, laboral y social, es digno de reconocimiento y admiración.*

*Estas fueron las preguntas y sus sugerentes comentarios.*

• E. - *¿Qué ha significado para ti y para Iniciativa Joven el "Premio a la Creatividad Ricardo Marín", recibió en el marco del III Congreso Internacional de Innovación y creatividad, en competición con importantes empresas?*

• J.P. - Una gran satisfacción. Considero que la apuesta del Presidente de la Junta de Extremadura ha sido arriesgada al apostar por un concepto intangible como es la Sociedad de la

Imaginación como uno de los proyectos más importantes de esta legislatura. Crear un organismo desde cero con ninguna referencia de proyectos parecidos, teniendo toda la presión de la sociedad extremeña para conseguir resultados hace que se necesiten referencias y estímulos para seguir trabajando. El premio ha sido un gran impulso para todo el equipo que está dedicando energía e ilusión para que iniciativa Joven sea un éxito. Que



Juan Pastor

se reconozca esta apuesta y que se valore ha servido para que otras Comunidades Autónomas miren a Extremadura. Si nuestro modelo tiene éxito en Extremadura, como creo que se está consiguiendo, y se replica en otros sitios puede ser un impulso muy importante al movimiento creativo e innovador.

Un premio tiene más merito si los competidores son potentes como así ha sido. Nos llena de orgullo el haberlo conseguido.

• E. - *¿Qué destacarías de tu evolución en la trayectoria creativa desde Neuronilla hasta Iniciativa Joven?*

• J.P. - Gracias a que en su momento aposte por Neuronilla he logrado trabajar en Iniciativa Joven que considero un proyecto único. Neuronilla ha sido el proyecto de las intuiciones en el que he tenido la oportunidad de experimentar muchas cosas. Ha sido el proyecto que me ha servido para poner cimientos y dibujar escenarios de mi futuro profesional. Curiosamente ahora estoy en uno de esos escenarios que pensé en 1998 y creía que sería muy difícil de conseguir. La Fundación Opera Prima y Neuronilla fueron proyectos pioneros donde además del trabajo diario pude leer, reflexionar y escribir sobre creatividad e Innovación. Ahora es un momento principalmente de acción y de poder hacer cosas que antes no podía por falta de recursos. El reto de promover la Sociedad de la imaginación desde Extremadura, junto a un excelente equipo, lo considero la culminación de una etapa. Puedo decir que he pasado de acciones que repercuten en cientos de personas a acciones que contribuyen al desarrollo de un Territorio, ni más ni menos.

• E. - *¿Cómo consigues integrar la teoría con la práctica creativa? ¿De qué manera trabajas la creatividad en tu puesto actual al frente de Iniciativa Joven y de otros proyectos creativos?*

• J.P. - Mi labor como Gerente de Iniciativa Joven tiene que ver más con la

creación de entornos creativos y la construcción y dinamización de un equipo. Me ha servido mucho los años de formación y consultoría para adquirir los fundamentos de lo que considero mi especialidad: Estimulación de entornos creativos. Creo que de la teoría a la práctica tiene que haber una retroalimentación constante. Mi clave es practicar, practicar y practicar.

Me gusta mucho escuchar a gente que puede hablar de experiencias de dinamización de la creatividad e innovación desde distintos ámbitos: ciencia, tecnología, empresa, educación. Creo que ha sido positivo el estar abierto a distintas corrientes de Creatividad e Innovación, aprender de todas, pero intentar construir mi propia teoría y práctica de creatividad. Intento aplicar cosas de Guy Aznar, Marga Iñiguez, Parnes, Ricardo Marín y muchísima gente más de la que aprendo.

En mi puesto actual puedo superar la gran presión y responsabilidad gracias a que formo parte de un equipo y como equipo hemos tenido que diseñar de la nada desde el espacio físico hasta el procedimiento de trabajo y lo más importante: la selección de la gente que conforma actualmente Iniciativa Joven. Por ejemplo, a la hora de seleccionar el equipo he buscado a gente con una visión y una experiencia artística. Con una forma de ver y hacer las cosas diferentes. Si queremos hacer una organización innovadora y queremos ir a un sitio diferente tenemos que asumir riesgos. Mi reto en Extremadura es formar una cantera de personas que puedan aplicar la imaginación y la creatividad a construir proyectos realizables que contribuyan a generar riqueza. Me pongo en el lugar de un entrenador y para conseguir los objetivos común trabajo de forma individual, en pequeños grupos y gran grupo. Creo que el trabajo de actitudes y aptitudes creativas tiene que estar evaluándose de forma continua. Lo que se tarda en construir mucho tiempo se puede venir abajo en seguida por eso hay que trabajar constantemente la aten-

ción, el cuidado y la pasión.

• E. - *¿Qué papel juega o debería jugar la creatividad en las políticas de juventud, de empleo y cultura emprendedora?*

• J.P. - Si logramos demostrar a los políticos que trabajando la imaginación y la creatividad vamos a un camino diferente que si no lo hacemos se habrá producido un cambio. Lógicamente ese lugar diferente tiene que generar resultados tangibles que contribuyan al desarrollo de un territorio. La creatividad no puede ser un módulo de un curso ni un curso como viene siendo hasta ahora. Yo creo que la creatividad tiene que ser un entorno. Si un Político ve algo que funciona lo intentara incorporar en su territorio. Hasta ahora no ha habido una apuesta tan rotunda por la imaginación y creatividad como motor del desarrollo. Iniciativa Joven depende de Presidencia de la Junta de Extremadura esto demuestra la importancia que se le da al proyecto. Extremadura es el comienzo y me consta que otros gobiernos regionales en España y fuera de España nos siguen con mucha atención. La comunidad Creativa no pude dejar pasar esta oportunidad. La pregunta clave es: ¿estamos Preparados para responder con éxito?

• E. - *¿Cómo ves el futuro de la creatividad desde una mirada teórica y práctica? ¿Consideras que la creatividad evoluciona hacia una vertiente social?*

• J.P. -La creatividad se tiene que demostrar útil. Yo creo que ha habido un excesivo peso teórico y que tenemos la oportunidad de demostrar con hechos que existe un banco muy amplio de experiencias que demuestren que el uso de la imaginación y la creatividad contribuye a la transformación social. Hay mucha gente esperando ver resultados para apostar. Para eso necesitamos crear centros de formación y experimentación, formar a profesionales y que se

visualicen lugares de referencia dónde se ayuda a hacer tangible la creatividad

• E. - *¿Que sugieres a aquellos estudiosos y prácticos de la creatividad que trabajan con jóvenes, con comunidades o con grupos marginales?*

• J.P. - En Iniciativa Joven trabajamos con el conjunto de la sociedad. La Iniciativa Joven no depende de la Edad. La clave es que seamos conscientes que funciona y se obtienen resultados como estamos demostrando en Extremadura y en muchos otros sitios. Yo creo que nos falta comunicarlo bien. Tenemos que crear redes y colaborar. Asocrea puede ser un Excelente punto de Encuentro

• E. -*Gracias, Juan, por tu tiempo, por tus ideas y trasmitir ese mensaje de una sociedad del futuro no puede vivir de espaldas a la creatividad. Creatividad es mejora útil. Adelante con la iniciativa y ojalá que logre el impacto social y se polinice entre quienes tienen responsabilidades políticas y administrativas.*

Entrevista realizada por  
Saturnino de la Torre y Tomás Motos





**TORRE S. de la y MORAES, M. C. (2005) *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe. 198pp. Pp 607 (17 euros). Obra reconocida por UNESCO.**

Los autores, profesores de la Universidad de Barcelona y de la PUC/SP de Brasil, son bien conocidos por sus obras sobre creatividad el primero, y de reflexión epistemológica aplicada a la educación en el segundo. Ambos tienen una misión común: ofrecer a educadores y profesorado una nueva visión teórico-práctica coherente con los valores humanos y con un pensamiento eco-sistémico. Regenerar las ilusiones perdidas por muchos educadores y reencantarles nuevamente en una tarea sublime como es la de abrir sus mentes. Lo expresó bellamente Tagore al decir que "la tarea principal de un profesor no es esclarecer los significados, sino llamar a la puerta de la mente". Creatividad y aprendizaje a través de entornos virtuales son sus herramientas conceptuales de más larga trayectoria. Ese encuentro de aparentes contrarios, se hace realidad en esta obra en la que pensar y sentir forman el tejido principal de cada uno de los capítulos.

Los contenidos de la obra *Sentipensar* se estructuran en dos partes complementarias, como cara y cruz de la misma moneda. La estructura interna adopta forma triédrica, comenzando con un ejemplo o escenario llamativo a fin de promover procesos de "sentipensar", seguido de una parte reflexiva y terminando con aportaciones concretas. Es lo que S. Torre llama modelo ORA (Observar, Relacionar, Aplicar). En la primera parte, tras abrir la obra con un interesante diálogo analó-

gico creativo (DAC) entre pensar y sentir, se reflexiona sobre los fundamentos del nuevo lenguaje conectándolo con el nuevo paradigma descrito por M. C. Moraes. En la segunda se ofrecen tres módulos didácticos a modo de ejemplo que permite poner en práctica el aprendizaje integrado. La creatividad se manifiesta en esta obra en un sentido pragmático, a través de las estrategias utilizadas para transmitir la información al tiempo que bajo una concepción de flujo de energía mental con capacidad transformadora.

En los tres capítulos de la primera parte, que adoptan forma de embudo, se abordan cuestiones como la búsqueda de un paradigma para la vida, yendo más allá del aprendizaje académico. ¿Por qué un nuevo paradigma? se pregunta Moraes. La respuesta viene dada por los propios avances de las ciencias y la tecnología. La realidad es mucho más que lo que puede abarcar la ciencia positiva. Los niveles de realidad vienen determinados por los niveles de conciencia y estos por lo que estamos dispuestos a aceptar como tales. Cuando una persona se niega a aceptar algo, deja de ser real (significativo) para ella. Dicho paradigma o pensamiento eco-sistémico se caracteriza por principios como complejidad, intersubjetividad, emergencia, autoorganización, interactividad, entre otros.

En el segundo capítulo se justifica racional y epistemológicamente el sentido, alcance y proyección educativa del concepto sentipensar. No es un simple neologismo al uso, sino la búsqueda de un nuevo lenguaje para una nueva visión del conocimiento y de la realidad que se describen en el capítulo primero. La relación pensamiento-emoción-cuerpo o acción no es una teoría más sino una consta-

tación de la neurociencia. Si esto es así, es preciso expresarlo con una terminología que refleje esta nueva visión. Cada paradigma recurre a su propio lenguaje. De ahí que términos como: eco-sistémico, sentipensar, eco-pedagogía, emprendizaje, enacción, corporeidad, bifurcación, autopoiesos, aprendizaje integrado, ...sean frecuentes al adoptar una visión transdisciplinar del saber, de la educación o de la creatividad. Concluye con: sentipensar para educar.

Cierran esta tríada reflexiva la descripción del aprendizaje integrado, entendido como "proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo" (p.92). Intenta poner a trabajar diferentes áreas del cerebro, valiéndose de toda clase de estímulos sensoriales. De ahí que se destaque lo multisensorial y el poder de la imaginación. Todo lo que creamos comienza con una imagen de la mente. "La imagen forma parte de la vida y no podemos vivir sin recurrir constantemente a ella". De ahí el surgimiento de una nueva didáctica (eco-didáctica) que toma en consideración que utiliza como estrategias la música, la poesía, los relatos, las imágenes, los clips musicales, los diálogos analógicos, el humor, el movimiento corporal, el juego. El aprendizaje integrado acerca la educación a la vida.

En la segunda parte presentan los autores un programa en tres módulos o temáticas en los que se plasman y ejemplifican los conceptos teóricos de la primera parte. Educar no es instruir sino construir. Con este pensamiento como fondo se facilitan escenarios y recursos en los que interactúen profesorado y alumnado en torno a temáticas y valores tan fundamentales para la sociedad actual como la vida, el medio ambiente y la paz. Estas son las tres temáticas elegidas, pero podría ser cualquier otra. Siguiendo el

modelo ORA, se parte de una experiencia o relato impactante, se sigue con algunas reflexiones y se proponen actividades individuales y grupales para afianzar los contenidos.

La vida es sin lugar a duda uno de los valores más importantes compartidos por todas las sociedades y culturas a lo largo de toda su historia de la humanidad. Tomar conciencia de este valor, de sus amigos y enemigos es el propósito al tiempo que reflexionar sobre el significado y alcance de vivir. Un tema que se presta fácilmente a servir de ejemplo de aprendizaje integrador. "La cosa más bella que podemos sentir, dice A. Einstein, es el lado misterioso de la vida". Este capítulo representa un esbozo de lo que podría ser la "Carta de la Vida", en armonía con la conocida Carta de la Tierra.

El medio ambiente es la segunda temática en la que se destaca una relación eco-sistémica y entre la persona, la sociedad y la naturaleza. Siguiendo la misma estructura del capítulo de la vida describe lo que serían los siete dones de la naturaleza y las siete plagas provocadas en su mayoría por el hombre. Estas plagas que destruyen naturaleza y vida son la contaminación terrestre y atmosférica, los incendios, la degradación del medio, el agotamiento de los recursos naturales, la desertización y las catástrofes.

El tema de La paz, amplia y profundamente tratado, se plantea como equilibrio y armonía entre la persona y su entorno, tanto humano como medioambiental. Es por ello que se pregunta por el significado de ausencia de paz y el arte de vivir en paz. Se abordan temas como ecología y paz interior (paz en el cuerpo, en el corazón, en el espíritu), ecología y paz social, ecología y paz ambiental. Así pues la paz es algo más que un estado de bienestar. Es una visión del mundo y de la vida y sus relaciones con la naturaleza. Esa es la clave de la paz. Y la guerra no es sino una manifestación de la miseria de espíritu de quienes la promueven o justifican. Por eso es tan importante educar

en la paz. Son conceptos sistémicos e integradores de desarrollo humano. No es posible un desarrollo humano, social y sostenible, al margen de una elevada conciencia de la vida, del respeto a la naturaleza, de la justicia, del amor, de la convivencia pacífica.

Comentarios a la obra. ¿Por qué sentirse pensar? Me pregunto ¿Qué esconde este término de nuevo? ¿Es un neologismo más o está expresando realidades científicas y de la vida? Siempre que nos enfrentamos a una nueva terminología es importante preguntarse por su sentido, utilidad y alcance y qué campo de la realidad intenta definir que no pueda ser expresado con alguno de los términos ya conocidos.

Detrás del término se vislumbra algo más que un neologismo ocasional. Estamos ante una visión del ser humano, del conocimiento en general y del educativo en particular, coherente con un pensamiento eco-sistémico y transdisciplinar. Es la proyección y reflejo tangible de una nueva forma de pensar, investigar y educar. Al poner a trabajar conjuntamente emoción, pensamiento y acción tal como lo conciben Maturana y Varela desde la biología y la neurociencia, Bohm, Wilber y Sheldrake desde la física y la epistemología, Morin desde la sociología, o Servan Schreiber desde la psiquiatría. Estamos ante una obra que nos abre nuevos horizontes en la educación al incorporar en los procesos educativos la vertiente emocional en interacción con el pensamiento y la acción. "No hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto". ( pag. 67)

Esta obra está motivada por la problemática generalizada de la desmotivación del alumnado en el aula y el desencanto del profesorado ante la presión administrativa de un currículo prescrito, centrado en conocimientos en ocasiones desvinculados de la realidad social y cultural actual y de escasa satisfacción en la tarea. De ese modo, lo que debería ser un curriculum gratificante se

convierte muchas veces en una carga llena de tensiones y estrés para el profesorado de educación primaria y secundaria. Las reformas educativas no están dando respuesta ni a la nueva visión del ser humano, ni a las teorías de la complejidad que se están imponiendo ni a los avances científicos y tecnológicos que ya forman parte de la sociedad del conocimiento y del cotidiano vivir de la juventud. La comunicación a través de internet y nuevas tecnologías está generando una nueva cultura que aún no se ha incorporado en la metodología ni en el currículum. Existe un divorcio considerable entre lo que el alumnado vive y aprende en la vida y los modelos curriculares utilizados en el aula. En este sentido esta obra es una llamada para reencantar al educando y al educador en un proceso compartido de construcción del aprendizaje, tanto del discente como del docente.

Otra problemática que se aborda es la fragmentación del conocimiento académico. Los contenidos curriculares, fruto de la especialización y la concepción tecnológica-positiva, se han convertido en "recipientes" en los que vamos metiendo los conocimientos de matemáticas, lengua, historia, idiomas, expresión plástica y musical, sin conectarlas entre sí. Contamos con un profesorado especializado en cada una de las ramas que forma alumnos también especializados sin ocuparse de establecer relaciones ni conexiones con otros ámbitos del conocimiento. El profesorado no está siendo formado en el nuevo paradigma eco-sistémico ni en el enfoque de la complejidad, en el que cobran sentido los diferentes saberes y en el que la formación parte del sujeto que aprende. Esta obra proporciona reflexiones y propuestas concretas para resolver la problemática de la fragmentación del conocimiento al fundamentar la acción docente en el paradigma eco-sistémico.

Integrando sentimiento, pensamiento y acción al experimentar el mundo, estaremos siendo más honestos y rescatando las facetas

más humanas, valorando más el potencial auténtico de la persona. De este modo, estaremos aprendiendo a ser, lo que también presupone apertura a los sentimientos de los otros, tan importantes en el convivir. La práctica de sentipensar, además de posibilitar el autoconocimiento y el reconocimiento del otro, mejora nuestra percepción y nos ayuda a respetar y reconocer la propia intuición. Todos estos aspectos son fundamentales para la evolución de la conciencia y de la condición humana y para la civilización de la religación de la que nos habla Edgar Morin.

Los destinatarios de esta obra son aquellos formadores, maestros y profesorado, educadores sociales y psicopedagogos, estudiantes de grado y de postgrado sensibles a la problemática educativa de nuestros días: la desmotivación y el desencanto docente. Esta obra es una válvula de oxígeno, una llamada a políticos y asesores curriculares para poner corazón en los procesos formativos, considerar el sentir tan normal como consideramos el pensar. Únicamente queda esperar que el lector o lectora disfruten de esta obra destinada a reencantar la educación. "Solamente la conciencia de nuestros sentimientos puede abrirnos el corazón" (Zukav). Enseñar es un ejercicio de inmortalidad.

Montserrat González Parera



**DÍAZ ARANCIBIA, L. ALBERTO**  
(2005) *Didáctica Creativa de la Lengua Castellana*. Valparaíso. Chile. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha. 195pp.

"Didáctica Creativa de la Lengua Castellana" es una obra de síntesis y madu-

rez de un autor que se ha dedicado, desde hace más de dos décadas, al estudio de la diada Creatividad y Lenguaje o Lenguaje y Creatividad, como terreno fértil para generar ideas que puedan dar respuestas a las demandas que plantea el medio sociocultural, en el que la educación en y para la creatividad se alza como medio de superación y realización personal y profesional.

Luis Alberto inició su caminar por los senderos de la Didáctica como Ayudante de la cátedra de Didáctica del Castellano en la Universidad de Chile. Durante su trayectoria académica ha ido consolidando esta especialidad a través de sus investigaciones, publicaciones, presentación de ponencias en Congresos Internacionales de Creatividad y estudios de postgrado. En esta misma línea tuvo el orgullo de dirigir su tesis doctoral, la que no estuvo exenta de palabras mágicas y emociones en la presentación de su exposición doctoral. Recuerdo que al finalizar su excelente defensa, el tribunal le encomendó la misión de diseminar los conocimientos de didáctica, como disciplina especializada en la formación inicial de docentes.

Haciendo honor a esta misión, el autor ha construido un conocimiento válido sobre Didáctica Creativa de la Lengua Castellana, que aflora como cálidas aguas desde donde se pueden extraer ideas para intentar cambiar el enfoque didáctico, otrora centrado en el saber enseñar por el actual, traducido en la creación de oportunidades de aprendizajes.

Es una obra dirigida, especialmente, a los estudiantes universitarios de pedagogía, con el propósito de: a) facilitarles la adquisición y comprensión de los saberes pedagógicos que ha de manejar todo profesor para entender y darse a entender en la profesión docente, los que, a su vez, deberán transformarlos en competencias personales y profesionales en el quehacer profesional y b) darles a conocer que la Didáctica de la especialidad es el punto de encuentro entre los conocimientos de la disciplina, los saberes pedagógicos y los conocimientos experienciales.

También puede ser de gran utilidad para aquel profesorado deseoso de una formación continua.

El título es ya una síntesis creativa sobre lo que versa la obra. La Didáctica surge vigorizada en su relación con la Creatividad, en la medida que fomenta el potencial ideativo y una actitud transformadora en los procesos de formación del profesorado y, en especial, en el tratamiento de los contenidos de la lengua castellana.

La obra ha logrado entrelazar muy bien contenidos conceptuales, procedimentales y experienciales. Sentimientos y pensamientos, producto de la aquilatada experiencia del autor en el ejercicio de la formación de los futuros formadores, fluyen como diáfanos ríos y se ordenan en categorías didácticas para que el estudiante vaya encontrando respuestas a interrogantes (que más adelante describiré), que van desde el Sistema Nacional de Educación hasta el aula de clases.

Es así como se abre el telón con un sentido diálogo entre un temeroso alumno en práctica profesional que le solicita ayuda y consejos al profesor de Didáctica. Esta representación permite comparar dos modelos de formación inicial: uno centrado en la teoría, en el que la Didáctica tradicional asumía un carácter fundamentalmente normativo y alejado de la realidad aula, y otro basado en la práctica, donde la Didáctica moderna mantiene una estrecha relación con la Práctica, en tanto cuanto los referentes teóricos que aporta sobre el proceso educativo hayan sido construidos sobre la base de una dialéctica epistemológica. La creatividad, imprescindible complemento de esta formación, aporta con las características personales que ha de tener todo profesor creativo.

¿Cuál será mi campo laboral?

En la primera categoría el lector conocerá que el Sistema Nacional de Educación posee una administración descentralizada, que existen diferentes tipos de establecimientos educacionales, cada uno con su propia cultura escolar y que el aula de clases

será su escenario social.

¿Cómo organizo mi acción formativa?

La segunda categoría analiza los Programas de Estudio, con sus componentes constitutivos, las Planificaciones, con ejemplos de modelos y sugerencias para confeccionarlas, los Contenidos educativos, qué son y cómo han de ser trabajados y, por último, la Evaluación del lenguaje, específicamente la evaluación de la lectura expresiva, de la escritura creativa y del lenguaje creativo, con sus correspondientes instrumentos de evaluación.

¿Cuáles son los conocimientos psicológicos básicos que he de tener en cuenta en mi labor profesional?

La tercera categoría nos acerca, sin profundizar en ellas, a teorías de autores como: Piaget, Feurestein, Lipman, Bruner, Vigotsky, Chomsky, Portier, Saussure, Sternberg y Gardner. Especial relevancia cobran los tópicos de Pensamiento y Lenguaje, con sus características comunes como son la productividad, modificabilidad y flexibilidad y el Aprendizaje significativo del lenguaje, referido al aprendizaje de representaciones, al aprendizaje de conceptos y al aprendizaje de proposiciones verbales.

¿Cómo creo un ambiente creativo?

La cuarta categoría sugiere condiciones materiales, psicológicas, sociales y afectivas para crear un ambiente liberado de bloqueos socioculturales, psicológicos y afectivos, donde se pueda disciplinar la voluntad en el cumplimiento de los deberes, en los hábitos de estudios, en la perseverancia y en el mantenimiento de un alto nivel de expectativas.

¿Cómo me comunico con mis alumnos?

La quinta categoría hace mención a la comunicación didáctica dentro y fuera del aula de clases, asignándole especial importancia al discurso pedagógico a través de sugerencias prácticas para su ejecución.

¿Cómo organizo el espacio y el tiempo en el aula?

La sexta categoría considera la aproximación, distancia o disposición del profesor

con respecto a los alumnos (Proxémica) y cómo ha de organizar sus sesiones de clases tomando en cuenta el tiempo asignado y la percepción del tiempo transcurrido (Cronética).

¿Cómo investigo mi práctica docente y cómo hago investigaciones?

La séptima categoría habla sobre el desarrollo profesional, donde la investigación sobre la gestión en el aula permite, por una parte, generar conocimientos teórico-prácticos y, por otra, hacer innovaciones que autoricen a las prácticas pedagógicas a dar un salto cualitativo de cara a mejorar el aprendizaje.

¿Cómo integro los conocimientos de la especialidad con los conocimientos pedagógicos?

La octava categoría es el cierre de la obra. Entrega variados ejemplos y sugerencias prácticas de procedimientos didácticos creativos, tales como flujogramas, organizadores gráficos, ideogramas poligonales, pictogramas, análisis distribucionalista, diagramas arbóreos, concepto circular, escaleras semánticas, cómics, técnicas para la dramatización, para la escritura, para la comunicación oral, actividades para ejercitar las habilidades lingüísticocognitivas, guías de aprendizaje y recursos didácticos, todos los cuales permiten la transferencia de los contenidos del lenguaje.

Complementan y realzan los contenidos tratados en la obra, modelos didácticos y muestras iconográficas, incluidos como sugerencias motivadoras para trabajar con los estudiantes.

La riqueza estilística de este libro radica en la utilización de un lenguaje simbólico y analógico, ágil y de tipo conversacional, lo que facilita la comprensión de los contenidos desarrollados y, sobre todo, la formación del pensamiento práctico-reflexivo de los estudiantes. Pareciera que se escuchase una amena conversación entre un discente ávido de comprender por qué se hace lo que se hace en el mundo de la pedagogía y un docente que lo orienta y le formula sugerencias basado en sus vivencias teóricas y prácticas.

Mi valoración es que estamos ante una obra de madurez creativa, bien concebida, bien planificada y estructurada y que responde a una demanda en la formación del profesorado. Luis Alberto ha conseguido con ella dar forma creativa a un currículo académico, tarea no siempre fácil, pues la creatividad parece estar reñida con el método. Sin embargo, el autor ha demostrado que es posible conocer y potenciar la creatividad desde el currículo formativo, en cualquier disciplina, ya sea lectura, escritura, oralización, literatura y otro campo.

En síntesis, se trata de una producción creativa que integra teoría y práctica, formación e innovación y reflexión e instrumentos. El entusiasmo y profesionalismo de la pluma han sido el secreto para concebir esta obra bien hecha.

Quisiera, finalizar recordando una expresión de Comenio que en su *Didáctica Magna* decía: "el alumno que sabe explicar a los otros lo que ha recibido de su maestro, ha conseguido superarlo". Es el caso de Luis Alberto.

Juan Mallart



**TORRE S. de la y VIOLANT, V. (Dirs)** (2006) *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Archidona (Málaga): **Editorial Aljibe**. Vol 1. Pp 607 (27,30 euros).

Comienzo con un comentario general de la obra en su conjunto antes de entrar en el análisis del volumen que nos ocupa. Comprender y evaluar la creatividad es una obra en dos volúmenes de síntesis histórica y conceptual de la creatividad y su evaluación desde una mirada inter y transdiscipli-

nar. En el primer volumen, al que me referiré en esta recensión, se da cuenta de las teorías actuales para fundamentar a continuación una nueva visión desde la complejidad y describir los principales tópicos como los referentes básicos, la creatividad atendiendo al sujeto, manifestaciones o áreas de conocimiento, su expresión en el ámbito curricular, condicionantes de la creatividad. El segundo volumen, centrado en la investigación y evaluación de la creatividad es, a mi juicio, la obra más completa, sistematizada, novedosa e importante que se haya escrito sobre evaluación de la creatividad en su larga historia de más de un siglo.

El campo de la creatividad precisaba una obra así para seguir avanzando en su investigación y evaluación. A ello han contribuido, además del prestigio de los numerosos especialistas que colaboran, la mirada compleja, inter y transdisciplinar que inspira su comprensión y evaluación, la capacidad de rescatar el pasado junto a una mirada de futuro, y el hecho de plantear la creatividad en términos de flujo de energía donde se imbrican pensamiento, emoción, acción, espíritu, dentro de un entorno social y cultural cambiante. La creatividad ha dejado de ser ese mito inaccesible, esa capacidad individual intransferible, esa habilidad cognitiva para resolver problemas, ese saber hacer a base de dominar determinadas técnicas. Es pensamiento, emoción y acción al mismo tiempo. Es flujo transformador que deja un rastro o huella tras de sí. La creatividad es un flujo de energía que emerge en personas, comunidades, grupos, sociedades y en la propia naturaleza en tanto que transformación creadora. La conciencia es fundamental, pero no ese tipo de conciencia vinculado a la mente individual.

Esta visión la convierte en una obra fundamental, de necesaria presencia en las bibliotecas universitarias y de consulta por parte de investigadores para abordar los interrogantes en torno a la comprensión de ese fenómeno llamado creatividad y su valo-

ración. Tal vez sea la "magna obra" sobre creatividad más importante publicada en lengua española en toda la historia de la creatividad desde el primer ensayo de Th. Ribot en 1900. Una obra que, como se dice en el prólogo, está dedicada a la memoria de D. Ricardo Marín, pionero y maestro de la creatividad en España y Latinoamérica, cumpliendo con ella el sueño compartido en 1990 de recoger todo un siglo de aportaciones en el campo teórico, práctico y evaluativo. Una obra con valor emocional para un amplio colectivo de estudiosos de la creatividad en toda América latina, con más de 60 autores y otras tantas instituciones, universitarias en su mayoría.

Viene a cubrir un vacío conceptual de gran utilidad en la investigación y evaluación, por cuanto la mayor parte de publicaciones tienen una orientación aplicativa ya sea a nivel educativo, empresarial o psicológico. "Es un vacío en la literatura de habla hispánica que precisa cubrirse en momentos en los que el estudio de la creatividad está presente en numerosas universidades, empresas, Diplomados, Maestrías y Doctorados". (pág. 11) Si es cierto que estamos entrando en el siglo de la Creatividad, esta obra nos abre la puerta con una visión innovadora desde la complejidad. "Hemos querido que fuera ante todo, una plataforma para repensar la creatividad desde una nueva mirada, desde un nuevo paradigma de la complejidad." (pág. 12)

Por lo que respecta al volumen primero, dedicado a "comprender" ese fenómeno que venimos llamando creatividad, me referiré a su propósito, estructura y contenido para comentar luego algunos puntos concretos.

Intencionalidad de la obra. Lo que se presenta en este primer volumen no es una yuxtaposición de artículos en torno a determinadas temáticas, sino un intento de comprender el fenómeno complejo de la creatividad desde diferentes ángulos, destacando aquellas aportaciones y reflexiones provenientes del pensamiento complejo y una

visión eco-sistémica y auto-organizativa del ser humano "acoplado" a su entorno y a los otros como referentes de su propio yo. Los trabajos de Csikszentmihalyi son un adelanto científico de la importancia del ambiente sociocultural en las personas creadoras y procesos creativos. Tras un análisis profundo llega a la conclusión de que es "la complejidad" el rasgo que mejor define a las personas creadoras. Todas las demás características son interpretadas a la luz de la complejidad, los ambientes propicios y el empeño en la tarea. Individuo, Sociedad y Naturaleza constituyen el triángulo de la realidad humana que permite comprenderlo en todas sus manifestaciones, mentales, emocionales, corpóreas, espirituales, y por tanto creativas.

Como se dice en la introducción, "A más cambios, más necesidad de planificar y formar en creatividad desde la infancia. Sólo una educación en valores creativos y de convivencia puede contribuir a afrontar algunos de las grandes problemáticas sociolaborales." (pág. 12)

De los cinco objetivos que se propone esta obra: Ofrecer una visión inter y transdisciplinar de la creatividad; proporcionar una obra de referencia; conectar la teoría con la práctica; proporcionar una amplia gama de criterios y recursos valorativos; proporcionar una obra que facilite la comprensión actual de la creatividad; son a mi juicio el primero y el último los que abren una brecha conceptual en la creatividad. De considerar la creatividad como un constructo psicológico, como capacidad cognitiva de generar ideas o como poderos imaginación inteligente para ir más allá de donde han ido otros, a verla como parte de un todo personal, social y cósmico que se manifiesta en forma de flujos de energía. Energía que integra emoción, pensamiento y acción. La capacidad de generar ideas (tan habitual en el ámbito empresarial y educativo) es entendida en términos de emergencia de energía que está en todos nosotros esperando la con-

currencia de las condiciones y estímulos que la permitan aflorar.

La estructura gira en torno a siete núcleos temáticos que van desde las teorías actuales, a los aspectos diferenciales. Estos núcleos o secciones son: Aproximaciones teóricas actuales a la creatividad; planteamiento de la creatividad desde mirada compleja; referentes o indicadores básicos de la creatividad; la creatividad en función de la edad y desarrollo del sujeto; la creatividad según ámbitos o áreas de conocimiento; la creatividad atendiendo a los ámbitos de expresión curricular, aspectos diferenciales y condicionantes de la creatividad. Una visión completa, compleja y holística de los campos en los que se ha venido estudiando y desarrollando la creatividad.

No tengo argumentos ni evidencias para suponer que "siete" tenga un significado simbólico en esta obra. Sin embargo si se acopla a la idea de "comprensión plena" que la numerología asigna a este número. Bien podría decirse que la estructura adopta tres planos: el teórico conceptual y epistemológico (secciones 1, 2 y 3), plano de manifestación atendiendo a la edad y campos diferentes (secciones 4, 5, 6) y plano de los condicionantes y aspectos diferenciales (7).

La secuencia de secciones y contenidos parecen seguir el criterio de mayor a menor amplitud conceptual, de cuestiones más generales como referentes básicos a manifestaciones específicas, de cuestiones comunes a condicionantes y aspectos diferenciales. De ello colegimos que estamos ante una obra concebida por Didactas, convenientemente planeada, bien estructurada y correctamente realizada. Las introducciones a cada una de las secciones reafirman dicha intencionalidad. En ellas se dan la claves interpretativas y se da cuanta brevemente de lo más relevante del capítulo.

Cada uno de los capítulos adopta, así mismo, una secuencia que permite una fácil identificación de los conceptos clave y en consecuencia un tratamiento didáctico de la

información. Las colaboraciones se inician con un resumen de los aspectos que se van a tratar y se terminan con conclusiones o consideraciones finales de las ideas motrices. En el cuerpo del capítulo se fundamentan y desarrollan las aportaciones en autores próximos al pensamiento complejo y eco-sistémico. "De este modo, cada capítulo tiene una estructura compartida que facilita al lector el manejo de la obra, sin perder la propia identidad y estilo peculiar de cada autor en el desarrollo del contenido" (pág. 14)

Los contenidos del volumen 1, y de la obra en general, van más allá de las obras que circulan en el mercado. No estamos ante la obra típica tras un congreso, ni ante un reading de lecturas independientes, ni ante una investigación colectiva, sino ante el reto de una nueva mirada sobre la creatividad.

Si bien es cierto que la diversidad de estilos y autores de referencia varían en cada temática abordada, sí se advierte una línea conductora que se expresa claramente en la introducción a las diferentes secciones. Esas introducciones son una estrategia para realzar la dirección y facilitar la comprensión de un conjunto de tópicos. Ellas marcan la línea directriz al modo como los editoriales periódicos realzan las problemáticas de actualidad en sintonía con la línea ideológica y política. Tampoco la ciencia es neutra. La elección de tópicos y el modo de abordarlos nos informan de una determinada visión.

Y es esta visión del pensamiento complejo la que percibimos a través de los argumentos empleados, de los autores citados, de las introducciones mencionadas y del nuevo lenguaje utilizado. El lenguaje es el recurso de la mente para comprender y explicar la realidad. De ahí que cada uno de los paradigmas utiliza su propio lenguaje de construcción de conocimiento. Términos como autopoiesis o auto-organización, emergencia, recursividad, incertidumbre, intersubjetividad, complejidad, cambio, bifurcación, fluir o flujo de energía,... nos están hablando de un nuevo paradigma emergente que

autores como M. C. Moraes, están haciendo esfuerzos de formalización bajo la denominación de eco-sistémico. El argumento de autoridad se sustenta en la referencia a científicos como Maturana, Varela, Damasio, Bohm, Prigogine, Morín, Binnig, Laszlo, Capra, Wilber, Csikszentmihalyi, Sternberg, Goleman, Gardner, Moraes, Marin,... que se hacen presentes en los capítulos más conceptuales y de colaboradores más comprometidos con esta nueva visión.

Una de las aportaciones más innovadoras de esta obra está en el reto de acudir a campos de conocimiento, tan sorprendentes y novedosos para el estudioso tradicional de la creatividad, como la física cuántica, la epistemología, la biología, la neurociencia, la psiquiatría, la transpersonalidad y hasta la química como es el caso de Prigogine con su concepción de las "estructuras disipativas" y la bifurcación, fundamento de la creatividad paradójica.

Valoración de la obra. Estamos ante una de las más importantes obras sobre creatividad en lengua española a lo largo de un siglo. Es una obra original y atrevida en sus planteamientos y retos conceptuales, completa y compleja, estructurada y didáctica, en la que participan buena parte de los estudiosos de la creatividad de España y Latinoamérica de nuestros días. Una obra de referencia fundamental para quienes están investigando sobre la temática. Si existe una línea imperceptible pero real a lo largo de la obra es el mensaje social de la creatividad. La creatividad no es solo pensamiento sino pensamiento que tiene su origen en la cultura socialmente enriquecida y que vuelve a ella. Una creatividad sin retorno a los otros, a las instituciones, comunidades y sociedad, es delimitar su propia naturaleza transformadora. La clave está en "generar algo nuevo para bien de los demás". La consideración social de la creatividad es sin lugar a duda uno de los ejes conceptuales junto al de la complejidad.

La parte más crítica estaría en ciertas

lagunas, ausencias y heterogeneidad de las aportaciones. Existe en ocasiones mucha diferencia no solo en lo conceptual sino de profundidad, algo casi inevitable cuando se trata de autores de campos y tradiciones tan diversas como la Pedagogía, Psicología, Arte, Publicidad, Ciencias, Tecnología, Empresa. En cada campo, la creatividad se ha conceptualizado de manera peculiar, aunque se mantienen los conceptos teóricos proveniente sobre todo de la Psicología. Autores de gran impacto y relevancia en la investigación reciente de la creatividad, como Csikszentmihalyi no tienen un capítulo específico como Gardner, Sternberg, Amabile o De Bono, si bien su nombre recorre la obra y su pensamiento está presente de forma notoria como puede verse en la bibliografía. Estas apreciaciones no empañan el excelente trabajo de coordinación, que han hecho Saturnino de la Torre y Verónica Violant como Directores de la obra.

Los destinatarios de esta obra son todas aquellas personas interesadas en saber más sobre creatividad, su naturaleza y condiciones para llevarla a la práctica. Una obra de utilidad no solo en el campo psicológico y educativo, sino en artes, organizaciones y empresas, comunicación y publicidad, ciencia y tecnología, salud y vida cotidiana. Estudiantes de Diplomados, Maestrías y Doctorados tendrán en esta obra una síntesis apropiada de los estudiosos más reconocidos del momento en lengua española. En ella se concentran importantes conceptos y tendencias de la mano de reconocidos estudiosos, que de otro modo sería difícil conocer, sobre todo en países de Latinoamérica donde el acceso a la bibliografía resulta tan costoso. La obra es un verdadero Manual de la creatividad por su carácter de revisión sintética, la amplitud de sus planteamientos, su carácter sistemático y didáctico, sin renunciar al reto de nuevos planteamientos, rigor y flexibilidad. Nos recuerda el célebre libro "Manual de Creatividad. Aplicaciones edu-

cativas" que hace tres lustros. coordinaron con gran acierto, los embajadores de la Creatividad en España: R. Marín y S. de la Torre.

"Una educación planetaria tal como propone E. Morin requiere prestar mayor atención a la diversidad y a la creatividad. Pensar la creatividad en términos de complejidad es concebirla como un valor social y de futuro". Un concepto apoyado en los pilares de UNESCO ya que "tanto el aprender a ser como el aprender a aprender y aprender a hacer tienen como sustrato el encuentro entre emoción o pensamiento" (pág. 15).

Francisco Menchén Bellón



**M. Rodríguez Estrada y V. Violant (2006). Aprendizaje creativo continuo. Cuando aprender es emprender. México: Trillas.**

"Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma, seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a través de la magia de nuestra palabra"  
R. Alvés

La obra *Aprendizaje creativo continuo. Cuando aprender es emprender*, publicado por la editorial TRILLAS, 2006, tiene una energía que probablemente puedes sentir cuando la tienes en tus manos. Ella es capaz de hacer lo que las obras de todos los grandes maestros han hecho: Enseñarnos en lenguaje simple y claro por qué aprender.

Destaca la importancia de los primeros momentos como exponentes de estimulación que despiertan las capacidades del niño a través de los sentidos, desarrollando importantes estrategias de aprendizaje que utilizan el juego como herramienta funda-

mental. Gracias a éste, el niño practicará ciertas habilidades necesarias para su correcto desarrollo cognitivo, pues por medio de él, el niño tiene:

- La posibilidad de recibir información relevante para ampliar el conocimiento y visión sobre el mundo que le rodea.

- La capacidad de opinar y expresarse en torno a los asuntos que le competen.

- La oportunidad de poner en común las opiniones personales y construir consensos, de interactuar, de ejercer liderazgos, de influir y ser influido por el pensamiento de los otros; en definitiva, la oportunidad de construir una opinión colectiva.

- Por último, posee la capacidad de organizarse para actuar frente a situaciones de interés.

En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que aquellas actividades que los pequeños pueden realizar, por sí solas son indicativas de las capacidades mentales.

Si nos preguntamos cuál es el nivel real de desarrollo o, para decirlo de modo más simple, qué es lo que revela la solución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él.

Cuanto aprendemos se retiene de alguna manera en el cerebro, aunque no esté al alcance de la memoria inmediata. La ausencia de un determinado comportamiento no significa necesariamente que el sujeto no sepa nada de eso. La desaparición de una conducta que se realizó en el pasado no quiere decir que se haya olvidado ni que ya no se tenga la capacidad para reproducirla.

Todo aprendizaje se basa en el aporte de estímulos procedentes del ambiente. El hombre aprende por descubrimiento, pero la transición de lo conocido a lo desconocido se realiza de modo gradual. En efecto, gran

parte del descubrimiento resulta de la prueba sistemática de hipótesis basadas en experiencias previas. Aunque los problemas son especiales, son siempre lo bastante similares a otros para permitir aplicar algunos conceptos ya conocidos. Es difícil que descubramos algo sobre cosas que están totalmente fuera del ámbito de nuestra experiencia.

Por tanto, el aprendizaje se define como un proceso interno en el que se produce un cambio en la comprensión, actitud, capacidad, conducta.

Por otro lado, la concepción humanística del aprendizaje que con la base de la propuesta formulada por Rogers de enseñanza no directiva o de enseñanza centrada en el alumno se caracteriza, entre otras cosas, por recoger la aspiración de una educación adaptada a las necesidades de cada individuo, situando el desarrollo personal del alumno en el centro del proceso educativo y señalando como fin prioritario de la educación que la persona funcione de manera integrada y efectiva, que construya su propia realidad, que encuentre su identidad particular. Recuérdese, por ejemplo, la insistencia de los autores humanistas en aprender a percibir, a conocer, a sentir la vida, a comunicarse, a interactuar, a decidir en grupo, a cuidarse, a cuidar el entorno, a valorar el saber social.

El doctor Mauro Rodríguez Estrada es pionero de la creatividad en México. Su enorme potencial creativo, junto al de mi compañera y amiga Verónica Violant han logrado la gran riqueza y originalidad de esta obra que, teniendo como tema central el aprendizaje creativo, ofrece capítulos enormemente interesantes: ¿Por qué aprender? El fondo filosófico, Aprendizaje y proyecto de vida, Los reinos del aprendizaje, Aprender en emergencias y en crisis, etcétera.

Desempeña un papel fundamental la inteligencia emocional y, sobre todo, la sensación, percepción, sentimiento, motivación, etc., ya que los niños emocionalmente sanos tienen una buena autoestima personal, saben

tratarse a sí mismos y son menos vulnerables a las erupciones de cerebro emocional.

Por otro lado, la organización creativa del ambiente escolar es un importante colaborador para el desarrollo de la creatividad del niño, fomenta la participación infantil y crea un clima de estudio-aprendizaje que atrae la atención de los(as) niños(as) en las primeras edades.

Verónica Violant, excelente profesional, conocedora de las Estrategias creativas de aprendizaje ofrece material de apoyo para el desarrollo de cada uno de los sentidos, concediendo especial atención al valor que los cuentos desempeñan en el proceso creativo, ya que éstos tienen un poder mágico de motivación en la etapa infantil.

Estoy segura de que esta gran obra de los doctores Mauro Rodríguez y Verónica Violant logrará "calar" en los educadores y fomentar el interés por descubrir su propio potencial creativo, en beneficio de los más pequeños.

Obra que ha sido presentada, con gran aceptación en diferentes entornos Mexicanos, está mostrando gran aceptación a nivel escolar y profesional, como ayuda a maestras/os y profesionales de la educación.

Ángeles Gervilla Castillo



## **NORMAS PARA COLABORAR EN LA REVISTA *CREATIVIDAD Y SOCIEDAD***

1. Los trabajos tendrán una extensión entre 8 y 10 páginas (máximo 5000 palabras).
2. El trabajo ha de ser original e inédito, formato DIN-A4, escrito a espacio y medio, letra Times New Roman, tamaño 12.
3. El autor remitirá el artículo a la Secretaría de la Revista, en papel (dos copias) y en soporte informático, en formato Word. El Director enviará el artículo a los miembros del comité científico para su valoración por el sistema de "doble ciego" y se notificará el resultado al autor principal. De no reunir las condiciones de rigor, calidad y relevancia para su publicación en la revista podrá darse a conocer a través de la página web de la Asociación.
4. El artículo tendrá en cuenta las siguientes indicaciones
  - a) Título del artículo, en negrita, letra Times New Roman 12 y en minúscula
  - b) Nombre y apellidos de autor o autores, así como la institución en la que trabaja.
  - c) Resumen en español, de 150 palabras, letra Times New Roman, tamaño 12.
  - d) Texto del artículo, acompañado de cuadros, gráficos o tablas al final.
  - e) Referencias bibliográficas siguiendo normas APA.
  - f) Las notas aclaratorias al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con sobreíndices y se incluirán al final del texto bajo el nombre NOTAS.
  - g) Breve reseña del autor o autores de no más de 5 líneas (80 palabras).
  - h) Fotografía actual del autor o grupo de autores en pdf.
  - i) Dirección postal y electrónica del autor principal así como teléfonos de contacto.
  - j) Se entregará también un resumen del currículum de las personas que presentan el artículo, con una extensión máxima de 10 líneas.
5. Las referencias textuales dentro del artículo irán en letra normal y entre comillas, seguidas del apellido del autor, año, página (entre paréntesis). Esa será la forma habitual de citar en el texto.
6. La bibliografía al final del trabajo se presentará por orden alfabético y siguiendo las normas APA. a) Para libros: APELLIDO de autor e inicial de nombre, (año), *título del libro en cursiva*. Ciudad de la publicación: Editorial. b) Para revistas. APELLIDO de autor e inicial de nombre, (año), título del artículo, *título de la revista en cursiva*, número o volumen, páginas que comprende el artículo.
7. Las tablas, gráficos y cuadros deberán ir con su título o epígrafe correspondiente al final y numeradas correlativamente, con indicación del lugar exacto donde se insertarán. La calidad de la ilustración deberá ser nítida para que pueda reproducirse.
8. Las pruebas se remitirán al autor principal para que las corrija y devuelva en un plazo de cinco días al remitente. Las correcciones no podrán significar en ningún caso modificaciones importantes del texto original.
9. El autor recibirá tres ejemplares de la revista en la que se haya publicado el artículo.
10. Las reseñas se ajustarán a la siguiente estructura: APELLIDOS de autor, iniciales (año de publicación), Título del libro. Ciudad. Editorial, número de páginas. Extensión 2pp máximo.
11. El Comité de Redacción se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos enviados, así como de solicitar correcciones, aclaraciones o modificaciones a los autores.

## **BASES PARA OTORGAR EL PREMIO A LA CREATIVIDAD "RICARDO MARÍN"**

La Asamblea General de la Asociación para la Creatividad, celebrada el día 13 de septiembre de 2002 en la Gomera (Tenerife), propone a la Junta Directiva iniciar el proceso para otorgar el premio honorífico Ricardo Marín, basándose en los Estatutos, en los que se sugiere (Artículo 4) *el establecimiento y creación de premios sobre proyectos y trabajos creativos* y otorga a la Vicepresidencia la función de *Coordinar los Proyectos de investigación que se subvencionen así como el Premio Honorífico Ricardo Marín* (Artículo 24), por cuanto contribuyen a proyectar la imagen científica, profesional y social de la Asociación.

La denominación del premio "Ricardo Marín" tiene la intención de expresar el reconocimiento de la Asociación y de otras Instituciones a las que estuvo vinculado, a la persona que dedicó buena parte de su vida al estudio y difusión de la creatividad. Con este premio se pretende principalmente honrar la memoria de D. Ricardo Marín, quien concibió la creatividad como innovación valiosa y la convirtió en una forma de vida.

Considerando que la figura de D. Ricardo Marín traspasa el ámbito de cualquier asociación profesional, hemos creído conveniente hacer partícipes de dicha iniciativa a aquellas instituciones a las que estuvo vinculado por razones académicas o profesionales. Es por ello que contamos con el respaldo y colaboración de Instituciones como UNESCO, con la que colaboró durante varios años, La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a la que estuvo vinculado académica y profesionalmente, la Universidad Politécnica de Valencia a través del ICE que se convirtió en el núcleo de expresión creativa y de encuentros, al Instituto de Innovación y Creatividad de Valencia, en el que dejó su huella creadora, así como otras instituciones de reconocido prestigio que puedan unirse en el futuro.

Con este premio honorífico queremos realzar el papel de la creatividad en la sociedad, galardonando a aquellas personas o instituciones, públicas y privadas, que se han distinguido tanto por sus cualidades creativas cuanto por estimular y promover la creatividad en beneficio de la mejora de las relaciones humanas y sociales.

A fin de llevar a cabo dicho proyecto, se proponen las siguientes bases.

### **1. Propósito del premio**

El premio a la Creatividad "Ricardo Marín" tiene la finalidad de reconocer y distinguir el mérito de aquellas personas o instituciones que han contribuido con su trayectoria, a realzar la creatividad en cualquiera de los ámbitos de la cultura. Personas o instituciones que se han distinguido por investigar, estimular y dar a conocer la creatividad de forma teórica o práctica.

### **2. Ámbito**

El premio tiene carácter internacional y abarca el mundo de la educación y la psicología, las artes, la empresa, la comunicación, la ciencia y la tecnología.

### **3. Candidatos**

Puede ser candidato-a cualquier persona o institución que reúna los requisitos expresados en estas bases.

### **4. Presentación de candidatura**

La candidatura, presentada por al menos cinco miembros de la Asociación para la Creatividad o por los representantes legales de las Instituciones vinculadas al premio a través de estas bases, deberá ir acompañada de la siguiente documentación, con cono-

cimiento previo del candidato.

a) Curriculum vitae del candidato-a.

b) Memoria descriptiva que justifique los méritos que le hacen acreedor al premio.

#### **5. Plazo y lugar de presentación de candidaturas**

La presentación de la propuesta de candidato se realizará con antelación suficiente para que pueda entregarse en el Encuentro o Congreso a realizar durante el año. La documentación a que hace referencia el apdo. 4 se enviará a: Asociación para la Creatividad. Pº Vall d'Hebrón, 171. Edificio Llevant, 2º piso. DOE. 08035 - Barcelona. Y al correo electrónico: vviolant@ub.edu

#### **6. Criterios de adjudicación**

El Jurado tomará en consideración los siguientes criterios:

a) Reconocimiento y prestigio en el ámbito de la creatividad y la cultura.

b) Repercusión o impacto social de su obra o actividad.

c) Posibilidad de proyectar positivamente la imagen de las Instituciones.

#### **7. Jurado**

El Jurado encargado de decidir la candidatura, persona o institución, estará formado por el Presidente de la Asociación para la Creatividad como presidente del Jurado, o en quien delegue, dos miembros de la Junta Directiva de la Asociación, un miembro de cada una de las Instituciones que participan en este reconocimiento y la secretaria de la Asociación para la Creatividad que hará de secretaria del Jurado. La decisión del Jurado será, en cualquier caso, inapelable.

#### **8. Procedimiento para la asignación**

Examinadas las propuestas por la Junta de la Asociación, el Presidente del Jurado convocará a los miembros por la vía más efectiva para que, valoradas las condiciones conforme a criterios, haga la propuesta de adjudicación del Premio a la Creatividad "Ricardo Marín". La secretaria de la Asociación levantará acta y se cuidará de informar al candidato-a así como la fecha en la que se le otorgará el reconocimiento y se le haga entrega del galardón simbólico de la creatividad.

#### **9. Periodicidad**

El Premio honorífico a la Creatividad Ricardo Marín se entregará anualmente, en el marco de los Congresos o Encuentros de Creatividad, salvo circunstancias que lo impidan o aconsejen dejarlo desierto.

#### **10. Galardón honorífico**

Dado que el carácter del galardón es fundamentalmente honorífico y de reconocimiento institucional, se hará entrega del Icono simbólico de la Creatividad, en material noble, y se invitará al galardonado a participar en actos del encuentro. Se le concederá la categoría de Socio de Honor (Art. 28,3 de los Estatutos) y pasará a formar parte del Libro de Honor de la Asociación, haciéndose mención de dicho acto en la Revista Creatividad y Sociedad.

#### **11- Instituciones colaboradoras**

Las Instituciones que inicialmente proponemos para que se unan a la iniciativa de la Asociación, por la que se promueve y reconoce la creatividad en los diferentes ámbitos a través del Premio Ricardo Marín son: UNESCO, UNED, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, Instituto de Innovación y Creatividad de Valencia. Las instituciones que formen parte de este proyecto colaborarán con los medios a su alcance, facilitando materiales y donaciones oportunas.

Aprobado por Junta Directiva, Barcelona 5 de febrero de 2003

## ¿QUÉ ES LA ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD Y QUÉ PRETENDE?

La Asociación para la Creatividad (Asocrea) es una agrupación de profesionales que proporciona cobertura jurídica y estratégica a cuantos forman parte de la misma, facilitando de ese modo su estudio, formación, desarrollo e intercambio. Tiene como misión principal la de mejorar la calidad de vida de las personas, el desarrollo de las organizaciones de producción y servicios, y el progreso social mediante el intercambio de ideas, la diversidad como riqueza y la convivencia. La creatividad, en sentido amplio, es una cualidad personal al tiempo que un valor educativo y un bien de futuro para la sociedad.

Son objetivos principales de la Asociación (Asocrea):

- Apoyar aquellas actividades que redunden en beneficio de la creatividad y la mejora social.
- Promover nuevas líneas de investigación y programas de formación creativa.
- Intercambiar informaciones, experiencias y estrategias, apoyando la labor de profesionales, instituciones y organizaciones que operen en el área de la creatividad.
- Buscar puntos de encuentro entre los diferentes ámbitos de expresión, tanto a nivel teórico como práctico.
- Organizar congresos, jornadas, seminarios, conferencias ... con carácter general o sectorial, tanto a nivel nacional como internacional.

## ¿QUÉ CARACTERIZA A ASOCREA?

Dada la peculiaridad de la temática que trasciende el mero conocimiento para insertarse en valores, actitudes de vida, esta Asociación se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, multisectorial y vitalista.

Está *abierta* a cualquier profesional interesado en estudiar, investigar, aplicar, formar o difundir la creatividad en el ámbito de su interés personal o profesional. Es una sociedad abierta al diálogo y debate desde la teoría a la práctica; abierta a nuevas aportaciones

científicas, tecnológicas y prácticas.

Es *interdisciplinaria* por su contenido y enfoque, favorecida por la diversidad profesional de sus miembros, pero también lo es por la búsqueda de teorías integradoras y ecosistémicas, en las que la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología, la Neurología, las Ingenierías y las Nuevas Tecnologías tienen algo que decir.

Es *multisectorial* en su funcionamiento, siendo manifestaciones de esta característica los ámbitos temáticos, los grupos de trabajo, el funcionamiento federativo y por delegaciones. Esta diversidad, al igual que la proveniente de culturas y países, es constructiva e integradora.

Es *social* por cuanto el resultado de la investigación y la formación se plasma en la vida cotidiana, trabajo, relaciones tiempo libre. La creatividad es ante todo un modo de ser y hacer al servicio de los demás, flexible y tolerante.

## ¿EN QUÉ ÁMBITOS SE MUEVE?

Dado el amplio campo de expresión y estudio de la creatividad, por el momento se han configurado los siguientes ámbitos y grupos de trabajo a los que pueden vincularse libremente los socios, con el fin de ser más rica su aportación e intercambio.

- *Educación y Psicología*, miembros interesados en el estudio de los procesos creativos así como su estimulación, tanto en entornos escolares como no escolares, tiempo libre, educación familiar, educación social, entornos menos favorecidos, etc.
- *Comunicación y publicidad*, que integra a los miembros interesados en el estudio y desarrollo de la creatividad en el ámbito de la comunicación y sus aplicaciones: periodismo, publicidad, fotografía, relaciones públicas, literatura, medios audiovisuales, entre otros.
- *Artes*, que integra a los miembros interesados en las diferentes expresiones artísti-



cas, desde las Bellas Artes, a la expresión dramática, espectáculos y cine.

- *Organizaciones y Empresa*, formado por los miembros interesados en la investigación de la creatividad aplicada a la creación, dirección y gestión de organizaciones y aspectos como planificación liderazgo, autoempresa, etc.
- *Ciencia y Tecnología*, integra a los miembros interesados en la creatividad desde un punto de vista científico, neurológico, y a quienes la orientan hacia el ámbito de la ingeniería, arquitectura, diseño, innovación tecnológica, inventos, nuevas tecnologías.

Estos grupos y ámbitos no son cerrados ni definitivos, sino representativos de los diferentes sectores en los que se pone de manifiesto la creatividad de forma permanente.

*“Educar en la creatividad es construir el futuro”.*

*“La supervivencia de la humanidad depende del fomento de la conciencia mundial de la creatividad, la solidaridad y la cooperación”* (Informe Unesco, 1996)

## ¿QUE SERVICIOS OFRECE ASOCREA?

Para conseguir la finalidad y objetivos marcados, la Asociación, a través de los socios y grupos de trabajo, lleva a cabo actividades más generales como Congresos, Jornadas, Conferencias, Seminarios, mesas redondas, ... y otras más particulares como cursos, talleres, informaciones, artículos. Algunos de los servicios que ofrece a los socios son:

- Revista semestral *Creatividad y Sociedad*
- Posibilidad de publicar en la revista de la Asociación *Creatividad y Sociedad*.
- Descuento en la inscripción de actividades organizadas por la Asociación o en las que colabora
- Circulares informativas sobre actividades creativas, creación de materiales, publicaciones, y otras noticias de interés para socios.
- Disponibilidad de información a través de la página web así como correo electrónico

para consultas y sugerencias.

- Buzón de sugerencias en la página web.
- Recepción y difusión de actividades, investigaciones y publicaciones de socios.
- Contacto con otras Asociaciones y redes de Latinoamérica
- Información de encuentros y actos sobre creatividad realizados en países de Latinoamérica
- Información de actividades sobre creatividad realizadas en otros países, principalmente de Latinoamérica.
- Facilitar el intercambio con otros miembros que están trabajando en creatividad, ya sea en el ámbito universitario o en otros ámbitos profesionales o de la vida cotidiana.

## ¿CÓMO HACERSE SOCIO?

Dado que la Asociación para la Creatividad tiene carácter profesional, los solicitantes han de estar en posesión de una titulación de Diplomatura, Licenciatura o equivalente. También pueden solicitarlo quienes trabajan de forma habitual en actividades de creación, artística o técnica y quienes estando en último curso de carrera tiene una trayectoria formativa e investigadora reconocida.

Para formalizar la preinscripción se enviará a la Secretaría de la Asociación la ficha de solicitud por correo electrónico o postal, avalada por dos miembros de la Asociación. Una vez recibida, la Junta decidirá sobre su admisión tan pronto como sea posible. A partir de la aprobación por la Junta, se es socio de

derecho desde el momento en que se abona la inscripción y la cuota del año en curso.

### Página web de la Asociación:

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

### Información electrónica:

[vviolant@ub.edu](mailto:vviolant@ub.edu)

### Dirección postal:

Asociación para la Creatividad  
Pº Vall d'Hebrón 171. Edifici Llevant, 2º piso  
DOE- 08035 Barcelona



ASOCIACIÓN para la  
CREATIVIDAD

## MODALIDADES DE COLABORACION DE LA ASOCIACIÓN

La Asociación para la Creatividad (ASOCREA) podrá participar en la realización de Congresos, Jornadas, Seminarios y actividades creativas con las siguientes modalidades.

- 1. Como Entidad Organizadora principal**, en cuyo caso asume la responsabilidad del acto desde su planificación y difusión hasta su realización, haciéndose cargo tanto de los gastos como los beneficios, si los hubiere. Cualquier Congreso, Jornada o Actividad debiera organizarse con la idea de que pueda asumir los gastos que genera.
- 2. Como Entidad Coorganizadora con otra institución o grupo**, formando parte de la organización algún miembro representativo de la Junta directiva, participando en la propuesta inicial, apoyando la iniciativa, contribuyendo con su infraestructura de información, gestión de la inscripción, participando como ponentes algunos de los socios. La aportación de apoyo inicial, caso de que fuera necesario, se determinaría en cada caso por la Junta, en función de los criterios: 1) Número de asistentes previstos; 2) Número de socios participantes; 3) Impacto social de la actividad; 4) Repercusiones en la Asociación; 5) Presupuesto previsto; 6) Solvencia de los organizadores. Los socios tendrán gratuidad o descuento en la cuota de inscripción. En estos casos debe aparecer el logo de la Asociación en todos los escritos junto al de la Institución o Instituciones organizadoras. Se formalizará mediante un escrito firmado por las partes responsables. La Asociación recibiría un % de los beneficios o remanente si lo hubiere, variable en función del evento.
- 3. Como Entidad Colaboradora en Congresos, Simposiums, Congresos o Conferencias**, organizadas por Asociaciones o Instituciones que tengan entre sus objetivos el estudio o desarrollo de la creatividad o la importancia del evento lo aconseje. La colaboración consistirá básicamente en el apoyo logístico, de difusión, de asesoramiento, donación de publicaciones de la Asociación, de participación institucional de algún socio y, excepcionalmente, asumir algún gasto concreto que origine dicha participación. A cambio tendrán inscripción gratuita o reducida aquellos miembros de la asociación que realicen alguna aportación en nombre de la Asociación. Así mismo, aparecerá el logo y nombre de la Asociación para la Creatividad en los espacios o escritos de difusión y carteles del evento, como entidad patrocinadora o colaboradora del Congreso y se facilitará la difusión de la Asociación.
- 4. Como Colaboradora en Encuentros, jornadas, cursos o seminarios** organizados por socios. Con la política de estimular y favorecer este tipo de iniciativas que contribuyen al estudio y difusión de la creatividad, la Asociación apoyará, con los medios a su alcance, toda clase de encuentros creativos. Colaborará con cantidades simbólicas, por el momento entre 100 y 200 Euros, para afrontar los gastos iniciales de organización y difusión (como los trípticos u hojas informativas) debiendo justificarse mediante factura que se entregará al Tesorero de la Asociación. Se hará la solicitud a la Secretaría de la Asociación, debiendo ser aprobada la ayuda por la Junta Permanente. No se otorgarán ayudas para cubrir gastos de personal. La Asociación estará presente con su logo en lugar destacado en todos los escritos de difusión del evento. Se facilitará el conocimiento de la Asociación.

**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA  
CREATIVIDAD Y SOCIEDAD**

Si quieres subscribirte a la Revista *Creatividad y Sociedad* que publica la ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD (ASOCREA) rellena este boletín y envíalo a: Saturnino de la Torre. Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona

**Nombre y Apellidos** \_\_\_\_\_

**Domicilio** \_\_\_\_\_ **C.P.** \_\_\_\_\_

**Ciudad** \_\_\_\_\_ **Provincia** \_\_\_\_\_

**País** \_\_\_\_\_ **Teléfono** \_\_\_\_\_

**Correo electrónico** \_\_\_\_\_

**Lugar y fecha** \_\_\_\_\_

**Firma**

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN EN ESPAÑA: 1 año (dos números), **12 Euros**

PRECIO DE NÚMERO SUELTO: **8 Euros**

**FORMA DE PAGO** (Señala con una cruz)

1. Contra reembolso.....

2. Transferencia bancaria.....

"La Caixa". Sucursal: 1928  
c/ Carretas, 30. 28670 - Villaviciosa de Odón (Madrid)  
**Nº cuenta: 2100 - 1928 - 14 - 0200101321**

Enviar a la dirección arriba indicada fotocopia de justificación de la transferencia realizada, indicando el NOMBRE y APELLIDOS en mayúscula.

# ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD (ASOCREA)

## FICHA DE INSCRIPCIÓN

(Completar a máquina o en mayúsculas y enviar a la dirección indicaba abajo )

**Año de Inscripción:**

**PAIS:**

<b>I- DATOS PERSONALES</b>		
APELLIDOS	NOMBRE	Sexo:
1. Nº del DNI:		
2. Título de E. Superior- Especialidad:		
3. Otros estudios realizados:		
4. Intereses y aficiones:		

<b>II- DIRECCIONES</b>		
1. Dirección postal particular (completa):		
2. Dirección postal de trabajo (completa):		
3. Telf particular:	Telf. trabajo:	Fax:
4. Correo electrónico/ E-Mail:		

<b>III- DATOS PROFESIONALES</b>		
1. Actividad profesional principal:		
2. Empresa o Institución:		
3. Experiencia profesional:		

<b>IV- EXPERIENCIA EN CREATIVIDAD</b>		
1. Encuentros en los que has participado		
2. Cursos impartidos:		
3. Temáticas o técnicas que dominas:		
4. Investigaciones realizadas :		
5. Publicaciones/Creaciones/Obras más importantes :		

<b>V- CAMPOS DE INTERÉS EN CREATIVIDAD</b>		
1. Poner una cruz (x) en el ámbito-s de mayor interés:		
Ciencia y tecnología <input type="checkbox"/> Educación y cultura <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Comunicación y publicidad <input type="checkbox"/>		
Gestión y empresa <input type="checkbox"/> Organizaciones <input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Otros:		
2. Temáticas o acciones que propones para una posible colaboración:		
3. Informaciones preferentes que te interesa recibir de la Asociación		

Nombre del Aval 1

Nombre del Aval 2

Nombre del Solicitante

Lugar y fecha

Enviar a:

**Verónica Violant. Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona**

Una vez aceptada por la Junta se ha de pagar la inscripción inicial de 18 \$US (π) y cuota de 35 \$US (π) para el año 2003. Transferir, indicando nombre y apellidos y adjuntar justificante de transferencia.

**Caixa de Pensiones (La Caixa), Delegación de Villaviciosa de Odón (Madrid)**

**C/c- 2100-1928- 14- 0200101321**

Domiciliación Bancaria del Solicitante (20 dígitos):

**Banco/Caja** \_\_\_\_\_ **Agencia** \_\_\_\_\_ **Dígito** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

### **Saturnino DE LA TORRE**

Catedrático de Didáctica e Innovación Educativa en la Universidad de Barcelona, ha impartido materias de Innovación Curricular, Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo, Creatividad en el Currículo, entre otras. Coordinador de Programas de Doctorado y actualmente Coordinador del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD). Impulsor del Seminario de Cine Formativo, del semanario de Innovación universitaria. Su reseña biográfica aparece en el Who is Who in Spain y en Who is Who in the World, (2000) por sus aportaciones a la creatividad. Asesor Internacional de Creatividad, Cofundador de Red Internacional de Creatividad, Asociación para la Creatividad. Asociación Internacional de Creatividad. Cuenta con más de 30 obras, centradas la mayoría en creatividad e innovación educativa. Últimas publicaciones: Sentipensar (2005), Dialogando con la creatividad (2004), Diálogos con el mar (2004), Comprender y evaluar la creatividad (2006) (Codirector). Más información en [www.sentipensar.net](http://www.sentipensar.net).

### **Tomás MOTOS TERUEL**

Licenciado en Psicología, licenciado en Pedagogía, Maestro. Premio Extraordinario de licenciatura, Premio Nacional de Investigación educativa en 1985. Catedrático de Bachillerato y profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Chestre (Valencia). Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Profesor del Master Internacional de Creatividad (MICAT). Director del Postgrado Teatro en la Educación. Ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado y participado en congresos nacionales e internacionales sobre Creatividad, Expresión Corporal y Teatro en la Educación. Ha escrito una veintena de libros y capítulos de libros y otros tantos artículos.

### **Manuela BARCIA**

Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla. Realizó su tesis doctoral sobre creatividad: "La creatividad en los alumnos de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar". Fue profesora de la asignatura Desarrollo de la Creatividad durante nueve años. En la actualidad sigue vinculada con la misma a través de la asignatura Diseño, planificación e innovación curricular. Pertenece al grupo de investigación de Educación Infantil y Formación de Educadores. Miembro de la Asociación para la creatividad desde su fundación. Sus principales líneas de investigación son Creatividad, Innovación educativa, Educación Infantil, Educación Familiar y Jornada Escolar. Sus escritos versan sobre los temas referidos.

### **Rocío A. GONZÁLEZ ROMO**

Psicóloga, Especialista en Orientación (UASLP), Master en Creatividad Aplicada (USC) y Maestría en Investigación en Psicología aplicada a la Educación (UV). Es profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México), Jefe del depto. de Servicio Social e imparte materias de licenciatura y maestría relacionadas con educación y creatividad. Dirección autor principal: Rosalio Bustamante No.260, Col. del Valle, 78220, San Luis Potosí, S.L.P., México, [angelicaglzl@uaslp.mx](mailto:angelicaglzl@uaslp.mx) y/o [angelicaglzl@gmail.com](mailto:angelicaglzl@gmail.com) tel. (444) 8 18 25 22

### **Juan M. TEJADA-TAYABAS**

Psicólogo (UASLP), Doctor en Gestión (UAA) es profesor investigador de las Facultades de Psicología y de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí donde ha desempeñado diversos cargos y comisiones. Realiza docencia a nivel de licenciatura, maestría y doctorado relacionada con educación y gestión así como investigación sobre teoría y comportamiento organizacional. Ha publicado diversos artículos especializados y de divulgación científica.

### **Sebastián FIGUEROA RODRÍGUEZ**

Psicólogo (UV), Especialista en Investigación Educativa (UPV), Maestría en Investigación en Psicología aplicada a la Educación (UV), Doctor en Filosofía de las Ciencias (UNED), Director del Instituto de Psicología y Educación (UV), es profesor investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, donde ha desempeñado diversos cargos y comisiones, ha sido Secretario general y Director General del comité de acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado diversos artículos especializados y de divulgación científica.

### **Manuel MARTÍNEZ MORALES**

Físico Egresado de la UASLP con maestría en ciencias de la computación (IPN) y en Estadística Aplicada de la Universidad de Edimburgo. Doctor en Matemáticas por la universidad de Texas. Ha sido jefe del Dpto. de Estadística de la Dirección de Acreditación y Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, actualmente es investigador de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Básicas y el Dpto. de Inteligencia Artificial de la UV. Ha publicado artículos especializados y de divulgación científica

### **Nancy JÁCOME ÁVILA**

Licenciada en Estadística y especialista en Métodos estadísticos por la UV. Ha ocupado diversos cargos en la administración de esta universidad colaborando en diversas dependencias tales como la Dirección General de Planeación, Dirección General de Procesos Académicos, Dirección General de Productividad, Secretaría Académica. Es asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación. Ha publicado artículos especializados y de divulgación científica

### **Rosa C. PRADO**

Doctora en Psicopedagogía, con la Tesis titulada: "Creatividad y Sobredotación: Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica". Profesora de Educación Infantil desde el año 1994, hasta que en el año 2000 entra como Personal Docente e Investigador en la Universidad de Málaga. Posee más de cincuenta publicaciones en diferentes temáticas educativas, destacando las referidas a la creatividad. Es miembro fundador de la Asociación Española para la Creatividad, perteneciendo hasta la actualidad.

### **Andréa GONÇALVES**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Graduación en Artes por la Universidad Regional de Blumenau (FURB). Profesora de Arte y expositora. Coordinadora del proyecto innovador e investigador Jornada ampliada en centros educativos de la ciudad de Blumenau, (Brasil) Ha participado en proyectos de investigación como Estrategias lúdicas y materiales innovadores y creativos; Estrategias didácticas innovadoras para mejorar la docencia universitaria. (EDIFID); Jornada Ampliada: Escolas Municipais de Blumenau. Criatividade e Arte. Asesora del Proyecto Mata Atlántica e inclusión social desarrollado por Fiocruz en colaboración con la UB. Ha participado como ponente en numerosos seminarios

### **Pilar GARCÍA CALERO**

Doctora en Pedagogía, Licenciada en Piano, Solfeo y Transposición. Actividades Musicales: Recitales Casa Cervantes, Requiem Alemán de Brahms (CSM Sevilla), "Taller de Sinestesia" (coordinación). Comité Científico y Organizador del Congreso I. de Creatividad (Sevilla), Directora musical de "Senso-Proceso al Tempo" y "Pulso simbólico". Conferencias en Museos, Galerías de Arte, Ateneo Sevilla, Fundaciones y Universidades. Publicaciones: "La evaluación de lo sensorial y extrasensorial", en Enciclopedia Internacional; "Esteban Vicente: Mikrokosmos de Luz, color y Música"; "Alberti pintor de Música". Libros "Andaluzas en el Arte y en la Cultura", "Innovación y Creatividad en la Enseñanza Musical"; DVD "Genio, empatía y música en Salvador Dalí"; "La música del color y el color del sonido".

### **Juan PASTOR**

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ampliación de estudios en la Queen's University of Belfast. Belfast, Reino Unido. Gerente Gabinete de Iniciativa Joven de la Junta de Extremadura. Director y miembro del equipo creativo de la web de las ideas [www.neuronilla.com](http://www.neuronilla.com). Consultor de empresas e instituciones: Telefónica, Iberdrola, Indra, Renfe, Xunta de Galicia, Comunidad Autónoma de Madrid... Coordinador de la primera sección de creatividad e innovación en la radio española dentro del programa "El club de las siete" Cadena SER. Conferencias sobre Creatividad e Innovación en varios países: España, Estados Unidos y Costa Rica. Socio Fundador de la Asociación para la Creatividad

