

**Fomento de la creatividad en los estudiantes del diseño industrial en una de
las universidades de la ciudad de Medellín.**

Daniel Valencia Albarán

Asesora

Olena Klimenko

FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO

FACULTAD DE EDUCACION

ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA INVESTIGATIVA

MEDELLIN

2014

1. Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	3
2. Justificación	8
3. Objetivos	11
3.1 Objetivo general	11
3.2 Objetivos específicos	11
4. Marco referencial	12
4.1 Antecedentes	12
4.2 Marco teórico.	24
4.2.1 Conceptualizaciones en torno a la creatividad	25
4.2.2 Relación entre la creatividad y la educación: enseñanza desarrollante, atmósferas creativas y desarrollo de la capacidad creativa.	36
4.2.3 Las prácticas de la enseñanza.	39
4.2.4 Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje como elemento constitutivo de las prácticas de enseñanza.	44
4.2.5 Fomento de la capacidad creativa y las concepciones de los docentes subyacentes a las prácticas de enseñanza.	47
5. Metodología	49
5.1 Enfoque: mixto	49
5.2 Nivel: descriptivo	49
5.3 Método: fenomenológico.	50
5.4 Población y muestra	50
5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.	50
5.6 Plan de análisis de información	52
6. Resultados	53
6.1 Concepciones sobre la creatividad que manejan los docentes del programa del diseño industrial de una universidad privada en la ciudad de Medellín.	53
6.2 Diferencia en los puntajes del test CREA entre los estudiantes del primer y el décimo semestre de un programa del diseño industrial de una universidad privada de la ciudad de Medellín.	58
6.3 Descripción de algunas características de las prácticas de enseñanza de los docentes del programa universitario en diseño industrial de una universidad privada de la ciudad de Medellín, que apuntan al fomento de la creatividad en los estudiantes.	59
7. Conclusiones	60

1. Planteamiento del problema

La época histórica por la cual está pasando la sociedad contemporánea con sus problemáticas preocupantes al nivel ecológico, social y cultural, requiere de propuestas creativas y responsables, que permitan ofrecer alternativas para un desarrollo sano y sostenible de la humanidad. En este orden de ideas, la creatividad se convierte, según la afirmación de Saturnino de la Torre (2006, p. 123), en “un bien social, una decisión y un reto del futuro”.

En este panorama, la educación ocupa un lugar protagónico en los cambios sociales requeridos, generando reflexiones sobre los fines formativos y avanzando en la precisión de las características y cualidades del ser humano que se proyecta formar.

Esta tarea ha sido abordada en proyectos a nivel nacional y gubernamental como la Visión Antioquia Siglo XXI, el Plan estratégico de Antioquia, el Plan Decenal de Educación y, últimamente, los planes de desarrollo de distintos gobiernos. Todos coinciden en la “necesidad de formar un recurso humano apto para la creación de emprendedores generadores de riqueza económica y social y para la generación de ciencia, tecnología e innovación; así como también en la importancia de formar ciudadanos activos, personas responsables ante los retos de mundo, con capacidad de manejar el cambio durante el resto de sus vidas” (Timaná et al., 2006, parr. 12). Es notorio el énfasis en la capacidad de innovación, de creación de ambientes, conocimientos y soluciones que se pretenden en cada una de estas instancias. Partiendo de este objetivo, “la formación se inscribe en procesos que permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Ello incluye el fomento a la creatividad, el fomento a la independencia en la búsqueda del conocimiento, el acercamiento interdisciplinario al saber y el desarrollo de capacidades individuales para la autoformación y sociales para la interacción” (Timaná et al., 2006, parr. 36).

Aunque en la ley 115 del año 1994, la creatividad ya estaba incluida dentro de los objetivos de la formación básica, la ley 1014 de enero 26 de 2006 sobre el fomento de la cultura del emprendimiento en el país, pone a la creatividad en un lugar especial en cuanto a su obligatoriedad como un fin formativo en todo el sistema educativo. En el artículo 13, se hace un especial énfasis en la explicitación de la innovación y la creatividad como fines formativos obligatorios en todos los niveles desde el preescolar hasta la educación superior. Estos planteamientos ofrecen especiales exigencias frente a la educación, aumentando la necesidad de crear nuevas estrategias de enseñanza y herramientas didácticas dirigidas a potencializar la creatividad de cada alumno, estimulando nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos.

Los anteriores planteamientos adquieren una importancia aun mayor si las reflexiones sobre la calidad de la educación se trasladan al ámbito universitario. La Universidad es un espacio por excelencia donde se forma el recurso humano profesional destinado a aportar el desarrollo cultural, tecnológico, industrial y científico de la sociedad.

Basta solo una somera mirada al estado de las cosas en la sociedad contemporánea para poder darse cuenta de que esta está bastante lejos de ser justa, equilibrada y feliz. La preocupación general de las personas comprometidas con el desarrollo social apunta a las colosales problemáticas de pobreza, condiciones infrahumanas de vida, índices de muerte infantil por desnutrición, etc., que azotan a muchos países, aun hoy, en pleno siglo XXI, con todo el progreso tecnológico, científico y económico. Propuestas como el desarrollo sostenible de las comunidades, utilización de energías limpias y renovables, el enfoque de la ecología humana, el desarrollo a escala humana¹, recalcan el protagonismo real de las personas en la creación y construcción de los ambientes locales y formas de sostenimiento económico, permitiendo de esta manera la transformación de personas –objetos del desarrollo económico– en sujetos, conscientes y responsables, protagonistas de los cambios inevitables.

En este panorama se elevan las exigencias frente al perfil del profesional en la sociedad contemporánea. Este perfil incluye, además de los requerimientos en cuanto a la capacidad de gestión autónoma del saber propio y la automotivación para el aprendizaje continuo durante toda la vida, la capacidad creativa para la solución de problemas, manejo de las habilidades de la inteligencia emocional, liderazgo e iniciativa.

Entre las capacidades que emergen como indispensables en la formación universitaria de los futuros profesionales se destacan: “aprender a buscar, seleccionar, interpretar, analizar, evaluar y comunicar la información, así como a empatizar y cooperar con los demás y a automotivarse” (Mateos & Pérez, 2006, p. 401). Se trata de aprender a gestionar el propio conocimiento y no limitarse a reproducir los puntos de vista establecidos por otros.

En este orden de ideas, las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario como un espacio de construcción o co-construcción colectiva del conocimiento, llevadas a cabo mediante una actividad conjunta compartida y ubicada en un contexto socio-cultural permiten generar experiencias de aprendizaje autónomo y autodirigido para los estudiantes e impulsar a los docentes a reflexionar sobre la pertinencia y eficiencia de las estrategias utilizadas.

¹Término propuesto y desarrollado por Manfred Max-Neef, economista chileno.

Las prácticas de enseñanza de los docentes son los que determinan qué tipo de aprendizaje llevarán a cabo los estudiantes: un aprender mecánico, repetitivo, basado en una reproducción descontextualizada del pensar ajeno; o un aprender basado en la reflexión y análisis crítico de la información, partiendo de la gestión autónoma del conocimiento.

En este sentido, emerge el concepto de la enseñanza desarrollante que produce e impulsa el desarrollo, fomentando y estimulando la formación en los estudiantes de ciertas capacidades y habilidades (Talizina, 1988).

El concepto anterior está estrechamente relacionado con el enfoque sociocultural que enfatiza en la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre (Vigotsky, 1976), así como en la unidad entre la psiquis y la actividad práctica exterior (Leontiev, 1978). El principio fundamental que sustenta este enfoque consiste en que los procesos mentales nacen en la actividad exterior planificada y se convierten después en órganos funcionales de la propia actividad (Puzirei & Guippenreiter, 1989).

Si la enseñanza es entendida como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y práctica de los estudiantes” (Díaz & Quiroz, 2001, p. 121), las prácticas de enseñanza del docente inducen unas prácticas de aprendizaje determinadas en los estudiantes. Y estas últimas determinan, finalmente, el impacto que se producirá en los procesos mentales de los estudiantes.

En función de lo anterior, la enseñanza y aprendizaje desarrollantes son procesos que, además de la acumulación de un cierto nivel de conocimientos enciclopédicos, permiten un desarrollo psíquico tanto desde el manejo de los recursos cognitivos como desde el manejo de los recursos afectivo-motivacionales. El aprendizaje que se ejerce mediante una actividad de estudio reproductora, que se limita a una observación pasiva, el copiado, la reproducción repetitiva de destrezas y memorización mecánica, no favorece verdaderamente el desarrollo de las habilidades psíquicas de los estudiantes. La actividad reproductora refuerza los aspectos que se encuentran en la periferia del desarrollo mental (Rubinstein, 1958), porque se trata precisamente de las destrezas y hábitos o contenidos de conocimientos asimilados de una manera mecánica, no significativa y que representan a menudo un bagaje inerte, sin la posibilidad de transferencia a otros contextos. El aprendizaje que se produce mediante esta actividad de estudio reproductiva no permite jalonar los procesos del desarrollo psíquico en general, ni tampoco el desarrollo de la capacidad creativa en particular.

Con el fin de lograr una enseñanza desarrollante, las practicas de enseñanza tienen que propender por una actividad de aprendizaje que permite apuntar al núcleo del desarrollo mental (Rubinstein, 1958) donde están los procesos cognitivos y metacognitivos. Procesos que permiten obtener, además del aprendizaje de contenidos, un verdadero desarrollo de las estructuras psíquicas del estudiante. En este punto es donde emerge el asunto del fomento de la creatividad en los estudiantes, entendida esta como una capacidad psíquica susceptible de ser desarrollada en los seres humanos independientemente de su edad cronológica.

Si consideramos las prácticas de enseñanza como un factor de peso en el fomento de la creatividad, el docente precisamente, pasa a ocupar un lugar protagónico en la configuración de estas. Sobre todo, adquieren atención las concepciones implícitas que manejan los docentes sobre la creatividad. Estas concepciones son precisamente las que guían las prácticas de los docentes, sus interacciones con los estudiantes, la construcción de sus tareas, las estrategias cognitivas y motivacionales utilizadas, al igual como las retroalimentaciones y las evaluaciones. El presente estudio propone indagar por estas concepciones de los docentes sobre la creatividad y la posible relación que puedan tener estas con la configuración de sus prácticas de enseñanza.

Si se quiere formar a los profesionales que pueden hacer frente a las diversas problemáticas de la sociedad contemporánea, es necesario crear una nueva cultura de aprendizaje en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el ámbito universitario, que emerge como un verdadero espacio académico de la gestión de un conocimiento que puede ser puesto al servicio de la sociedad y donde la creatividad ocupa un lugar protagónico.

Varios estudios dirigidos a indagar por las problemáticas en la educación contemporánea en sus distintos niveles (Montesdeoca, 2008; Henao, 2001; Salazar, 2008; Charcos, 1996), destacan falencias en cuanto a la presencia de estos espacios instruccionales en la educación actual, resaltando la prevalencia de las metodologías de aprendizaje de corte trasmisionista, evaluación mecanicista y memorística, etc. Se destacan también la obsolescencia de contenidos, la falta de estímulos para desarrollar buenos hábitos de estudio y la capacidad de autoaprendizaje, poca orientación hacia el emprendimiento y hacia actividades relacionadas con la producción (Salazar, 2008).

En los pocos estudios realizados al nivel de la educación universitaria (Kember, 1997; Pérez Echavarría, Pozo y Rodríguez, 2003), se resalta que los profesores universitarios, siendo más profesionales que enseñantes, “no suelen asignar un lugar central a la problemática de la enseñanza, ni al modo en que

desarrollan sus prácticas” (Pozo et al, 2006, p. 371), aunque instauran, sin saberlo, modelos persistentes de aprendizaje en sus alumnos.

En este orden de ideas, el fomento de creatividad es de gran importancia para toda la formación universitaria como elemento clave en el perfil de un profesional contemporáneo. Pero existen algunas profesiones donde la creatividad ocupa un lugar de mayor importancia debido a ciertas características distintivas de estas profesiones. Así es la profesión del diseño industrial que exige el manejo de un relativamente alto nivel de creatividad para su desempeño exitoso.

En el caso del diseño industrial las palabras innovación, creatividad y emoción se escuchan en el diario quehacer del profesional en su entorno laboral, son cualidades que en el diseñador debe ser necesarias y que en su desarrollo son prioridad para su eficaz ejecución.

Sin embargo, no todos los diseñadores se interesan por ser innovadores o creativos. El medio laboral en la sociedad contemporánea enfrenta a los profesionales a muchos retos que exigen, además de ser altamente creativo, ser proactivo y innovador en su campo de desempeño. Todo esto sumado a la posibilidad de ser competente al nivel internacional, debido a la globalización de nuestra sociedad.

Es claro que el perfil del profesional de un diseñador industrial tiene una estrecha relación con el proceso de formación profesional en la universidad. Actualmente en Medellín, existen dos programas que forman los profesionales de diseño industrial.

El presente estudio se centra en indagar por los procesos de formación llevados a cabo en uno de ellos, donde se pretende lograr un perfil profesional con altas expectativas frente a la creatividad: “profesional creativo con la capacidad de observación, análisis y lectura del entorno.....un diseñador con altas capacidades creativas para el desarrollo de nuevos productos” y donde desde “lo pedagógico se valoran las capacidades innatas de cada estudiante conservando su naturaleza creativa y... la formación parte de enseñar a construir sus propias ideas”(Diseño industrial, s.f.).

Para los fines de los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad es importante realizar seguimientos a los procesos académicos con el fin de mejorar continuamente su calidad. Con este fin el presente estudio dirige su atención a los aspectos decisivos de las prácticas de enseñanza que permiten mirar el proceso de fomento de la creatividad en los futuros profesionales del diseño industrial. Entre estos aspectos están las concepciones sobre la creatividad

de los docentes, y los elementos de las prácticas de enseñanza relacionados con el fomento de los indicadores de la creatividad.

Lo anterior lleva a mirar el asunto de formación en este programa desde el punto de vista del fomento de la capacidad creativa en los futuros profesionales del diseño industrial. El presente estudio plantea, entonces, la siguiente pregunta:

¿Existe la relación entre las concepciones sobre la creatividad que manejan los docentes de un programa universitario del diseño industrial, los elementos de sus prácticas de enseñanza y el fomento de la capacidad creativa de sus estudiantes?

2. Justificación

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior tienen que ser repensados con el fin de reducir los espacios latentes que aún existen entre la academia y las necesidades, cada vez más crecientes, de la sociedad. Este proceso demanda nuevas y renovadoras maneras de ser más eficiente. En ello, el desarrollo de la creatividad en los estudiantes juega un papel esencial, pues garantiza la aplicación de nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos.

Por esta razón la creatividad se ha vuelto un tema de gran interés, sobre todo en la educación en todos sus niveles.

En este orden de ideas la educación superior se ha convertido en un frente importante desde el punto de vista de la formación de los jóvenes profesionales creativos y capaces de enfrentar los desafíos del mundo posmoderno.

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a **fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la **transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido** por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas

y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO, 1998, parr. 25).

La transformación creciente del mundo contemporáneo ofrece especiales exigencias frente a la educación superior, aumentando la necesidad de crear nuevas estrategias de formación de profesionales, sobre todo en sus competencias creativas. La creatividad hoy en día se ha vuelto indispensable para un profesional en cualquier campo ocupacional. La formación profesional no se puede reducir solo a la adquisición de una cierta cantidad de conocimientos teóricos, sino que debe convertirse en un desafío personal a lo largo de la vida, donde el interés por aprender, por actualizar sus conocimientos, la disciplina científica e investigativa y sobre todo la habilidad de solucionar creativamente los problemas que se presentan en vida diaria de un profesional, son las características esenciales de la persona que puede ser exitosa en el mundo de la posmodernidad.

Subrayando que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones **en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida** a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene (UNESCO, 1998, parr. 39).

Otra de las características de gran importancia para el profesional contemporáneo es su capacidad de crear empleo, de generar proyectos de intervención y transformación comunitaria, lo cual lo convierte en un protagonista de cambios sociales.

La presente investigación representa la primera fase diagnóstica de un trabajo continuo cuya meta final apunta al desarrollo de una propuesta metodológica dirigida a fomentar la creatividad y la capacidad de solución de problemas en los jóvenes universitarios mediante la formación de competencias creativas necesarias para un desempeño profesional eficiente, enfocado especialmente en el caso de diseño industrial.

Este trabajo permitirá describir las especificidades del fomento de la capacidad creativa en los estudiantes del diseño industrial en dos programas

formativos en la ciudad de Medellín, lo cual permitirá construir un propuesta metodológica como una segunda fase y continuación del presente proyecto.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Indagar por la posible relación entre las concepciones sobre la creatividad que manejan los docentes en un programa universitario del diseño industrial, las características de sus prácticas de enseñanza y la evolución de la creatividad de sus estudiantes.

3.2. Objetivos específicos

- Describir las concepciones sobre la creatividad que manejan los docentes de un programa universitario de diseño industrial.
- Identificar la evolución de la creatividad en los estudiantes universitarios del primer al décimo semestre de un programa universitario de diseño industrial según el test CREA.
- Identificar características de las prácticas de enseñanza de los docentes de un programa universitario en diseño industrial que apuntan al fomento de la creatividad en los estudiantes.

4. Marco referencial.

4.1. Antecedentes

A continuación se presenta el informe de los antecedentes revisados en relación al tema investigativo:

1. PENSAMIENTO, CREATIVIDAD Y EN AFILIACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Investigador Principal: Carlos González Quitian. Universidad Nacional.

Coinvestigadores:	Genaro Pinilla.	Universidad de Caldas.
	Alicia Lara.	Universidad de Caldas.
	Ana Gloria Ríos.	Universidad de Manizales.
	María Helena Orozco	Universidad Autónoma.
	Cesar Augusto Vásquez.	Universidad Autónoma.
	Jorge Forero	Universidad Católica

POBLACION: Estudiantes universitarios de pregrado de la ciudad de Manizales.

INSTRUMENTOS: Este estudio se apoya en la aplicación de instrumentos de medición validados en el medio educativo para determinar las variables mencionadas en cuanto a Estilos cognoscitivos, estilos de aprendizaje y creatividad, y en el recurso de las Pruebas estadísticas, para establecer las comparaciones y correlaciones entre dichas variables, sobre una muestra seleccionada, por áreas de formación, de las Universidades participantes en la Investigación.

OBJETIVOS:

1. Analizar la correlación entre los estilos cognoscitivos, de aprendizaje y canales cognitivos
2. Proponer alternativas metodológicas y didácticas para aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a crear, necesarios y fundamentales en la educación superior.

3. Identificar la correlación existente entre la creatividad y la afiliación académica
4. Establecer el estado de desarrollo de la Creatividad en estudiantes de Pregrado de las universidades de Manizales.
5. Establecer los estilos cognoscitivos, los estilos de aprendizaje y los canales Cognitivos que prevalecen en estudiantes de pregrado de universidades de Manizales.
6. Determinar la correlación existente entre los estilos cognoscitivos, los estilos De aprendizaje y los canales cognitivos con las ramas de formación Profesional de estudiantes de pregrado de universidades de Manizales.
7. Determinar la correlación existente entre los estilos cognoscitivos, los Estilos de aprendizaje y los canales cognitivos, con la creatividad de Estudiantes de pregrado de universidades de Manizales

RESUMEN:

la investigación interuniversitaria e Interdisciplinaria en Educación Superior, planteada por el grupo de docentes investigadores del PROCREA, en el área de la Creatividad aplicada a los estudiantes de pregrado de las universidades de Manizales pretende comprobar y correlacionar los estilos cognoscitivos y los estilos de aprendizaje para dar cuenta a una realidad no solo en la universidad de Manizales si no también en muchas del país y del mundo y es la falta de aptitudes de muchos estudiantes a la hora de estudiar y escoger un pregrado universitario, las universidades dan por obvio o por sentado que un estudiante tiene las bases para afrontar las responsabilidades que conlleva estudiar un pregrado, aparte que realiza pruebas y test que verifican que estudiante tiene estas aptitudes y cuáles no. Se intenta entonces, con esta investigación que la población universitaria entienda los métodos cognitivos en relación a cada programa elegido.

2. CREATIVIDAD Y BIENESTAR PSICOLOGICO: SU RELACION CON LA AUTO EFICACIA Y LA AUTONOMIA EN JOVENES UNIVERSITARIOS.

Directora: Dra. Carla J. Sacchi.

Co-Directora: Dra. Natalia Irrazabal.

Becaria: Lic. María Aranguren.

Fecha de inicio del proyecto: Abril de 2011.

POBLACION: 500 estudiantes universitarios de las facultades de Psicología, Filosofía y Letras, Música, Ciencias de la Comunicación y Ciencias Fisicomatemáticas e Ingeniería.

INSTRUMENTOS:

- Cuestionario de datos sociodemográficos.

- Para evaluar la autoeficacia general se utilizará la Escala de Autoeficacia Generalde Jerusalem y Schwarzer (Generalized Self-Efficacy Scale) (1992), en su adaptaciónargentina (Brenlla, Aranguren, Rossaro & Vázquez, 2010).

- Para evaluar la autoeficacia creativa se utilizará la Escala de Autoeficacia creativa

(Creativity Self-Efficacy Scale) (Yi, Scheithauer, Lin & Schwarzer, 2008), en su adaptaciónargentina (Aranguren y Irrazabal, 2010)

- Para evaluar la motivación u orientación motivacional se utilizará la Escala de las Orientaciones Generales de Causalidad (General Causality Orientations Scale - GCOS)desarrollada por Deci y Ryan (1985) en su adaptación argentina (Brenlla, Messina &Aranguren, 2010).

- Para evaluar el bienestar psicológico de los estudiantes se utilizará la Escala de Bienestar Psicológico (Scales of Psychological Well-Being) (Dierendonck, 2004) en suadaptación española (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle& Dierendonck, 2006)

- Para evaluar la creatividad se utilizará el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance Test of Creative Thinking – TTCT) (Torrance, 1974; adaptaciónargentina Krumm & Lemos, 2010), basado en el modelo de pensamiento divergente deGuilford. Este se compone de dos partes, una verbal (Thinking creatively with words) yuna gráfica (Thinking creatively with Pictures).

- Para realizar un despitaje (screening) de casos clínicos se utilizará la Escala PERI(Psychiatric Epidemiological Research Interview) (Dohrenwend & Dohrenwend, 1982;Adaptación Casullo, 1988) en su versión abreviada.

OBJETIVOS:

1. Analizar las relaciones entre la creatividad, la autoeficacia, la orientación motivacional y el bienestar psicológico en jóvenes universitarios.

2. Analizar las relaciones entre autoeficacia creativa y creatividad.
3. Analizar si el nivel de autoeficacia general afecta las relaciones entre creatividad y

Bienestar psicológico.

4. Analizar si el tipo de orientación motivacional –autónoma, de control, impersonal afecta

Las relaciones entre la creatividad y el bienestar psicológico.

5. Explorar las relaciones entre la creatividad, el bienestar psicológico y la carrera Universitaria en curso.

RESUMEN:

En este artículo se intenta demostrar que la personalidad creativa favorece el desarrollo humano y el bienestar psicológico, además aporta al individuo más control y entendimiento sobre su entorno y su realidad lo que les da cierta “rebeldía” a la hora de tomar decisiones cuando es apropiado; lo que sugiere que alguien creativo no sigue los patrones normales de la sociedad y lo hace de manera acertada y racional. No hay muchas investigaciones que comprueben esta teoría, por eso la importancia de este proyecto donde podemos analizar las relaciones entre la creatividad, la autoeficacia, la orientación motivacional.

3. POTENCIACION DEL TALENTO CREATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Lesbia González Cubillán

Profesora Titular de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Licenciada en Psicología con Maestría en Orientación y Doctorado en Psicología Escolar y del Desarrollo. Experta en la construcción de pruebas vocacionales en la Universidad del Zulia y a nivel nacional. Miembro de la AIOSP y de la Asociación Española de Creatividad. Correo: lesgon@hotmail.com

POBLACION: estudiantes de la carrera de Arquitectura de la Universidad del Zulia, en Maracaibo.

INSTRUMENTOS:

Secuencia de tres ejercicios que Fundamentan en la base de que la creatividad es una explosión del pensamiento que puede expresarse a través de Diversos canales que enfocan Diferentes esferas de la persona tales como la expresión gestual y corporal, la expresión gráfica y verbal, y la visualización de imágenes a través de la relajación. Palabras clave: creatividad, imaginación, talento.

OBJETIVOS:

1. Demostrar que la creatividad es un proceso dinámico, personal y social.
2. Generar en la comunidad educativa un interés por la creatividad, la investigación y descubrir el enorme potencial que poseen los procesos creativos.
3. establecer un entorno creativo para encontrar las bases creativas que incentiven el pensamiento creativo
4. examinar la estrecha relación entre cultura y creatividad

RESUMEN:

La creatividad ha sido objeto de estudio desde el siglo pasado por numerosos investigadores y psicólogos que intentan no solo entenderla si no también incentivarla desde distintos aspectos entre ellos la biología, la psicología, la filosofía y la educación. En esta investigación vemos como una arquitecta aplica 3 ejercicios a estudiantes de la universidad de Zulia con el ánimo de incentivar la creatividad, pero también identificando entornos y bases que den pie a ese camino creativo, lo que lleva a concluir la importancia de la cultura y la sociedad en procesos innovadores; allí aparecen figuras como la de los padres, los docentes incluso amigos que ejercen el papel de orientadores y que transforme la creatividad como un proceso transformador, dinámico y complejo caracterizado por la incertidumbre, la búsqueda constante de soluciones y el perfeccionamiento de lo inacabado. La investigación propone entonces Estas condiciones en tres direcciones: la persona, el acto creativo y el entorno. Los actos creativos pueden ser miles, pero se encasillan en las artes, las letras, las ciencias y las relaciones socios empresariales. Es por esto que los ejercicios aplicados no tienen una metodología definida, es cambiante de acuerdo a las necesidades del grupo donde apliquen estos ejercicios además, el papel asertivo del docente a la hora de aplicar estos ejercicios.

1. ejercicio: Para su realización se necesita que los estudiantes se encuentren en un clima distendido, placentero y agradable; antes de presentar el material puede utilizarse una estrategia sencilla de relajación.

Objetivo: Se propone la promoción de la fluidez de las ideas a través de una secuencia de imágenes, melodías y palabras.

Desarrollo: Después de organizar al grupo, dentro de un clima de silencio y relajación, se proyecta una secuencia de imágenes, melodías y ritmos, mientras los estudiantes atienden a la observación de las proyecciones. Luego en una hoja en blanco expresan las ideas suscitadas del conjunto de proyecciones. En el anverso de la hoja escriben sus experiencias con el ejercicio. Con este ejercicio se logra la capacidad de atención y concentración, además del desarrollo de la capacidad de expresión gráfica y verbal a partir de varios estímulos dados. En la ronda de cierre cada estudiante presenta el gráfico y comparte con el resto del grupo las experiencias con el ejercicio, las dificultades con su ejecución y la manera cómo lo resolvió.

2. ejercicio: Este es un ejercicio que permite la libre expresión de las ideas, el desarrollo de la fantasía y la imaginación, también favorece la adaptación y cohesión de los miembros de un grupo. En la experiencia se ha desarrollado tanto en grupos pequeños como en grupos de hasta veinte personas y puede fluir con facilidad. Es importante que todos participen en las diferentes fases del ejercicio.

Objetivo: Con este ejercicio se pretende promover la expresión creativa de ideas a través de la utilización de gestos y mímica.

Desarrollo: Es importante ambientar el ejercicio explicando el objetivo que se persigue y estimulando al grupo para que deje fluir la fantasía, imaginación y espontaneidad. Es conveniente que se sienten en círculo para facilitar la comunicación visual. En el desarrollo del ejercicio se les pide que moldeen imaginariamente un objeto el cual deben regalar al compañero que tienen a su derecha mientras el resto del grupo observa la acción. Es importante que el ejercicio lo realice un estudiante por vez mientras el resto observa, se recuerda que es una participación activa y todos deben estar atentos a lo que sucede durante el ejercicio. El ejercicio se desarrolla encadena, es decir que el primero que empieza la acción regala al compañero de su derecha y así sucesivamente cada cual al de su derecha, hasta finalizar la ronda. Para finalizar el ejercicio cada uno dice qué regaló, describe con detalle el regalo, si es preciso que defina el

tamaño, color, la mayor cantidad de características y atributos que pueda asignarle al objeto. En el cierre tanto el profesor como los estudiantes resaltan los valores implícitos en los objetos regala dos y tratan de destacar la riqueza, variedad y complejidad de cada objeto. En la ronda de cierre tanto estudiantes como profesor comparte sus experiencias con el ejercicio, los beneficios y dificultades en su realización, pero de manera especial deben resaltar la influencia de su posición corporal, gestos y mímicas en la elaboración de su fantasía.

3. ejercicio La visualización de imágenes es una de la oportunidad es para contactar experiencias y vivencias dentro de un clima relajado, agradable y tranquilo y es a través de la relajación como puede facilitarse el clima de libertad que se necesita en este ejercicio, al mismo tiempo que se introduce en la visualización de imágenes. Hay varias maneras de lograrlo, pero la utilización de colores así como la sensación de flotar en el aire o en el mar, volar o lanzar pelotas al aire, ayuda para que la persona se relaje y se introduzca en el ejercicio. La combinación de relajación y visualización ayuda en la potenciación de la creatividad y en la explosión del pensamiento, al igual que ayuda a percibir y sentir conceptos abstractos como la paz y la serenidad.

Objetivo: a través de este ejercicio se pretende el desarrollo de la capacidad para expresar ideas creativas a partir de la visualización de imágenes, la concentración y la relajación.

Desarrollo: antes de comenzar el ejercicio es recomendable explicar lo que se pretende lograr con la finalidad de que los participantes se motiven en la realización de todas las partes del ejercicio. Sugiera la posición correcta y saludable del cuerpo al sentarse, apoyados en la columna vertebral, los pies sobre el piso y las manos sobre la mesa o las piernas. Después de varias respiraciones profundas, induzca la representación mental de un arco iris; por su mente van pasando los diferentes colores, en el siguiente orden: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, blanco. Cada color va pasando uno por vez, primero muy luminoso, brillante, vibrante y luego se difumina en el espacio, desaparece y aparece el siguiente color, deje que se envuelvan en el color, que sientan

Que son ese color. Acompasando el color con la respiración, profunda la inspiración y la expiración lenta, para facilitar la relajación y el sosiego. En este estado de relajación, encuentro consigo mismos y distensión, sugiera que se ubiquen en un lugar de su agrado, puede ser una playa con arena blanca, un mar cálido, el sol suave; o en un bosque donde hay pájaros de brillantes olores, flores, suave brisa; o en una montaña agradable con un río, una cabaña, aire fresco. Cuando se encuentren en este lugar sugiérales que deambulen por ahí curioseando a ver qué ven, con qué cosas se encuentran, que experimenten cosas. Que observen todo lo que hay en el lugar. Tras unos segundos de

vivencias y experiencias en el lugar, se les pide que regresen gradualmente al salón con sus compañeros; poco a poco se van moviendo, abriendo los ojos, ubicándose aquí y ahora. En grupo comparten sus experiencias, lo que vieron, lo que sintieron, lo que hicieron. Finalmente se les pide que expresen en un gráfico sus experiencias. Hay que resaltar que no van a dibujar el lugar donde estuvieron, sino sus vivencias y experiencias. Con esto se les induce a la máxima abstracción donde explota el pensamiento o expresan creatividad. Como cierre comparten sus gráficos, los significados, las dificultades y beneficios logrados con el ejercicio.

4. NIVELES DE CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS POR AREAS DE CONOCIMIENTO DE UNA UNIVERSIDAD PUBLICA

RUTH GALÁN MARTÍNEZ

POBLACION: 120 alumnos universitarios de las diferentes áreas del conocimiento de una universidad pública.

INSTRUMENTOS:

Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP) el cual está conformado por tres problemas: uno basado en el modelo de sistemas clasificatorios, otro en el algorítmico y, por último, el modelo heurístico. El segundo instrumento Evaluación Múltiple de la Creatividad (EMUC) está dividido en tres apartados, correspondientes a las tres dimensiones de la creatividad que evalúa: la visomotora, la inventiva o aplicada y la verbal.

Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP, Duarte, 1999). Este instrumento está conformado por tres problemas: uno basado en el modelo de sistemas clasificatorios, otro en el algorítmico y, por último, el heurístico. Las opciones de respuesta para cada uno están abiertas y la calificación se realiza de acuerdo con una serie de reglas establecidas considerando la posibilidad de respuestas novedosas ante cada uno de los problemas incluidos.

.Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC, Sánchez, 2006). Este instrumento está dividido en tres apartados, correspondientes a las tres dimensiones de la creatividad, evalúa: la visomotora, la inventiva o aplicada y la verbal. En la sección de creatividad visomotora se presenta una serie de trazos

como círculos, curvas y líneas con los cuales se tendrá que realizar un dibujo, el tiempo destinado para esta actividad es de tres minutos. En la sección de creatividad aplicada se presentan dos figuras (una cuerda y una sábana), en un máximo de dos minutos el participante

Tendrá que escribir todos los usos posibles que se le pudiera dar a cada uno de estos artículos. Finalmente, en el apartado de creatividad verbal, el alumno tiene que inventar y escribir un cuento bien estructurado; es decir que incluyera inicio, desarrollo y final. El cuento debe incluir las seis palabras que se le presentaban al inicio del ejercicio. Para esta actividad se destinará un máximo de cinco minutos.

OBJETIVOS:

1. Determinar la creatividad en estudiantes de una universidad pública teniendo en cuenta su fluidez y la flexibilidad
2. Demostrar que la creatividad es una habilidad necesaria para las exigencias de la sociedad de hoy en día
3. identificar el nivel de creatividad de los estudiantes universitarios de las Diferentes áreas del conocimiento
4. establecer la diferencia en los niveles de Creatividad en los estudiantes universitarios de las diferentes áreas del Conocimiento.

RESUMEN:

Encontrar una sola definición de creatividad resulta complejo, pero, para cumplir el objetivo de esta investigación se define como la capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos (Parnes, 1962). La medición de la creatividad son la fluidez, flexibilidad y originalidad, pero estas van de la mano con el contexto del individuo y como se relaciona este con él. La idea de medir la creatividad, es para que los centros de educación superior sean conscientes de la importancia de esta habilidad, tomar cartas en el asunto y preparar profesionales altamente cualificados que respondan a las exigencias de la sociedad. Todos los estudiantes poseen un potencial creativo, para que estese estimule y desarrolle, es necesario crear ambientes de aprendizaje propicios, que le permitan al estudiante enfrentar retos y situaciones basadas en

Problemas reales.

5. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CREATIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Francesc Esteve Mon
Universitat Jaume I
estevemon@gmail.com

POBLACION: centro de educación secundaria de la ciudad de Castellón aplicado a 144 estudiantes de 14 a 18 años

INSTRUMENTOS: el test de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán, 2003)

OBJETIVOS:

1. Mostrar a la sociedad educativa la necesidad de innovar para generar ideas empresariales eficaces y funcionales
2. Establecer relaciones entre la manera de educar y la manera de aprender a ser creativo
3. Crear conciencia en la educación superior para generar nuevas ideas y cultivar así nuevos conocimientos

RESUMEN:

La creatividad es una habilidad que debe ser cultivada y trabajada constantemente, se necesitan proyectos y metodologías que estimulen esta habilidad de manera regular y que permitan a futuras generaciones innovar con ideas frescas; la sociedad hoy, necesita de ideas nuevas y creativas, pero los procesos hoy no corresponden con esta visión, aun hoy el conocimiento no se aprende, se memoriza, somos educados de manera tribal y no educados de forma creativa. Para incentivar la creatividad necesitamos saber que es?

Martínez-Otero enuncia las siguientes características del sujeto creativo:

- Independencia de juicio, autonomía
- Pensamiento no convencional
- Alto nivel intelectual

- Tolerancia a la ambigüedad
- Interés por aspectos teóricos y estéticos
- Fluidez y flexibilidad intelectual
- Sensibilidad
- Motivación
- Apertura a nuevos problemas
- Tenacidad

La clave está en cómo cultivar esa curiosidad en estudiantes, para lograr así profesionales pensantes, y no profesionales memorizadores. Generar conocimiento, desarrollar productos, metodologías, procesos, pero esto solo se logra con un cambio grande en los métodos de la educación superior, y para ello hay que concienciar acerca de la creatividad, para así justificar y lograr el cambio. Es necesario conocer el estado creativo de los estudiantes para saber en qué se falla y en que se puede mejorar para guiar el cambio hacia allí.

Estado actual de la creatividad en los estudiantes pre-universitarios

Para lograr el objetivo se hace un ejercicio en el centro de educación secundaria de la ciudad de Castellón aplicado a 144 estudiantes de 14 a 18 años. En la primera parte se administró a toda la muestra el test de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán, 2003) para medir el nivel de creatividad de los estudiantes. Durante la aplicación de esta prueba, el sujeto debe elaborar el mayor número de preguntas que sea capaz a partir de una ilustración dada. Este instrumento realiza una medida cognitiva de la creatividad a través de la generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas, y fue elegido por la facilidad de utilización (10-20 minutos) y la posibilidad de aplicarlo a un gran número de estudiantes al mismo tiempo. En la segunda parte del estudio realizado a estudiantes pre-universitarios se administró un cuestionario abierto con la finalidad de obtener la opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la creatividad.

El análisis de los resultados de Inteligencia Creativa muestra una distribución normal (o campana de Gauss) de los resultados, encontrándose la mayor parte de los estudiantes (el 83,4% de la muestra) en un nivel medio-alto de Inteligencia Creativa. Este dato pone de manifiesto como los estudiantes preuniversitarios poseen un nivel medio de creatividad, por lo que se encuentran en un momento idóneo para su desarrollo. Otra de las pruebas que se administró fue el cuestionario abierto, en el que se pretendía analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre su propia creatividad. De los 144 estudiantes encuestados,

solamente el 10% se consideraba creativo y prácticamente el 90% pensaba que carecía de inteligencia creativa o capacidad innovadora. Como se puede apreciar, estos resultados están muy alejados de la situación real de los estudiantes, medida anteriormente con el test de Inteligencia Creativa CREA. A pesar de tener un nivel medio-alto de inteligencia creativa, los estudiantes no sólo no son conscientes de ello sino que tienen una percepción muy distorsionada de su propio nivel.

Estado actual de la creatividad en los estudiantes universitarios

El siguiente apartado del estudio trata de analizar el estado de la creatividad en los estudiantes universitarios y ver la opinión estudiantil sobre el desarrollo de estas habilidades en la etapa universitaria. Para ello se administró un cuestionario Delphi a una muestra experta de 21 estudiantes de la Universitat Jaume I, formado en temas de creatividad y que asistieron a un curso de formación sobre estas habilidades, organizado por la Cátedra INCREA. El 38% de la muestra son estudiantes del área de ciencias humanas, el 29% de ciencias experimentales, el 19% de ciencias sociales y jurídicas, y el 14% son estudiantes del área de enseñanzas técnicas. El estudio recoge la opinión que tienen los estudiantes sobre el fomento que sus actuales planes de estudio hacen del pensamiento creativo y cuáles son, según su valoración, los objetivos que priorizan sus actuales títulos. Finalmente el cuestionario examina cuales son para ellos las ventajas de ser creativo en su futura profesión, y qué actividades o experiencias se realizan actualmente en la universidad para potenciar el pensamiento creativo. La opinión de los estudiantes sobre el fomento del pensamiento creativo en los actuales planes de estudio se refleja en la siguiente tabla en función del área de estudio

Analizando los resultados se pueden realizar las siguientes observaciones:

- Según la valoración global de todas las áreas, todos los objetivos expuestos se desarrollan de una manera aceptable a nivel general en la universidad, ya que todos poseen puntuaciones mayores del 2,5 en una escala de 0 a 5.
- Siguiendo con la valoración global, el espíritu emprendedor y la iniciativa son las habilidades que menos se potencian.
- Si vemos detalladamente cada área, se puede observar que en Ciencias Humanas se potencian todos los objetivos de manera uniforme y adecuada, mientras que en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas existe una gran diferencia a favor del aprendizaje memorístico y en detrimento de habilidades como el espíritu emprendedor, el trabajo en equipo o el aprendizaje práctico.

- Finalmente resulta curioso y a la vez relevante resaltar el valor tan bajo (1,3) del espíritu emprendedor en el área de las enseñanzas técnicas y el valor tan elevado (4) en el desarrollo de la autonomía en esa misma área de conocimiento

En la segunda parte del cuestionario se preguntó a los participantes sobre cuáles son, en su opinión, las ventajas de ser creativo en sus estudios. Aquí se recogen las contestaciones más reiteradas por los encuestados:

- Potencia la diferenciación y facilita la introducción y el éxito en nuevos mercados.
- Fomenta el espíritu emprendedor dando herramientas para superarse, ascender y/o crear la propia empresa.
- Favorece la consecución de buenos resultados y la capacidad de resolución de nuevos problemas.
- Mejora la comunicación oral en gran grupo e interpersonal y proporciona técnicas de persuasión.
- Aumenta la satisfacción laboral, potenciando la superación y eliminando la monotonía.
- Favorece el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. Finalmente se recogieron las actividades o experiencias que los asistentes consideran que potencian el pensamiento creativo en los actuales planes de estudio. Aquí extraemos las opiniones más frecuentes:
- Las prácticas en empresa de las diferentes titulaciones y las clases prácticas.
- Algunas asignaturas puntuales.
- Los cursos y jornadas de creatividad e innovación y los premios y concursos que organiza la universidad.
- Las diferentes conferencias, charlas y exposiciones que se organizan en la universidad.
- Los programas de intercambio Erasmus y Sócrates

4.2. Marco teórico.

4.2.1. Conceptualizaciones en torno a la creatividad.

Es necesario precisar que el concepto de creatividad es bastante amplio y complejo, porque abarca varias dimensiones del desarrollo y desempeño del ser humano, al igual que diversos aspectos de su relación con el ambiente.

En primer lugar es importante resaltar que en la literatura existen dos maneras de concebir la creatividad: como una H-creatividad o creatividad a nivel social, entendida como una contribución a los campos simbólicos de la cultura, y una P-creatividad, o creatividad al nivel personal, como un logro personal en cualquier ámbito del desempeño. (Boden, 1994). Algunos autores afirman que la creatividad como fenómeno manifiesto existe solo al nivel de H-creatividad (Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; Sternberg & Lubart, 1997).

Otros consideran que la creatividad puede manifestarse también a nivel personal. Aquí se puede citar a Saturnino de la Torre (2003) con su concepto de la creatividad paradójica o resiliente; Margaret Boden (1994) que plantea el concepto de p-creatividad. En esta dirección apuntan también los aportes de los autores cubanos, que giran en torno a la relación entre la creatividad y la educación, sustentando distintas propuestas desde el desarrollo de las habilidades de pensamiento hasta el trabajo con los ambientes educativos creativos (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Betancourt, 2000; Chibas, 2001).

La teoría de Torrance sobre los distintos niveles de manifestación de la creatividad representa una interesante visión integradora de estas dos concepciones polarizadas. Según Torrance la creatividad puede expresarse en distintos niveles, que son: expresivo, productivo, inventivo, innovador, emergente (Torrance, 1998).

En segundo lugar, se puede distinguir que en toda la gran cantidad de la literatura dedicada al tema de la creatividad, se encuentran los desarrollos dedicados a distintos aspectos o componentes de la creatividad tales como proceso, persona, producto y ambiente, los cuales hacen parte de una interrelación dialéctica. Expertos en tema, se inclinan a favor de la creatividad como un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido a nivel social, mediante un diseño especial de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de estas, bien sea mediante un proceso o un producto creativo. (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Betancourt, 2007; Chibas, 2001; De la Torre, 2003, 2006).

El consenso de muchos autores frente a la posibilidad real de convertir la creatividad en un objetivo indispensable tanto para la educación, como para la vida social en sus distintas facetas, permite conquistar una visión optimista frente

a los horizontes del desarrollo social y humano, donde la creatividad se convertirá en un valor cultural imprescindible para la evolución de la humanidad. Para la consecución de este fin es necesario desmitificar el concepto de la creatividad, que desafortunadamente todavía goza de erróneas atribuciones. Si la creatividad es representada como algo misterioso, un don o una característica exclusiva solo de unas pocas personas, que cuentan con alguna predisposición especial, la mayoría de nosotros no podríamos aspirar a logros creativos en un campo determinado o en nuestras propias vidas. Pero si la creatividad es concebida como un logro basado en las habilidades que todos comparten, y que se alcanza gradualmente mediante la adquisición de un nivel cada vez mayor de experticia por medio de la práctica y el esfuerzo constante, es posible que mayor cantidad de personas pudieran lograr un buen grado de la creatividad personal y tal vez histórica también.

Los estudiosos de la creatividad como, por ejemplo, Boden, M. (1994), Sternberg & Lubart (1997), Puente, A. (1999), Csikzentmihalyi, M. (1998), Romo, M. (1997), De la Torre, S. (2003), González, A. (1994), Martínez, M. (1998), Mitjans, A. (1998), entre otros, plantean que la descripción de procesos de pensamiento y estructuras mentales en los cuales se basa la creatividad, permite llegar a controlar la paradoja presente en las teorías implícitas que conciben la creatividad como algo misterioso.

Por ejemplo, Sternberg (citado por Puente, 1999), afirma que la resolución de tareas que requieren de creatividad, se basa en procesos cognitivos, metacognitivos, y de autorregulación, emocional y motivacional. Sternberg y Lubart (1995) proponen seis recursos que son indispensables en la creatividad: la inteligencia (su papel sintético para generar ideas y el papel analítico para reconocerlas, estructurarlas, asignar recursos y evaluar la calidad de las ideas, y la habilidad práctica consistente en trasladar la teoría a la práctica y las ideas creativas a realizaciones concretas), el conocimiento, los estilos de pensamiento (estilo legislativo, ejecutivo, judicial, etc.), la personalidad (perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia, independencia emocional, autonomía y autosuficiencia), la motivación (intrínseca y extrínseca) y el contexto medioambiental (contextos de trabajo, atmosfera social).

Desde la posición de Margaret A. Boden (1994), la creatividad no requiere de un poder específico, sino que representa un aspecto de la inteligencia en general y a su vez involucra muchas capacidades humanas ordinarias, exige un conocimiento experto, y requiere de un desarrollo habilidoso de un gran número de destrezas psicológicas cotidianas, tales como observar, recordar y reconocer, cada una de las cuales involucra a su vez procesos interpretativos sutiles y

estructuras mentales complejas. La autora propone una interesante visión sobre la creatividad apoyándose en los conceptos de la Inteligencia artificial y los principios computacionales. Los programas que producen dibujos, versos, que juegan ajedrez, establecen diálogos, realizan diagnósticos, o resuelven problemas científicos (algunos tienen publicaciones), nos remiten a un estudio detallado sobre los procesos mentales del ser humano, siendo estos últimos una base para la creación. El análisis detallado de la autora permite precisar algunas características que permiten acercarse al entendimiento de los procesos involucrados en la creatividad. Para realizar un proceso creativo se requiere de varios componentes, tales como: el manejo de una gran riqueza de los dominios conceptuales que pueden ser explorados durante el proceso creativo; el manejo de algoritmos (procedimientos de pensamiento fijos que llevan a un resultado predeterminado) y de una variedad importante de las heurísticas (modos de pensar, hacer o actuar que poseen una mayor flexibilidad y permiten encontrar mayor probabilidad de solución); al igual como requiere de las heurísticas de mayor nivel que permiten administrar las del menor nivel (autodireccionamiento). Igualmente, la creatividad depende de la toma de conciencia o de las habilidades metacognitivas consistentes en la construcción de las descripciones explícitas (capacidad de explorar y cartografiar la propia mente) de las habilidades implícitas (aprendizaje automático) con el fin de lograr una flexibilidad controlada en el desempeño; requiere del manejo de variados modos de representación (libretos, marcos y redes semánticas), que permiten acceder a niveles superiores de la representación analógica; implica el manejo de la capacidad de tomar conciencia sobre propias representaciones, con el fin de darse cuenta cuando una representación o una heurística congelada bloquea el proceso creativo; y finalmente requiere del tiempo necesario y un esfuerzo enorme para reunir las estructuras mentales y explorar su potencial (Boden, 1994). La visión de la creatividad que ofrece esta autora permite resaltar la importancia que juegan los procesos educativos en su fomento, mediante el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, apoyadas por la estimulación de las actitudes necesarias para permitir el surgimiento de la capacidad creativa.

Según David Perkins (citado por Boden, 1994), la creatividad se basa en capacidades psicológicas universalmente compartidas tales como la percepción, la memoria y la capacidad de advertir cosas interesantes y reconocer analogías. Además, una persona creativa no posee ningún poder especial, sino un mayor conocimiento o experticia y una fuerte y prolongada motivación de adquirirlo y usarlo.

Otra autora, Manuela Romo (1997) define la creatividad de la siguiente manera:

La creatividad es una forma de pensar que lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas. Que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuador, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega (Romo, 1997, pág. 13).

Manuela Romo (1997) igualmente considera que uno de los objetivos del estudio científico de la creatividad consiste en desmitificar el mito del genio creador. Para ella la creatividad se basa en los procesos de pensamiento ordinarios, solo que desarrollados al máximo. Al mismo tiempo, la creatividad no opera en el vacío, es necesario un gran conocimiento del campo y amplias destrezas de un dominio determinado. Sosteniendo un enfoque cognitivo sobre la creatividad, la autora afirma que “la creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor” (Romo, 2006). Además, se resalta la participación de la esfera motivacional-volitiva, siendo indispensables en la realización del proceso creativo una gran motivación intrínseca, tenacidad. Esta autora adjudica una gran importancia a la edad infantil como edad donde nacen estas características específicas que distinguen a las personalidades creativas, como pasión, inagotable interés, curiosidad intelectual, perseverancia y convicción. Según Romo, el producto creativo exige una cantidad muy grande de decisiones, de evaluación y de un trabajo prolongado, lo cual llega a requerir por lo menos 10 años de experiencia y arduo trabajo para lograr a alcanzar los resultados al nivel del producto creativo.

Al igual que otros autores, Manuela Romo anota que la metacognición es un componente fundamental en el proceso creador, al igual que el interés por un campo determinado, una actitud de independencia intelectual, y autonomía, confianza en sí mismo y elevado nivel de aspiraciones.

América González (2004) define la creatividad como “potencialidad transformativa de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la flexibilidad, la expansión, la autonomía y el cambio” (Gonzales, 2004, p. 5). Según esta autora cubana la creatividad tiene una estrecha relación con las habilidades del pensamiento reflexivo tales como: habilidades de indagación o cuestionamiento general (hacer preguntas relevantes, evitar generalizaciones absolutas, pedir que lo que se alegue se sustente en evidencias, desarrollar hipótesis explicativas, reconocer diferencias de contexto, construir sobre las ideas de los otros tras cuestionarlas), apertura mental (aceptar críticas razonables y dar la bienvenida a oír la otra cara del asunto) y razonamiento (ofrecer analogías apropiadas, buscar clasificar conceptos mal definidos, hacer distinciones y conexiones relevantes,

sustentar opiniones con razones convincentes, ofrecer ejemplos y contra ejemplos, buscar descubrir lo que subyace en lo que se dice, extraer inferencias apropiadas, hacer juicios evaluativos balanceados) (González, 1994). Estas habilidades del pensamiento reflexivo permiten, a su vez, lograr los indicadores de la creatividad consistentes en: cambio o transformación de la situación problemática dada, flexibilidad en el pensamiento, generación relacionadas con la producción original, autonomía y la extensión reflejada en la consecución de la idea transformadora (González, 1994).

Otro de los autores, Mihaly Csikzentmihalyi (1998), estudioso del fenómeno de la creatividad, en su investigación de casi 30 años dedicada a indagar por cómo viven y trabajan las personas creativas, plantea una concepción sistémica de la creatividad, incluyendo la dimensión de la persona, ámbito y campo cultural, afirmando que la creatividad no se produce en la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural: “la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación” (Csikzentmihalyi, 1998, p. 21). El autor plantea diez rasgos distintivos de las personas creativas: la capacidad de manejar una gran cantidad de la energía física y psíquica; perspicacia y la ingenuidad combinada; combinación del carácter lúdico y gran disciplina; alternancia entre la imaginación y fantasía y un arraigado sentido de la realidad; combinación de la extraversión e intraversión; humildad y orgullo al mismo tiempo; tendencia hacia la androginia psíquica; independientes y rebeldes por un lado y tradicionalistas y conservadores por el otro; combinación de la pasión con la objetividad; capacidad de disfrutar lo que se hace. Sin embargo, a pesar de la importancia de estas características, el autor finalmente propone que el trabajo persistente y dedicado, la concentración y dedicación al objetivo elegido, la perseverancia y fuerza de voluntad componen el 99% del éxito creativo. Csikzentmihalyi hace énfasis en la importancia de los ambientes estimulantes tanto desde el nivel de macroentorno (contexto social, cultural e institucional), como desde el nivel del microentorno (ambiente inmediato), que permiten el desarrollo y la manifestación de características creativas. Al igual que Manuela Romo, este autor se concentra en la H-creatividad, ambos toman en cuenta la importancia de la edad infantil como edad donde se siembran las semillas de la futura manifestación de la creatividad al nivel cultural.

Teresa Ambile (1983) propone por su parte, una teoría componencial de la creatividad, cuyos componentes son: 1. Habilidades relevantes para un dominio (conocimiento conceptual y procedimental sobre el campo, destrezas técnicas específicas, talento especial relevante para el campo) que dependen a su vez de

capacidades cognitivas innatas, destrezas perceptivas y motrices innatas y la educación formal e informal; 2. Procesos relevantes para la creatividad (adecuado estilo cognitivo, conocimiento implícito o explícito de heurísticos para generar ideas novedosas, estilo de trabajo favorecedor) que dependen de entrenamiento, experiencia en la generación de ideas, características de la personalidad; 3. Motivación por la tarea (actitudes hacia la tarea, percepciones de la propia motivación para acometer la tarea) que depende a su vez del nivel de motivación intrínseca hacia la tarea, presencia o ausencia de limitaciones extrínsecas destacadas en el ambiente social, capacidad individual para minimizar cognitivamente las limitaciones extrínsecas. Las principales investigaciones de la autora dirigidas a indagar por el factor motivacional, han demostrado que este factor influye sobre las deficiencias de los otros componentes, y determina la extensión de los horizontes que puede alcanzar una persona en la actividad creativa.

Agustín de la Herrán Gascón (2006) presenta una visión complejo-evolucionista sobre la creatividad, conectándola con la educación de la consciencia humana. La creatividad evolucionista corresponde a las metas de evolución futura de la sociedad con miras a mejoramiento personal y social (madurez personal, mejora social, generosidad, convergencia social, humanización, etc.). Este tipo de creatividad “orienta el hacer en función del ser, la acción y la rentabilidad en función del beneficio general, más allá de lo particular. Su práctica se ve favorecida por la ausencia de ego (inmadurez) y por el desarrollo de la complejidad de la consciencia, entendida como la capacidad sobre la que radica la posible evolución humana” (Herrán, 1998, p. 56). El autor plantea que la creatividad no puede estar desligada del proceso autoconsciente de construcción humana. Este enfoque conecta la creatividad con los valores fundamentales de la existencia humana, y subraya que si estos valores están ausentes del acto creativo, este último no puede considerarse como tal. La visión evolucionista sobre la creatividad no solamente permite ubicar todos los desarrollos y planteamientos en torno a la creatividad en un trasfondo de ética y valores humanos, sino también dirigir especial atención a la educación y sobre todo a las “cuestiones esenciales o básicas para la formación humana, como el ego humano, la madurez personal y social, la consciencia humana, el autoconocimiento, la humildad, la universalidad, etc.” (Herrán, 2006, p. 66).

Albertina Mitjans Martínez (1995) sustenta una concepción sobre la creatividad orientada hacia las características personalógicas:

La creatividad es expresión de configuraciones específicas que constituyen variadas formas de manifestación sistémica y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad que intervienen en

el comportamiento creativo: las configuraciones creativas” (Mitjans, 1995, p.56) Entre estos recursos personológicos necesario para un desempeño creativo se encuentran: “formaciones motivacionales complejas, capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas y otros (Mitjans, 1995, p. 5).

En los últimos años la autora ha profundizado su concepción sobre la creatividad, integrando la teoría de la subjetividad de Gonzales Rey y estableciendo algunos puntos de contacto con el paradigma de la complejidad. Según su nueva conceptualización la creatividad es “un proceso complejo de la subjetividad humana en simultanea condición de subjetividad individual y social, que se expresa en la producción de “algo” que es considerado al mismo tiempo “nuevo” y “valioso” en un determinado campo de la acción humana” (Mitjans, 2006, p. 118).

El psicólogo humanista Abraham Maslow (1979) relaciona la creatividad con el proceso de autorrealización personal, destacando las características de las personas creativas como la valentía, intrepidez, libertad, espontaneidad, perspicacia, integración, autoaceptación y motivación autorealizante.

Saturnino de la Torre (2003) plantea por su parte, una concepción interactiva y psicosocial de la creatividad, siendo ésta un resultado de la interacción entre los aspectos de la persona, producto, proceso y condiciones personales y sociocultural: “la creatividad no es una habilidad específica sino la síntesis de múltiples operaciones de índole cognitiva, afectiva y tensional. La creatividad sería un resultante de saber observar e inferir, analizar y sintetizar, codificar y descodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar, pensar de forma divergente.” (De la Torre, 2003, p. 45) La creatividad representa un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural, extendiendo sus ramificaciones al ámbito neurobiológico, psicológico, organizacional y muy particularmente pedagógico. Según el autor, la creatividad ocupa un lugar muy importante no sólo desde el punto de vista de la realización personal, sino desde el punto de vista del desarrollo social en general. El autor plantea que la creatividad es un bien social y del futuro, que debe transversalizar todo el tejido social, desde la persona con su comportamiento cotidiano, y los grupos formados por diferentes organizaciones, hasta la expresión de un valor social orientador para las políticas públicas educativas. El autor afirma que “en el tercer milenio, la mayor riqueza de los pueblos no residirá ya en los bienes procedentes del campo, ni de la transformación tecnológica de los mismos, sino

en las personas, en la capacidad creativa de los trabajadores” (De la Torre, 2003, Pág. 130).

Igualmente el autor propone una nueva visión sobre la creatividad como una “creatividad paradójica o adversidad creadora” que se entiende como “el potencial humano para transformar y transformarse ante la adversidad o estados carenciales y va acompañada de consciencia de la situación, energía emocional y actitud superadora” (De la Torre, 2006, p. 160). Esta concepción de la creatividad toma sus raíces en el concepto de la resiliencia².

Como se puede observar según este breve recorrido por algunos de los autores que se han dedicado a estudiar el tema, la creatividad es un fenómeno muy complejo y multidimensional, que se relaciona casi con todos los ámbitos de la vida humana. La creatividad se estudia en relación a las edades evolutivas como infancia, adolescencia, madurez y la tercera edad (Madrid, 2006; De la Torre, 2006; Gervilla, 2006; Rodríguez, 2006). También se profundiza en las manifestaciones de la creatividad en diferentes ámbitos o áreas de conocimiento como la educación, psicología, artes, trabajo científico, publicidad, organizaciones (De la Torre, 2003, 2006; Betancourt, 2007; Mitjans, 1995; González, 1994; Martínez, 1998; Benlliure, 2006; Romero, 2006; Méndez, 2006; Claro, 2006; García & Baños, 2006; Dabdoub, 2006).

Considerando la gran variedad de las conceptualizaciones y enfoques sobre la creatividad, es importante precisar una definición que puede aplicarse al ámbito educativo y operacionalizarse con el fin de relacionarla con los elementos constitutivos de las prácticas de la enseñanza. En este orden, el presente estudio se centra en la capacidad creativa como una característica individual que se apoya en ciertas habilidades tanto de índole cognitiva y metacognitiva, como afectivo-emocional y motivacional, y que permite realizar una actividad creativa que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, desde el punto de vista personal y cultural, dependiendo del grado de su desarrollo. La capacidad creativa representa una capacidad humana compleja y susceptible de ser desarrollada bajo las influencias educativas. Un estudio sistematizado y orientado metodológicamente de estas influencias permite precisar las estrategias de enseñanza y características del ambiente educativo como condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa en la edad escolar.

Igualmente es necesario delimitar los procesos psicológicos necesarios para el

² Resiliencia es un concepto relativamente reciente que se aplica en psicología para denominar la capacidad de las personas de anteponerse a las situaciones de adversidad. El mismo concepto fue trasladado de la metalúrgica donde denominaba la capacidad de ciertos metales de volverse al estado previo después de sufrir transformaciones.

desarrollo de la capacidad creativa, tanto desde su estructura, como su génesis. El análisis de los trabajos dedicados a conceptualizar la creatividad permite aislar elementos comunes y operacionalizar el concepto de la capacidad creativa determinando sus elementos constitutivos.

Como se anotó anteriormente, muchos autores (Boden, 1994; Sternberg & Lubart, 1997; Puente, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; De la Torre, 2003; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998), etc. plantean que el proceso de la creatividad se basa en los procesos de pensamiento y habilidades ordinarias, comunes a todas las personas. Entre las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa los autores destacan: capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas (Mitjans, 1997); saber observar e inferir, analizar y sintetizar, codificar y decodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar, pensar de forma divergente, habilidad para generar ideas y comunicarlas, al igual que las características de la actividad cognitiva personal tales como la imaginación, la originalidad, la espontaneidad, la flexibilidad, la inventiva, la elaboración, la sensibilidad, la apertura a las experiencias (De la Torre, 2003); la percepción, la memoria y la capacidad de advertir cosas interesantes y reconocer analogías (Perkins, citado por Boden, 1994); pensamiento analógico, atención flotante y activa, capacidad de concentración, habilidad de plantear problemas, sensibilidad a los problemas (Romo, 1997); la habilidad de la exploración de la propia mente, manejo de heurísticos de nivel inferior y superior, flexibilidad del pensamiento, representaciones multinivel y analógicas, la habilidad de inferir, identificar, pensamiento deliberativo y paralelo intuitivo (Boden, 1994); capacidad de concentración y atención enfocada, pensamiento divergente y convergente, imaginación y fantasía y la habilidad del pensamiento realista y crítico (Csikzentmihalyi, 1998); combinación de diferentes estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo, judicial, etc.), apertura a la experiencia, flexibilidad (Sternberg & Lubart, 1997); pensamiento reflexivo con las habilidades de indagación o cuestionamiento general, apertura mental y razonamiento, y las características del pensamiento creativo como flexibilidad, receptividad, generación de ideas nuevas, autonomía en juicios, extensión (González, 1994).

Al mismo tiempo, varios autores (Boden, 1994; Puente, 1999; Sternberg & Lubart, 1997; Martínez, 1998; Mitjans, 1997; Romo, 1997), anotan la importancia del manejo de las habilidades metacognitivas para la creatividad.

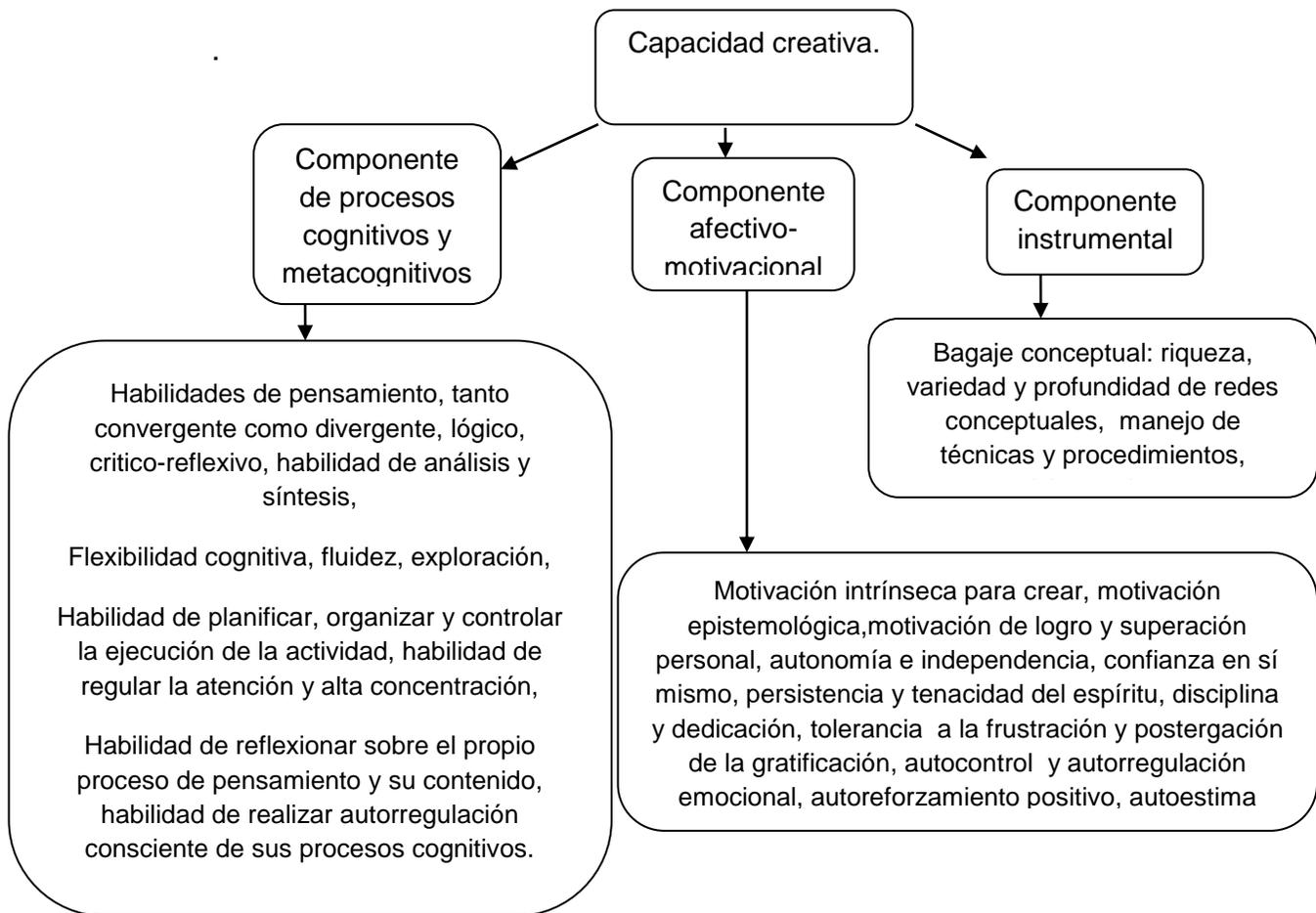
Otro de los ámbitos de dominio personal que resaltan los autores como importante para la capacidad creativa es la esfera afectiva, volitiva y motivacional (Amabile, 1983; 1996; Martínez, 1998; González, 1995; Betancourt, 2007; Mitjans,

1997; y otros). Entre las características de la esfera afectivo-motivacional se resaltan: formaciones motivacionales complejas, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo (Mitjans, 1997); gran motivación intrínseca, tenacidad que raya con fanatismo y dedicación casi exclusiva al tema del trabajo, actitud de independencia intelectual, y autonomía, confianza en sí mismo, elevado nivel de aspiraciones, tolerancia a la ambigüedad (Romo, 1997); motivación intrínseca para crear, motivación epistemológica, motivación extrínseca (Amabile, 1996); iniciativa, esfuerzo, constancia y perseverancia, responsabilidad, autosuficiencia y autoafirmación, sencillez y espíritu de superación, la tolerancia y la actitud interrogadora (De la Torre, 2003); apertura a la complejidad, tolerancia a la ambigüedad, combinación de humildad con orgullo, independencia y conservadurismo, pasión, responsabilidad y flexibilidad afectiva, alegría de vivir (Csikzentmihalyi, 1998); perseverancia, voluntad de asumir riesgos, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, fe en uno mismo y el coraje de las convicciones propias, independencia emocional, independencia de juicio, autonomía y autosuficiencia, motivación endógena (Sternberg & Lubart, 1997); motivación cognitiva o epistemológica, motivación de logro, motivación social, y motivación de crecimiento y cooperación interpersonal (Gonzales, 1994).

Finalmente los autores destacan el ámbito del manejo de las destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado como una premisa necesaria para lograr un producto creativo. (Csikzentmihalyi, 1998; Boden, 1994; Feldhusen, 2002; Maker, Jo & Muammar, 2008; Sternberg & Lubart, 1997). El nivel del conocimiento adecuado permite construir una gran riqueza de las redes conceptuales, lo cual a su vez permite cruzar campos de saberes y crear ideas originales y novedosas. La gran mayoría de los autores resaltan que logro de un producto creativo al nivel social es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable (Boden, 1994; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997). En este sentido, el conocimiento y el manejo de las destrezas necesarias también son importantes en el nivel de las manifestaciones creativas personales.

Igualmente, Olena Klimenko (2010, 2011, 2012) delimita tres componentes constitutivos de la capacidad creativa: el componente de los procesos cognitivos y metacognitivos, el componente afectivo-motivacional y el componente instrumental o de conocimientos y destrezas concretas.

El grafico que se presenta a continuación permite visualizar estas dimensiones con sus habilidades respectivas



Como se puede ver en este gráfico, la dimensión cognitiva abarca varias habilidades cognitivas y metacognitivas que permiten alcanzar un desarrollo de la capacidad creativa. Sin embargo, con fines de una operacionalización en un instrumento de medición, el presente estudio se limita a las siguientes habilidades relevantes como: flexibilidad cognitiva, fluidez en las respuestas, habilidad combinatoria (originalidad), habilidad de indagación, habilidad de establecer analogías y sensibilidad a la información.

En la dimensión afectivo-motivacional, igualmente, se enfatiza en las siguientes habilidades relevantes para el desarrollo de la capacidad creativa: motivación creativa³, iniciativa, autonomía e independencia en la resolución de problemas, motivación epistemológica⁴.

La dimensión instrumental, siendo una dimensión importante para la capacidad creativa en los niños (Feldhusen, 2002), no se tendrá en cuenta para efectos de medición, debido a que no es relevante para el objeto de estudio de esta investigación.⁵

4.2.2. Relación entre la creatividad y la educación: enseñanza desarrollante, atmósferas creativas y desarrollo de la capacidad creativa.

Siendo la capacidad creativa susceptible de ser desarrollada durante el proceso evolutivo del ser humano, las influencias ambientales obtienen un lugar importante dentro de este proceso. En este orden de ideas la educación y específicamente el proceso de la enseñanza como un conjunto de las influencias especialmente organizadas y programadas, permiten ofrecer las condiciones mediante las cuales se fomenta el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes.

³ Este tipo de motivación se caracteriza por la inclinación a la actividad creativa activa, puede ser reflejada en la imaginación en el juego, escritura, dibujo, o invenciones de herramientas, objetos, modos de hacer las cosas, etc.

⁴ Este tipo de motivación se basa en el interés por aprender cosas nuevas, curiosidad y tendencia a la indagación intelectual frente a los objetos y situaciones.

⁵ Se asume que los niños que pertenecen a un grado determinado de estudio escolar, manejan un nivel de conocimientos y destrezas determinado, lo cual está garantizado por sus logros que permiten pasar de un grado al otro y está garantizado por el efecto instructivo de la enseñanza. Se presume que toda la enseñanza tiene un efecto desarrollante en cuanto a la dimensión instrumental se refiere, pero no toda la enseñanza desarrolla las otras dos dimensiones. Con fines de control de esta variable (dimensión instrumental) se realizara la comparación de niños de grados semejantes entre diferentes colegios, en cuanto a otras dos dimensiones de la capacidad creativa.

En este sentido, emerge el concepto de la enseñanza *desarrollante* que produce e impulsa el desarrollo, fomentando y estimulando la formación en los estudiantes de ciertas capacidades y habilidades (Talizina, 1988).

El concepto anterior está estrechamente relacionado con el enfoque sociocultural que enfatiza en la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre (Vigotsky, 1976), así como en la unidad entre la psiquis y la actividad práctica exterior (Leontiev, 1978). El principio fundamental que sustenta este enfoque consiste en que los procesos mentales nacen en la actividad exterior planificada y se convierten después en órganos funcionales de la propia actividad (Puzirei & Guippenreiter, 1989).

Si la enseñanza es entendida como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y practica de los estudiantes” (Díaz & Quiroz, 2001, p. 121), las prácticas de la enseñanza emergen como un dispositivo concreto que permite orientar y enfocar la dirección de la actividad de estudio de los estudiantes determinando a su vez el impacto que tendrá ésta en los procesos mentales de los estudiantes.

En función de lo anterior, la actividad de estudio reproductora, que se limita a una observación pasiva, el copiado, la reproducción repetitiva de destrezas y memorización mecánica, no favorece verdaderamente el desarrollo de la capacidad creativa. La actividad reproductora refuerza los aspectos que se encuentran en la periferia del desarrollo mental (Rubinstein, 1958), porque se trata precisamente de las destrezas y hábitos o contenidos de conocimientos asimilados de una manera mecánica, no significativa y que representan a menudo un bagaje inerte, sin la posibilidad de transferencia a otros contextos. El aprendizaje que se produce mediante esta actividad de estudio reproductiva no permite jalonar los procesos del desarrollo psíquico en general, ni tampoco el desarrollo de la capacidad creativa en particular.

La enseñanza desarrollante, en cambio, propende por una actividad de aprendizaje que permite apuntar al núcleo del desarrollo mental (Rubinstein, 1958) donde están los procesos cognitivos y metacognitivos. Procesos que permiten obtener, además del aprendizaje, un verdadero desarrollo de las estructuras psíquicas del estudiante.

En este orden de ideas, las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes es de crucial importancia para la organización de esta actividad. La enseñanza dirigida al desarrollo de la capacidad creativa cuenta con ciertas características específicas que permiten fomentar las habilidades propias de esta capacidad. De aquí emerge la importancia que representa el hecho de ocuparse en la educación de las atmósferas educativas favorecidas por las prácticas de

enseñanza, que propician y fomentan la creatividad como parte integral del desarrollo humano. “Educar en la creatividad implica partir de la idea que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt, 2007, Internet), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes y la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas. La Dra. Albertina Mitjans afirma que “la creatividad tiene en su base una configuración compleja de recursos personológicos cuya formación y expresión dependen de las múltiples y complejas interacciones del sujeto en los distintos sistemas actividades-comunicación donde ha transcurrido y transcurre su irreplicable historia individual” (Mitjans, 1997, p. 4). El escenario educativo con su acontecer diario de las prácticas de enseñanza en una aula de clase es precisamente el espacio donde transcurre la historia individual de cada estudiante, reflejada y co-construida en unas relaciones sociales que mediatizan el proceso de apropiación cultural.

Según Julián Betancourt (2007), las atmósferas creativas constituyen un fenómeno psicosocial muy complejo. La atmósfera en la cual transcurren las actividades de los alumnos puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional; puede fomentar o bloquear la creatividad. Estas características son determinadas por el docente como protagonista y creador de estas atmósferas. En este orden de ideas, las estrategias que utilizan los docentes para diseñar la actividad de aprendizaje, al igual que las estrategias de mediación cognitiva y social, de retroalimentación, y de la comunicación y estimulación emocional y afectiva, representan los elementos constitutivos de las prácticas de enseñanza, permitiendo crear las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa. Saturnino de la Torre (2003) afirma que la enseñanza creativa debe estar dirigida al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. El hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase permite no solo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar las habilidades cognitivas:

Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero si el desarrollo de habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo (De la Torre, 2003, p. 206).

América González (1994) considera que “las atmosferas creativas son un resultante, que no pueden ser vistas solo desde el ángulo psicológico o desde el ambiental. Dependen tanto de agentes exteriores, situacionales, como del modo

de pensar, imaginar, sentir, desear, intentar, proyectar y actuar típico del funcionamiento psíquico creativo” (Gonzales, 1994, p. 47). Esta definición remite al concepto de las prácticas de enseñanza como un acontecer particular que nace en el aula de clase mediante la interacción de todos los participantes y donde intervienen todos los elementos anteriores. El docente sin embargo, ocupa el lugar de un conductor, un líder y un guía que orienta y direcciona las actividades y las comunicaciones, permitiendo el surgimiento de un ambiente propicio para la expresión creativa.

Según Marta Martínez Llantada (1990), “el proceso docente educativo tiene que crear condiciones mejores diversificando los métodos, medios y formas de enseñanza, estimulando la actividad cognoscitiva de los estudiantes, organizando óptimamente las tareas” (Martínez, 1990, p.19), además debe ser “imaginativo, combinar métodos, ideas y materiales viejos y nuevos, enseñar a descubrir relaciones reforzando la iniciativa” (Martínez, 1990, p. 20). El papel principal en este proceso recae en el docente como creador de ambientes propicios para el fomento de la capacidad creativa, emergiendo la importancia de una capacitación continua con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas y organizativas, la curiosidad intelectual e indagación, llevándolo a ser más flexible y abierto a las nuevas metodologías y formas de constituir las prácticas de la enseñanza.

Además del docente y de la atmosfera educativa creativa, la institución educativa emerge como otro ambiente o contexto que permite fomentar o inhibir la manifestación creativa tanto en los docentes como en los estudiantes. En este sentido, es de gran importancia que en la política institucional se establezca una apertura hacia las pedagogías flexibles y reflexivas, hacia innovaciones curriculares y aportes creativos de los docentes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. También es de gran trascendencia para el desarrollo de la institución el clima colaborativo de intercambios y trabajo grupal investigativo orientado a sistematizar y transmitir las mejores prácticas de enseñanza que fomentan la capacidad creativa. Todos estos elementos pueden permitir que la institución educativa se convierta en una organización potencializadora de la creatividad (De la Torre, 2003; Sternberg & Lubart, 1997).

4.2.3. Las prácticas de la enseñanza.

La definición de las prácticas de la enseñanza está relacionada con el concepto de la enseñanza que sustentan diferentes autores. Además, en la literatura relacionada con el concepto de la educación y de la pedagogía se encuentran diferentes definiciones tales como la práctica pedagógica, práctica educativa o práctica formativa, que a su vez se equiparan en algunos autores con las prácticas de la enseñanza.

Por ejemplo, Carlos Vasco (2003) habla sobre la práctica formativa refiriéndose al concepto amplio de formación como el propósito de “la configuración de las nuevas generaciones para la súper-vivencia y la con-vivencia en el sistema social dado” (Vasco, 2003, p. 108). Cuando estas prácticas formativas empiezan a institucionalizarse se convierten “en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos” (Vasco, 2003, p. 108). Según el autor, la reflexión sobre estas “prácticas pedagógicas” da lugar al saber teórico-práctico que se configura como el campo de la pedagogía. Al mismo tiempo, plantea que la pedagogía va más allá de “una reflexión sobre la enseñanza”, da entender que equipara las prácticas pedagógicas con la enseñanza y que la enseñanza es

la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera (Vasco, 2003, p. 112).

Aunque el autor no ofrece una definición concreta sobre las prácticas de la enseñanza, el enunciado anterior sugiere que las prácticas de la enseñanza pueden ser entendidas como la acción de enseñar mediante la organización y administración de los microentornos que está a cargo del maestro y que pretende “condicionar o modificar la actividad apprehendente del alumno” (Vasco, 2003, p. 112).

Igualmente, Olga Lucia Zuluaga (1987), planteando la necesidad “de diferenciar entre la pedagogía y práctica pedagógica o práctica de la enseñanza”, equipara las prácticas pedagógicas y las prácticas de la enseñanza. Es importante rescatar dos aspectos que plantea la autora en relación a las prácticas de la enseñanza. El primero se refiere al hecho de que a pesar de la existencia de grandes diferencias entre la práctica científica y la práctica de la enseñanza, “la práctica de la enseñanza se nutre de la practica científica” (Zuluaga, 1987, p. 47) permitiendo ingreso de los conceptos científicos a la vida social. Y el segundo plantea que la práctica de la enseñanza “se sustenta en el saber pedagógico”. Estos planteamientos permiten distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el saber pedagógico como elementos necesarios para la práctica de la enseñanza.

Araceli de Tezanos (2006) plantea que al “oficio de enseñar” subyacen dos lógicas o racionalidades: la “racionalidad teórico-disciplinaria (modos de producción de conocimiento) y la racionalidad de la realidad (sujetos reales operando: maestros, niños, padres, administradores)” (Tezanos, 2006, p. 81).

Ambas deben participar equilibradamente en el proceso de la enseñanza, el privilegio de cualquiera de las dos lleva a la distorsión de los sentidos y significados de la enseñanza. Según la autora, la práctica concreta de la enseñanza es precisamente el espacio “donde se hace posible observar, descubrir y ejercer la diferenciación entre las dos racionalidades, conociendo y aprendiendo los diversos modos como ellas se entretienen en toda su complejidad” (Tezanos, 2006, p. 82). Desde este punto de vista la práctica de la enseñanza emerge como un puente bidireccional que permite establecer una relación dialéctica entre la teoría pedagógica y su puesta a prueba en el aula de clase, permitiendo a su vez la emergencia del “saber pedagógico que se construye en la reflexión sistemática sobre la práctica cotidiana de enseñar” (Tezanos, 2006, p. 53). La autora distingue elementos de las prácticas de enseñanza cuya interrelación está en el origen de la construcción del saber pedagógico: preparación y desarrollo de las lecciones, valoración del trabajo y de los aprendizajes de los estudiantes, consideración sobre el contexto en el cual se lleva a cabo el quehacer docente, utilización de los materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que se enseñan y las características y las condiciones de los estudiantes (Tezanos, 2006). Una reflexión constante y concienzuda sobre sus prácticas de enseñanza permite a un docente trascender su labor de trasmisor de conocimientos, convirtiéndose en un verdadero “intelectual comprometido con los procesos de construcción de la cultura” (Tezanos, 2006, p. 56).

Ana Elsy Díaz M. y Ruth Elena Quiroz P. (2001) proponen la definición de la enseñanza como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y practica de los estudiantes” (Díaz & Quiroz, 2001, p. 121). Aunque las autoras no definen el concepto de las prácticas de enseñanza como tal, de la definición anterior se puede deducir que la práctica de la enseñanza se refiere a la planeación, organización y puesta en práctica de las actividades de enseñanza mediante los cuales se orienta la práctica de aprendizaje de los estudiantes.

Smith (1961, citado por Jackson, 2002) afirma que la enseñanza en un sentido genérico es “un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje” (Smith, 1961, citado por Jackson, 2002, p. 123). Las prácticas de la enseñanza, en cambio, consisten en una manera como se llevan a cabo estas acciones que está determinada por las diferencias culturales e individuales y sujeta al “estado del conocimiento existente sobre la enseñanza y la destreza pedagógica del docente” (Smith, 1961, citado por Jackson, 2002, p. 123).

Gary Fenstermacher (2000) afirma que “la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar,... enseñar cómo aprender” (Fenstermacher, 2000, p. 155). El autor dirige la atención a la importancia de analizar las premisas del

razonamiento práctico de los docentes sobre el proceso de la enseñanza, que anteceden la planeación y ejecución de sus prácticas de enseñanza. Estas premisas se basan a su vez en las ideas preconcebidas que poseen los docentes sobre la enseñanza, aprendizaje, metas educativas, al igual que están relacionadas con su propia formación y experiencia previa. Estos planteamientos permiten enfatizar en las representaciones que manejan los docentes sobre los conceptos relacionados con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje como un elemento importante para el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Philip Jackson (2002) asume un enfoque *evolutivo* al definir la enseñanza. Según su punto de vista no existe ninguna definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar, sino que la enseñanza se ubica dentro de una red de relaciones y precisamente, “su lugar dentro de esa red es su fuente última de significado y significación” (Jackson, 2002, p. 129). Esta concepción sobre la enseñanza la pone en una estrecha relación con el contexto cultural en el que tiene lugar. Este contexto, según el autor, “incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determina como la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella” (Jackson, 2002, p. 130). Aunque el autor no propone una definición específica frente a la práctica de la enseñanza, los planteamientos anteriores permiten entenderla como una actividad de enseñar concreta, contextualizada y relacionada estrechamente con los elementos del ambiente cultural, interpretada y significada por sus participantes, dependiendo de sus antecedentes y expectativas.

Igualmente, es importante rescatar la concepción de Elvia María González (1999) sobre las tres dimensiones constitutivas del proceso docente–educativo: la educativa, la instructiva y la desarrolladora, que permite pensar sobre los elementos constitutivos de las prácticas de la enseñanza.

El proceso educativo pretende la formación del hombre como ser social en el contexto de sus relaciones intersubjetivas. El instructivo se interesa en capacitar sujetos que participen en el desarrollo económico de esa sociedad. El proceso desarrollador busca la formación de las potencialidades funcionales de los sujetos de esa sociedad (González, 1999, p. 59).

Siguiendo la línea de estas reflexiones se puede afirmar que las prácticas de enseñanza deben estar orientadas al cumplimiento de estas tres funciones, que son formativa, instructiva y desarrolladora.

Por su parte, la Dra. Edith Litwin (2001) se refiere a la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva. Desde esta posición la enseñanza no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien” (Litwin, 2001,

p. 111). Esta concepción de la enseñanza lleva a entender las prácticas de la enseñanza como un proceso de relación social que acontece en un contexto histórico y cultural determinado y que se materializa a partir de los participantes concretos y sus características. En este orden de ideas, el concepto de las prácticas de enseñanza emerge como un dispositivo que permite materializar la esencia de la enseñanza. Es en la práctica, o sea en la puesta en escena real, donde se configuran todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza, al igual como toman forma real “historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 2001, pág., 95) de todos los participantes del proceso: docentes y estudiantes. Según Edith Litwin, “los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin, 2001, pág., 95)

Retomando los planteamientos de los autores citados en relación a la enseñanza y sus prácticas, es posible recoger varios factores que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza. Entre estos se destacan los relacionados con el docente, tales como: los conocimientos y experiencia previa del docente, las representaciones mentales sobre los conceptos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, nivel de comprensión teórica y las características de su personalidad; el grado de organización en la planificación previa y la habilidad de la flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula; la capacidad de observación y reflexión; la capacidad de cambio cognitivo y disposición frente al aprendizaje constante⁶.

Por el otro lado se presentan factores relacionados con los aprendices: características socio-culturales, evolutivas, el nivel del conocimiento previo, nivel del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las características individuales de la esfera afectivo-motivacional, disposición e interés particular para el aprendizaje, así como las características particulares en relación al estilo del procesamiento de información predominante⁷. Además de estos factores emergen los que son propios e inherentes al mismo proceso de interacción humana, donde podemos destacar la empatía, las características de la relación intrapersonal que se establece en el aula, las cuales determinan a su vez las características del clima y de la atmosfera particular que emerge como un factor facilitador o inhibidor tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje. Igualmente es importante considerar el ambiente físico, la disposición y variedad de recursos educativos.

⁶ “Enseñar es aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (Litwin, E. 2001, Pág., 113)

⁷ Visual, auditivo, cenestésico; igualmente se refiere a la predominancia del procesamiento del hemisferio izquierdo o derecho.

4.2.4. Teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje como elemento constitutivo de las prácticas de enseñanza.

Retomando las definiciones anteriores, es evidente que la práctica de enseñanza representa una actividad docente donde participan determinantes relacionados tanto con un saber consciente, explícito, como con los aspectos relacionados con ciertas concepciones, ideas o representaciones implícitas, de naturaleza más inconsciente, que intervienen con la misma fuerza y determinación en el proceso de la configuración de las prácticas de enseñanza.

En cuanto al primer tipo de determinantes de proceder explícito y consciente, encontramos la programación de los objetivos de enseñanza, los contenidos, las tareas o actividades de los estudiantes que se requieren para actuar con los contenidos, y de las actividades evaluativas. Todos estos aspectos son operacionalizados en relación a la asignatura, nivel de estudios, características de los estudiantes y de los lineamientos de la institución educativa donde se llevan a cabo las prácticas. Para manejar la configuración de estos elementos un docente habitualmente se remite a sus conocimientos explícitos en cuanto a los contenidos y procedimientos metodológicos que adquiere a lo largo de sus estudios y la experiencia profesional.

Desde esta posición las cosas parecen bastante simples: un docente que cuenta con una buena preparación, entrenamiento profesional y los conocimientos disciplinares amplios, podrá llevar a cabo una buena práctica de enseñanza. Sin embargo, es un supuesto que fracasa si se analiza la correspondencia real entre lo que piensan, saben (explícitamente) y verbalizan los docentes y lo que hacen realmente en el aula.

Algunos estudios sobre la relación entre los procesos cognitivos de los docentes y su relación con las prácticas de enseñanzas mediante marcos interpretativos o de referencia a través de los cuales los docentes perciben lo que sucede en las aulas de clase, muestran que en variadas ocasiones sus formas de llevar a cabo las prácticas de enseñanza no corresponden a sus valoraciones y expresiones verbales (Rodríguez, 1999; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, Cruz de la, 2006; Prieto, 2005).

La situación se agrava aún más si se dirige la atención al fomento de la capacidad creativa en las prácticas de enseñanza. Varios autores apuntan a las dificultades relacionadas con este aspecto, resaltando una notoria diferencia entre las altas valoraciones verbales de la creatividad por parte de los docentes y su poca apreciación real durante sus prácticas de enseñanza (Strom & Strom, 2007; Kay-Cheng, 2000; Lynn Scott, 1999; Brandau, Daghofer & Hollerer. et al, 2007; Westby & Dawson, 1995).

Para entender porque se presentan este tipo de situaciones en la práctica educativa es necesario dirigir la mirada al segundo tipo de determinantes de índole más implícita e inconsciente, los cuales, siendo a menudo ocultos para los mismos docentes, determinan su actuación frente a las situaciones que se presentan dentro de las aulas de clase.

Algunos autores (Pozo, et all, 2006; Bruner, 1990; Gow y Kember, 1993), pensando en este asunto, apuntan al papel determinante que cumplen las creencias, ideas o representaciones implícitas que manejan los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la orientación que toman sus acciones prácticas de enseñanza: “las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar y atender distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo et all, 2006, p. 79).

Pozo (2006) afirma que para llevar a cabo las prácticas de enseñanza

los profesores utilizan dos tipos de información: datos sobre los alumnos, sobre la tarea de enseñanza y aprendizaje, y sobre el entorno de la clase y la escuela-, y sus propias creencias-ideas implícitas sobre el aprendizaje, concepciones sobre opciones didácticas, y sobre como aprenden y se desarrollan los alumnos(p. 83).

Bruner también utiliza el concepto de las creencias para referirse a este tipo de determinantes de las prácticas de enseñanza:

las prácticas educativas en las aulas de clase están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño” (Bruner, citado por Pozo, 2006, p. 53).

Desde este punto de vista es importante tener en cuenta que cuando se analiza la forma en la cual proceden los docentes durante sus prácticas de enseñanza, no es suficiente solo con estudiar qué y cómo lo hacen, sino “*determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo*” (Bruner, citado por Pozo, 2006, p. 53).

El hecho de dirigir la atención a estas concepciones implícitas que manejan los docentes implica entender que su procedencia está relacionada con varios niveles de desenvolvimiento del ser humano: desde los determinantes sociales como los paradigmas de pensamiento científico y filosófico de la época, las características específicas de la formación profesional y teórica de la persona, hasta los determinantes de índole personal, como una cosmovisión particular del

mundo, estilo cognitivo propio y la necesidad de conservar la seguridad existencial mediante la rigidez de las representaciones cognitivas.

Al mismo tiempo estas concepciones constituyen una herencia cultural que permite asegurar cierta cohesión cultural de la sociedad:

Estas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sean interpretadas como teorías implícitas o desde cualquier otro enfoque, son sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento (Pozo, et all, p. 33).

A su vez, los paradigmas del pensamiento de la época que determinan la función del saber y del conocimiento en una sociedad, la concepción sobre la naturaleza del mismo conocimiento, y las maneras de obtener y transmitir el conocimiento y la información, terminan por configurar una cultura de aprendizaje expresada en una forma de relacionarse con el conocimiento o “una pedagogía implícita que es común a todas las culturas humanas, ya que la propia supervivencia de la cultura requiere una pedagogía implícita que haga posible esa transmisión cultural” (Pozo et all, p. 36).

El asunto de “*una pedagogía implícita*” que se practica en una sociedad determinada no solo se convierte en un asunto de herencia cultural, sino también en un asunto político que esconde un propósito de formar un prototipo del ciudadano que permite mantener un orden social determinado.

En el centro de este asunto se encuentran diferentes concepciones sobre el conocimiento, que determinan, a su vez, las formas de relacionarse con él, las metodologías de enseñanza, las maneras de aprender y los efectos cognitivos que dependen precisamente de los usos sociales que se hagan de la información que se transmite durante las prácticas de enseñanza.

Es posible observar como pedagogías tradicionales son dedicados a formar ciudadanos domesticados, obedientes y adiestrados a repetir un saber elevado al estatus de una supuesta verdad no cuestionable. En esta situación, no solamente no existe mayor cabida para la capacidad creativa de los estudiantes, sino que los estudiantes no necesitan en absoluto desarrollar sus habilidades del pensamiento, solo tienen que perfeccionar las formas de memorizar la información y mantenerla intacta el mayor tiempo posible.

Esta intención pedagógica se alcanza mediante la organización de la actividad de aprendizaje donde el **contenido** de estudio emerge **comoun fin en sí mismo**, donde toda la configuración tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje está dedicada a crear una copia exacta de un saber en las cabezas de los alumnos: “la tradición de la mayor parte de los sistemas educativos ha puesto el

énfasis en los contenidos por sí mismos y no como medio para poder adquirir determinadas capacidades”(Martin y Coll, 2003; Pozo y Postigo, 2000).

Actualmente, en la sociedad contemporánea la gestión del conocimiento se entiende “no como un proceso de trasmisión directa de un saber establecido, sino como un dialogo con un saber incierto, en el que construir la propia voz” (Pozo, et all, 2006, p. 51) es la meta más importante. En este orden de ideas **los contenidos** de la enseñanza no deben ser un fin en sí mismos, sino **un medio necesario para “promover ciertas capacidades en los alumnos”** (Pozo et all, 2006, p.51). El conocimiento se convierte en el objeto del conocimiento: no se memoriza de una manera directa, sino que se somete al análisis, reflexión, interpretación y elaboración.

En este orden de ideas, el fomento de la capacidad creativa emerge como premisa indispensable para alcanzar el fin pedagógico de formar ciudadanos como libres pensadores que reflexionan y gestionan su propio saber, aunque esto encierra la inminencia de cuestionamientos frente al estado actual de las cosas en la sociedad.

Desde este punto de vista emerge la importancia del papel que cumple un docente como un mediador entre los estudiantes y la cultura (O´Shanahan, 2007), donde los aspectos como el nivel cultural del docente, su formación profesional y experiencia, al igual como sus concepciones, ideas y representaciones implícitas e inconscientes, determinan la forma particular de tomar decisiones en la práctica de enseñanza en relación a los contenidos, estrategias, formas de relacionarse, etc.

4.2.5. Fomento de la capacidad creativa y las concepciones de los docentes subyacentes a las prácticas de enseñanza.

Se puede señalar que las prácticas de enseñanza que acontecen en las aulas de clase en diferentes contextos institucionales y socioculturales revelan mediante sus formas de organizar la relación con el conocimiento cultural diferentes “*pedagogías implícitas*” que manejan los estados, instituciones y los docentes y que portan propósitos formativos diferentes.

El espacio de aula puede también ser visto como un espacio donde gobierna una intención pedagógica determinada, protagonizada por el docente. Esta intención se basa precisamente en sus concepciones y representaciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, su propia forma particular de relacionarse con el saber y las concepciones consecuentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende.

Analizar el valor y el significado que otorga el docente a los contenidos de su enseñanza, al igual como el lugar en el cual ubica la fuente de éste (docente, estudiante, espacio de la construcción colectiva), en el proceso de su práctica de

enseñanza, permite distinguir diferentes tipos de prácticas y su relación con el fomento de la capacidad creativa.

A cada concepción y/o representación implícita de un docente sobre la enseñanza y aprendizaje subyace una concepción sobre la naturaleza del conocimiento que otorga el direccionamiento a las acciones pedagógicas y didácticas, mediante las cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza concretas. Esta dirección orienta a su vez tanto la actividad general, como las acciones concretas de aprendizaje de los alumnos y determina el efecto al nivel del desarrollo de las habilidades y capacidades requeridas por el proceso de aprendizaje.

Gow y Kember (1993, citados por Pozo et al, 2006, p. 77), agrupan a las concepciones implícitas sobre la enseñanza de los docentes en dos orientaciones: transmisión de conocimientos (centrados en profesor y orientados hacia el contenido) y facilitación del aprendizaje de los alumnos (centrados en el estudiante y orientados hacia el aprendizaje).

Relacionando estas orientaciones con las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento y su papel mediador en el aprendizaje se puede distinguir siguientes relaciones.

La orientación de transmisión de conocimientos centrada en el profesor se basa en la concepción sobre el conocimiento como una copia exacta de la realidad, eterna y verdadera, que no puede ser transformada ni cuestionada, solo memorizada y reproducida lo más exactamente posible. El docente, que se dedica solo a impartir la información, no está interesado en lo que puede pensar el estudiante (mucho menos en el pensar creativo), incluso este pensar puede ser visto como el obstáculo para el aprendizaje exitoso. La única forma de pensar admitida en este caso es el pensar entendido como un saber enciclopédico (tener y recuperar la información).

La orientación de transmisión de conocimientos orientada hacia los contenidos, sostiene la misma concepción anterior sobre el conocimiento, solo que considera que éste puede organizarse y estructurarse de diferentes maneras para poder facilitar su entendimiento (por ejemplo, de menor a mayor dificultad). En esta orientación al docente interesa que piensa el estudiante, o más bien cuanto sabe (según la concepción anterior), para poder proporcionar la información que no sabe. La creatividad en este caso tampoco es una visitante invitada en el salón de clases.

La orientación de facilitación del aprendizaje de los alumnos centrada en el estudiante considera que el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el estudiante, propósito para el cual es necesaria una especial organización de las actividades de aprendizaje. En esta concepción es importante el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, incluyendo también la capacidad creativa, sin embargo, el alcance de este desarrollo sigue siendo limitado por la misma

concepción de que el conocimiento construido o reconstruido debe corresponder a un referente común que se evalúa como correcto. Un concepto, aun siendo resultado de la propia construcción del estudiante, pero diferente a lo previsto por el profesor, no se considera como un resultado correcto del aprendizaje.

Y por último, a la orientación de facilitación del aprendizaje de los alumnos centrada en el aprendizaje, subyace una concepción que cuenta con la relatividad respecto al conocimiento, siendo este una construcción representativa y narrativa sobre la realidad. El conocimiento no es una réplica exacta de la realidad, sino una versión sobre ésta, construida por la mente humana, asunto que implica poner en el primer lugar las capacidades del pensar y del sentir con el fin de poder desarrollar y elaborar las representaciones de la realidad más elaboradas, creativas y funcionales. Se hace énfasis en la flexibilidad conceptual y autogestión del conocimiento. Se acepta la diversidad de las conceptualizaciones, soportadas en un proceso de argumentación y contextualización. En esta orientación la capacidad creativa es indispensable para un proceso exitoso de aprendizaje.

5. Metodología

5.1. Enfoque: mixto

Para este trabajo se eligió el enfoque mixto del enfoque predominante. En este caso se utilizan los instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos con la intención de explorar las representaciones sobre la creatividad que manejan los docentes de una facultad de diseño industrial e identificar las características de sus prácticas de enseñanza relacionadas con el fomento de la creatividad en los estudiantes.

Igualmente, se utilizan ambos tipos de análisis de datos, cualitativo y cuantitativo, pero la interpretación final de resultados tiene un marcado carácter cualitativo, debido a la naturaleza de la pregunta investigativa que orientó el estudio.

5.2. Nivel: descriptivo

Según su nivel, el presente estudio es descriptivo, permitiendo explorar, identificar y finalmente describir las representaciones que manejan los docentes en cuando a la creatividad, al igual como identificar los aspectos de las prácticas de enseñanza orientadas al fomento de la creatividad en los futuros profesionales del diseño industrial.

5.3. Método: fenomenológico

Este estudio cualitativo se orienta según el método fenomenológico en el cual se da énfasis a lo individual y a la experiencia subjetiva. Así, se tiene la oportunidad de ver las cosas desde la percepción de los demás (entrevistados), describiendo, comprendiendo e interpretando su realidad.

Martínez (1996, p.168), considera el método fenomenológico como: “El estudio de los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre, por lo tanto, permite el estudio de las realidades cuya naturaleza peculiar sólo puede ser captada desde el marco de referencia interno del sujeto que la vive y experimenta.”

5.4. Población y muestra.

La población de este estudio estuvo representada por los docentes y estudiantes de un programa de pregrado de diseño industrial en una universidad de carácter privado en la Ciudad de Medellín.

La muestra de los docentes se escogió por conveniencia, según las materias que dictan, se seleccionaron los docentes que dictan asignaturas que tienen mayor énfasis en el fomento de la creatividad de los estudiantes.

Y la muestra de los estudiantes se escogió igualmente según la conveniencia: los estudiantes del primer y segundo semestre de la carrera y el del décimo y noveno. Lo anterior permitió analizar la diferencia de puntajes en el test CREA al inicio y final de la carrera.

5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

1. En el estudio se utilizó la prueba de medida cognitiva de creatividad test CREA.

Ficha técnica

Nombre: CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad

Autores: F. J. Corbalan, F. Martínez, D. Donolo

Autores del manual: F. J. Corbalan, F. Martínez, C. Alonso, D. Donolo, M. Tejerina, R.M Limiñana

Procedencia: TEA Ediciones, 2003

Aplicación: individual y colectiva

Ámbito de aplicación: niños, adolescentes y adultos.

Duración: aproximadamente 10 minutos

Finalidad: 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 solución de problemas

Baremación: Baremos en puntuaciones centiles para adultos, adolescentes y niños en población española y argentina.

Material: manual, tres tipos de ejemplar (A, B, C), lápiz o bolígrafo, cronometro.

Descripción

El test CREA de generación de preguntas está diseñado para ser aplicado de manera individual. Se le entrega a cada participante un ejemplar que incluye una lámina, y espacio numerado para la creación hasta de 60 preguntas. Las instrucciones que se le dan para su aplicación son las siguientes:

- Se les va a entregar un ejemplar que no deben abrir hasta que se les indique, solo deben escribir sus datos personales, cuando todos han terminado se les indica que se les va a presentar una ilustración y su tarea consiste en escribir brevemente cuantas preguntas les sea posible hacerse sobre lo que representan. Deben tratar de hacer el mayor número posible.
- Antes de empezar se hace un pequeño ejemplo para verificar si comprendieron la indicación.
- El tiempo indicado para la ejecución son 4 minutos, al pasar este tiempo se les indica que dejen los lápices sobre la mesa, que solo pueden continuar los que tienen una pregunta sin terminar de escribirla.
- Para terminar se recogen los ejemplares.

2. Igualmente, se utilizó una entrevista y encuesta tipo Likert para los docentes, diseñada para el presente estudio.

5.6. Plan de análisis de información

Se realizó el análisis cuantitativo en cuanto a los datos obtenidos en el test CREA y la escala Likert. Para este fin se utilizó el software estadístico SPSS 18. Igualmente, se realizó un análisis interpretativo de los resultados de la entrevista con los docentes.

6. Resultados

6.1. Concepciones sobre la creatividad que manejan los docentes del programa del diseño industrial de una universidad privada en la ciudad de Medellín.

Para la recolección de datos se aplicaron a los docentes de la facultad dos instrumentos construidos para este estudio, la entrevista semiestructurada y la escala Likert sobre las características de sus prácticas de enseñanza. En total fueron entrevistados 12 docentes que se encargan en la facultad de las asignaturas más relevantes para el fomento de la creatividad.

A continuación se exponen las concepciones que manejan los docentes entrevistados en relación a la creatividad.

La mayor parte de los docentes consideran que la creatividad para un diseñador industrial es indispensable:

...es indispensable la creatividad, solo con ella nos diferenciaremos de nuestro colega, nos da nuestro sello y expresa tu manera de pensar; no es importante, es indispensable, como para el pintor su pintura, para el ingeniero las matemáticas, para el pez el agua, dependemos de ella 100% sin lugar a dudas.

Sin embargo, algunos piensan que no es tan importante la creatividad para el desempeño profesional de un diseñador industrial, que puede ser un buen profesional sin contar con esta:

No es importante, es cuestión de elección, un diseñador industrial puede sobrevivir sin ser creativo, conozco muchísimos así, es tu elección disfrutar e innovar con cada trabajo que tu realizas.

En cuanto a la concepción sobre la creatividad, los docentes entrevistados expresan de forma unánime que es un don:

Es un don y no se puede fomentar, se despierta, se estimula pero fomentar la creatividad en alguien no creativo es perder el tiempo, es quizá una utopía pretender fomentar la creatividad;

como docente creo que tengo esa virtud, de descubrir y ver quien tiene esa creatividad en sus adentros;

creo que es que más un don que una capacidad.

Como podemos ver, esta forma de concebir a la creatividad es todavía común entre las personas en general, debido a que la relacionan con aspectos de sobresalencia de personas famosas al nivel cultural como artistas, diseñadores, etc. Esta concepción es contrarrestada actualmente con la concepción procedente de los estudios científicos que demuestran que la creatividad es una capacidad que puede ser fomentada durante todo el transcurso de la vida del ser humano.

En cuanto a la manera como definen la creatividad se encuentran dos abordajes diferentes. El primero refleja la concepción sobre la creatividad como un asunto de sensación y sentimientos:

...para mí la creatividad es curiosidad, es interés, es ignorancia, es sentido, es alegría, es tristeza, es soledad, los creativos somos personas contradictoras, curiosas y solas. Por lo tanto creatividad, desde mi experiencia y mi conocimiento es el sexto sentido que puede o no poseer un ser humano....

La segunda postura es más práctica y concibe la creatividad como producción de cosas funcionales con fines comerciales, vinculándola más de cerca con los propósitos de formación de un profesional en diseño industrial:

La creatividad en este contexto de diseño industrial cambia radicalmente, porque no estamos hablando solo de soluciones estéticas sino también de soluciones funcionales. La creatividad como función de crear para vender, para sorprender, por eso hablo de un cambio de significado en este contexto, quizá hablemos de creatividad como función de inteligencia y de memoria para un proceso creativo pero para una idea formal no es la misma creatividad que usamos.

Yo definiría la creatividad como una virtud una facultad del ser humano de leer su entorno entenderlo, transfórmalo y adaptarlo.

Todos están de acuerdo que la creatividad se manifiesta por medio de los sentidos

A través de mi cuerpo, mi boca, mi voz, mis manos, mi mente. A través de mi papel, mi lápiz, a través de mis pensamientos y de mi sensibilidad, si tú eres sensible entenderás lo que quiero decir.

La creatividad se manifiesta sensorialmente, a través de tus manos, de tu lengua, de tu vista de tu tacto

Si no manipulas tus sentidos no serás un creativo completo.

La mayoría piensa que tanto niño como adultos son creativos por igual solo que tienen diferentes formas de manifestar su creatividad, sin embargo, algunos consideran que los niños son más creativos debido a que no cuentan todavía con complejos, estereotipos, miedos e ideas preconcebidas de los adultos:

Indudablemente los niños, sin lugar a dudas, porque los niños por su inocencia y poco conocimiento del mundo que les rodea se alejan de complejos, se estereotipos, de miedos y de clichés, por eso logra manifestar de una manera más pura su creatividad

Esta postura demuestra la comprensión sobre el aspecto emocional y de la rigidez cognitiva que juega importante papel como barreras y frenos para la creatividad.

En cuanto a la manifestación de la creatividad en la vida cotidiana las opiniones fueron divididos, casi la mitad considera que la creatividad no tiene nada que ver con la vida cotidiana

No es posible, la vida cotidiana es una rutina, un creativo rompe esa cotidianidad, si manifiesta creatividad es porque salió de ese vacío de vida cotidiana.

Y la otra mitad de los entrevistados considera que si alguien es creativo, manifiesta esta actitud en todos los aspectos de su vida, incluyendo la vida cotidiana:

Si claro, si quieres una vida feliz debes manifestar tu creatividad en tu actividad cotidiana, si no para que somos sensibles??? limitarte a comer, dormir y follarse? no no, no en esta vida

En cuanto a la concepción sobre un estudiante creativo, los docentes expresan que:

Un estudiante creativo es aquel estudiante sensible con él, con el otro y con su entorno, aquel que es capaz de ver una historia a través de un objeto o un dibujo, el que es capaz de reconocer una metáfora y no un concepto.

es aquel que me lleva la contraria con ideas revolucionarias y justificadas.

Para mí un estudiante creativo es aquel que por algún motivo sea rebelde en cuanto a parámetros establecidos para un trabajo.

La mayoría de los docentes consideran que para poder fomentar la creatividad en los estudiantes el docente debe ser necesariamente creativo:

si claro, y no solo creativo, debe ser sensible, e inteligente, un artista completo si quiere despertar la creatividad en los estudiantes, ellos necesitan motivación inspiración y son los más propicios para juzgar si su docente es o no creativo

Claro que sí, obviamente, es como si un entrenador de delanteros en un equipo de futbol, en su época de jugador fuera defensa, es algo ilógico, como un defensa aun sabiendo jugar futbol, va enseñar a ser goleador a un delantero? No tiene sentido, si un docente quiere fomentar la creatividad es porque es creativo, tiene fe en ello y sus estudiantes lo saben

Sin embargo, una menor proporción de los docentes piensa que para fomentar la creatividad en los estudiantes el docente no necesariamente debe ser creativo el mismo, sino que debe saber organizar sus prácticas de enseñanza de forma adecuada para lograr el objetivo del fomento de creatividad en los estudiantes:

...No necesariamente, es como si el entrenador de cristiano Ronaldo fuera mejor futbolista que él, y eso no es cierto. Quizá el docente no sea el más creativo, pero si el más eficiente administrativo de medios y bien receptor y emisor de información, eso también sirve y puede insisto no fomentar la creatividad, sino despertarla

El ambiente en el aula de clase contribuye al fomento de la creatividad en los estudiantes

En su clase, no debe centrarse en un solo estudiante, sería un error, una mala estrategia, una mala metodología. El éxito radica en orientar el fomento de la creatividad a todo el grupo y estar pendiente de la evolución de cada estudiante. Los creativos son competidores por naturaleza "mi idea es mejor que la tuya" "mi idea ofrece más soluciones que la tuya" el ambiente competitivo puede contribuir a esto.

Si claro, es con el ambiente con el que uno juega y experimenta para INSISTO despertar la creatividad, eso y una buena metodología de trabajo darían buenos resultados

Pienso que depende de la metodología y el proceso que se esté llevando a cabo con el grupo, si el objetivo es estar al aire libre para fomentar la creatividad es válido, me entiendes? no depende del lugar, si no de la metodología

Describe algunas características de un ambiente creativo desde su punto de vista.

Un ambiente creativo se compone de acuerdo a la metodología que se esté realizando, es decir si la intención es estimular con música, el lugar debe tener bafles y un buen esparcimiento del sonido. Es la metodología la que define estas características, pero de forma personal, prefiero el aire libre para hacer despertar la creatividad, no silencio absoluto, sino sonidos de la tierra, aves, insectos, respiraciones, viento, todo.

Un tablero, una pared blanca y una sala de juntas redonda donde todos nos podamos ver las caras. No se necesita más ni menos.

Desde mi punto de vista físico, arquitectónico debe ser un aula abierta, con paredes llenas de imágenes, bocetos, referentes, colores, sonido, luz natural, un aula sin sillas, sin tableros, que sea el conocimiento el que parta y el que termine.

Describa algunas características de la enseñanza que Usted considera que pueda fomentar la creatividad en los estudiantes

Yo dibujo mucho, suelo en mi metodología recordar siempre rayar y rayar y rayar, con lápiz, con color, con lapicero, con todo hago análisis de texturas de colores, de formas, me gusta sacar metodologías, conceptos, que cada línea, cada color y cada textura tenga una justificación válida. Otra característica que creo fomenta la creatividad es siempre diseñar y dibujar metáforas, no cosas literales, si yo pido un dibujo de música no espero que me entreguen una nota musical o una guitarra, espero que me entreguen sensaciones, que manifiesten todos sus sentidos en el papel.

Para poder despertar la creatividad en mis estudiantes utilizo mucho mi libro favorito, "Alicia en el país de las maravillas" me parece una plataforma y una metáfora perfecta para los que inician en el proceso creativo de la facultad de artes integradas, intento con esto que el futuro diseñador o arquitecto se conozca el mismo primeramente, descubrirse internamente y reflejarlo en papel y en 3D.

Lapincipal, la sensibilidad, es adecuada, necesaria para fomentar la creatividad, y la no literalidad, no se puede hablar de creatividad siendo literales.

Entre sus objetivos de enseñanza, Usted cuenta con el objetivo de fomentar la creatividad en sus estudiantes

Si claro, está entre mis objetivos, soy docente de 1 y 2 semestres de diseño industrial, está en mis responsabilidades fomentar la creatividad en los estudiantes. tenemos una metodología muy bonita enseñada desde mis tiempos como estudiantes por el maestro Guillermo, somos diseñadores y arquitectos pensantes, sensibles, somos artistas con conocimiento científico, en esta metodología, utilizamos el yo como punto de partida para explotar el lado derecho del cerebro, conocernos a nosotros mismos, luego al otro y luego al

nosotros, todo empieza con una metáfora, que soy yo? soy música? soy un pincel? A partir de ahí dibujamos en 2D para finalmente materializar el dibujo y transformarlo en maqueta.

Mis materias están destinadas para eso, yo vivo para eso, me alimento de eso, no solo es mi objetivo es mi modus operandi, mi escalivur, mi kriptonita, mi estilo de vida. Soy arquitecto de profesión, y créeme que es mi alimento, incluso sin que mis materias tengan algo que ver con creatividad intentó siempre cultivarla y DESPERTARLA

Debe ser una constante entre los docente hacer despertar la creatividad de los estudiantes, no solo en diseño, en toda carrera o profesión, si queremos ser profesionales pensantes, yo me baso en la sensibilidad al arte, a la música al dibujo, me gusta que mis estudiantes conozcan pinturas, obras, edificios, autos, esculturas, películas, bandas, de todo, todo aquello que estimule el lado derecho del cerebro.

Ninguno de los docentes entrevistados expreso haber conocido los lineamientos al nivel de políticas nacionales educativas para el fomento de la creatividad en la educación.

6.2. Diferencia en los puntajes del test CREA entre los estudiantes del primer y el décimo semestre de un programa del diseño industrial de una universidad privada de la ciudad de Medellín.

Para identificar la evolución de la creatividad en los estudiantes universitarios del primer al décimo semestre del programa universitario de diseño industrial estudiado, se aplicó el test CREA a la totalidad de los estudiantes del primer y el décimo semestres y se realizó el análisis estadístico de los puntajes obtenidos.

El resultado mostro que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos por los estudiantes del décimo semestre en relación a los puntajes obtenidos por los estudiantes del primer semestre (Tabla N

Tabla N 1: Características de la muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
primer	14	12,43	1,222	,327
decimo	14	16,71	1,139	,304

Fuente: Autores

Tabla N 2: Diferencias de las muestras del primero y decimo semestre

Valor de prueba = 0

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
primer	38,040	13	,000	12,429	11,72	13,13
decimo	54,920	13	,000	16,714	16,06	17,37

Fuente: Autores

Aunque se muestra un obvio crecimiento de la capacidad creativa medida por el test CREA entre los estudiantes del primer semestre y el décimo, en todo caso, no se puede afirmar que este aumento se debe exclusivamente a la influencia de los procesos formativos y educativos a los cuales están expuestos los estudiantes del diseño industrial durante su proceso de formación profesional. Es obvio que pueden existir otros factores que determinan este aumento. Sin embargo, es importante reconocer en este caso, la influencia de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes del programa, sobre todo considerando sus posturas expresadas frente a los objetivos de fomento de creatividad que persiguen en su enseñanza, y el alto grado de orientación hacia el fomento de creatividad obtenido en la medición de las características de las prácticas de enseñanza de los docentes del programa estudiado.

6.3. Descripción de algunas características de las prácticas de enseñanza de los docentes del programa universitario en diseño industrial de una universidad privada de la ciudad de Medellín, que apuntan al fomento de la creatividad en los estudiantes.

Para indagar sobre las características de las prácticas de enseñanza de los docentes del programa del diseño industrial de una universidad privada de la ciudad de Medellín se aplicó una escala Likert diseñada y validada por expertos para este propósito. La escala tiene en cuenta las seis categorías para la descripción de las prácticas de enseñanza: estrategias de mediación cognitiva y estrategias de mediación emocional-motivacional; estrategias evaluativas, planificación de la enseñanza, recursos educativos y organización del ambiente en el aula de clases.

Según los resultados obtenidos todas las categorías mostraron un muy alto grado de características que permiten fomentar la creatividad en los estudiantes, lo cual significa que los docentes en general orientan sus prácticas de la forma tal que permite apuntar al fomento de la creatividad en sus estudiantes.

La comparación de las categorías muestra que el más alto puntaje fue obtenido en la categoría de planificación de enseñanza y organización del ambiente en el aula, seguido por estrategias de mediación cognitiva y estrategias evaluativas, y estrategias de mediación emocional-motivacional y con recursos educativos en el último lugar.

Tabla N 3: Puntajes obtenidos en la escala Likert para las características de las prácticas de enseñanza

Estrategias de mediación cognitiva (rango de puntajes 30-150)	139
Estrategias de mediación emocional-motivacional (rango de puntajes 30-150)	136
Estrategias evaluativas (rango de puntajes 30-150)	139
Planificación de la enseñanza (rango de puntajes 30-150)	141
Recursos educativos (rango de puntajes 30-150)	133
Organización del ambiente en el aula (rango de puntajes 30-150)	140

Fuente: Autores

Lo anterior muestra que los docentes entrevistados del programa del diseño industrial tienen un alto grado de orientación hacia el fomento de la creatividad en sus estudiantes durante sus prácticas de enseñanza, lo cual a su vez, está respaldado por sus concepciones sobre la creatividad y se refleja en el aumento real de la creatividad de los estudiantes observada mediante la aplicación del test CREA desde el primero al décimo semestre de la carrera.

7. Conclusiones.

Según los resultados obtenidos se observa que las prácticas de enseñanza de los docentes del programa del diseño industrial de una universidad privada de la ciudad de Medellín, cuentan con una alta orientación hacia el fomento de la creatividad en sus estudiantes. Lo anterior se corresponde con la importancia que adjudican los docentes entrevistados a la creatividad en la formación profesional de un diseñador industrial.

Referencias

- Ai-Girl Tan. (2001). Singaporean Teachers' Perception of Activities Useful for Fostering Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 35 (2), 131-148. Recuperado el 22 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.
- Acuña, M. y Corro, D. (2006). El cuento articulado a experiencias psicomotoras gruesa y fina como posibilitador de la creatividad en la construcción literaria en niños de 4 a 5 años. *Revista Electrónica de Educación y psicología*. N 3, Barranquilla: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 15 de enero de 2008 desde <http://www.utp.edu.co/repes/>
- Alcalá de Pérez, I. (2003). *Áreas que debe investigar el maestro de Educación Preescolar para desarrollar la creatividad de sus alumnos*. Caracas: Instituto Pedagógico Rural. Recuperado el 13 de enero de 2008 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>
- Aldana, G. (1997). *Itinerario de creatividad. Ciclo de reflexión pedagógica*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior*. 39 (1), 17-37. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Verlag, N.Y: Springer.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview.
- Arango, V. y Henao, C.M. (2006). Desarrollo de la imaginación creativa en niños de 9 a 12 años. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, N 3, Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 18 de enero de 2008 desde <http://www.utp.edu.co/repes/>
- Bautista, B., Alix S, Frías Navarro, M. (Editoras). (1997). *Descubriendo niños escritores. Investigación sobre la construcción de textos literarios*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá D. C. – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá D. C.
- Benlliure, V.A. (2006). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo y multidimensional. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006) (coordinación) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 323-333.
- Betancourt, J. (2007). *Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas*. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, Guadalajara,

Jalisco-México. Recuperado el 30 de mayo de 2008 desde <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-278-6-condiciones-necesarias-para-propiciar-ambientes-creativos.html>.

Betancourt, J. (2000). *Creatividad en la educación: educación para transformar*. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, Guadalajara, Jalisco-México. Recuperado el 22 de noviembre de 2007 desde <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-183-1-creatividad-en-la-educacion-educacion-para-transformar.html>.

Boden, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Brandau, H. Daghofer, F. Hollerer, L. Kaschnitz, W. Kellner, K. Kirchmair, K. Krammer, I. Schlagbauer, A. (2007). The relationship between creativity, teacher ratings on behavior, age, and gender in pupils from seven to ten years. *The Journal of Creative Behavior*. 41(2), 91-113. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.

Broekkamp, H., Janssen, T., Van Den Bergh, H. (2010). Is There a Relationship Between Literature Reading and Creative Writing? *The Journal of Creative Behavior*, Volume 43, Number 4, P. 281-297, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Briceño de Gonzales, A. (2002). *Propuesta: programa de televisión educativa para el desarrollo de la capacidad creativa en el niño de preescolar*. Instituto Pedagógico de Caracas, Centro de Documentación del Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 20 de febrero de 2008 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>

Beghetto, R. (2006). Creative Justice? The Relationship between Prospective Teachers' Prior Schooling Experiences and Perceived Importance of Promoting Student Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 40 (3), 149-162. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.

Carvajal, A. (2003). *El arte y la informática como estrategias significativa e interdisciplinaria para la comprensión y producción de textos en el desarrollo de las competencias*. Experiencia en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla. "FORO EDUCATIVO NACIONAL 2003" Intercambio de Experiencias con Instituciones Educativas con logros significativos en matemáticas y lenguaje. Recuperado el 10 de agosto de 2008 desde www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/28.doc

Centro de UNESCO en Madrid, (2008). *"I Ciclo de Complejidad y Modelo Pedagógico"*. Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro

UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid. Recuperado el 21 de septiembre de 2008 desde <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=1>.

Charcos, P. (1996). Los Trotacuentos; La Ruta Gutenberg. *Revista Cuadernos de Pedagogía* Nº 246, Madrid: Albacete, p. 32-34.

Chibas, F. (2001). *Creatividad y cultura*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cho, Y., Chung, H., Choi, K., Suh, Y., Seo, C. (2011). The Creativity of Korean Leaders and its Implications for Creativity Education. *The Journal of Creative Behavior*. Volume 45, Number 4, P. 235-257, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Csikzentmihalyi, M. (1998). *Creatividad, El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.

Claro, F. (2006). Descubrimiento y creatividad científica. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006) (coordinación) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 355-360.

Dabdoub, L. (2006). Las organizaciones creativas como seres vivos. Bajo la luz de una nueva metáfora. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 376-381.

De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro ediciones.

De la Torre, S y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.

De la Torre, S. (2006). *Creatividad paradójica o adversidad creadora. Una nueva mirada de la creatividad*. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 155-170.

De la Torre, S. (2006). *Creatividad en la educación primaria. Una mirada desde la complejidad*. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 255-266.

De la Torre, S. (2006). *Creatividad en la educación*. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.

Díaz, A., Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. *Revista Avanzada*. N 10, 116-129. Medellín: Universidad de Medellín.

Diseño industrial (s.f). Recuperado desde <http://www.usbmed.edu.co/index.php/diseno-industrial-pregrados>

Domingo, R. (2008). *La complejidad no es una respuesta a los problemas, sino una metáfora*. Conferencia en el "I Ciclo de Complejidad y Modelo Pedagógico". Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid, Recuperado el 25 de agosto de 2008 desde <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=19>.

Esteve Mon, F. (2008). Análisis del estado de creatividad en los estudiantes universitarios. *Univest, 2008*. Universitat de Girona, disponible en <http://www.increa.uji.es/arxiu/publicacionesincrea/124.pdf>

Eun Ah Lee & Hae-Ae Seo. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. *Creativity Research Journal*. 18 (2), 237 – 242. Recuperado el 24 de agosto de 2008 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>

Ellermeyer, D. (1993). *Enhancing Creativity through Play: A Discussion of Parental and Environmental Factors*. Early Child Development and Care; v 93 p57-63 1993, ISSN: 0300-4430 No. DE ACCESSION ERIC -- EJ473244.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Flórez, R. (2006). *Pedagogía del conocimiento*. Madrid: McGrawHill.

Feldhusen, J. (2002). Creativity: the knowledge base and children. *High Ability Studies*. 13(2), 179-183. Publisher: Routledge, Taylor & Francis Group. Recuperado el 23 de julio del 2007 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>

Fenstermacher, G. (2000). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. USA: Universidad de Arizona.

Freund, F. & Holling, H. (2008). Creativity in the Classroom: A Multilevel Analysis Investigating the Impact of Creativity and Reasoning Ability on GPA. *Creativity Research Journal*. 20(3), 309 – 318. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.

Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, 10 (2). Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 12 de mayo del 2007 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm

- Franco, C. (2006). Relación de variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 17 de junio de 2007 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm
- Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFRRP). (2010). Innovación y creatividad. Departamento Proyectos Europeos, Disponible en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/innovacion_y_creatividad_isfrrp_web.pdf
- Gagay, V. (1999). *Los factores de personalidad en el desarrollo del pensamiento creativo en los escolares tempranos*. Shadrinsk: Instituto Pedagógico estatal.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa del arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Revista Anales de psicología*, 18 (1), 95-110. Recuperado el 14 de noviembre del 2007 desde <http://www.um.es/analesps/>
- García, J. (1998). La creatividad y la resolución de problemas como base de un modelo didáctico alternativo. *Revista educación y pedagogía*. 21(10), 145-159. Medellín: Universidad de Antioquia Facultad de educación.
- García, F. & Baños, M. (2006). Creatividad y creación publicitaria. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 361-373.
- García, L. (2004). Consideraciones de la creatividad en maestros. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p 46-72.
- Gervilla, A. (2006). La creatividad en la adolescencia. En De la Torre y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 267-273.
- Gonzales, C. (2006). La magia de los ambientes. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 205-214.
- Gonzales, C. (2007). *Creatividad en el escenario educativo Colombiano. Pedagogía y Currículum*. Recuperado el 24 de enero de 2008 desde <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10carlos.htmlc>
- Gonzales, A. (1994). *Como propiciar la creatividad*. Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- González, A. (1994). *PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador*. Habana: Editorial Academia.
- González, A. (2004). Creando un planeta misterioso. Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. En García, L.

- (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 1-28
- González, E. (1999). Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas universitarios*. 25, 58-68. México.
- Henao, O. (2001) Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación de escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 24 (1), 45-6. Recuperado el 27 de octubre del 2007 desde <http://bibliotecologia.udea.edu.co/revinbi/Numeros/index.htm>
- Hernández, G. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.
- Hernández, A. (2000). *Estrategias Innovadoras para la Formación Docente*. Conferencia presentada en el "Taller Regional para la definición del Perfil Marco del Docente de la educación Primaria o Básica", del 7 al 11 de febrero del 2000, publicado por Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 14 de septiembre del 2008 desde <http://www.oei.es/de/ac.htm>.
- Herrán, A. De La (1998). *La consciencia humana. Hacia una educación traspersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán, A. De La. (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la consciencia. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe
- Horcas Villarreal, J. (2009). La creatividad en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol, 1, N 3. P. 1-15, Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/03/jmhv2.htm>
- Hong, E., Hartzell, S., Greene, M. (2009). Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 43, Number 3, p. 192-208, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo*. Barcelona: Editorial Herber.
- Leontiev, A.N. (1978). *Actividad, conciencia, personalidad*. Moscú: Editorial Universidad Estatal.
- Leontiev, A. (1947). *Ensayo del desarrollo de la psiquis*. Moscú: Editorial de la Academia Estatal.
- Leontiev, A. (1975). *Actividad. Conciencia. Personalidad*. Moscú: Editorial Progreso.

- Levenson, E. (2011). Exploring Collective Mathematical Creativity in Elementary School. *The Journal of Creative Behavior*. Volume 45, Number 3 / Third Quarter 2011, p. 215-234, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>
- Litwin E. (2001). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós. p. 112-125.
- Lilly, F. & Bramwell-Rejskind, G. (2004). The Dynamics of Creative Teaching. *The Journal of Creative Behavior*. 38 (2), 102-124. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 18 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.
- Lynn Scott, C. (1999). Teachers Biases Toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, 12 (1), 321-328. Recuperado el 24 de agosto de 2008 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>.
- Luria, A. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Moscú: Editorial Pravda.
- Madrid, D. (2006). Creatividad en la primera infancia. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. P. 246-252.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, N 20, Universidad del Norte. 165-195.
- Martínez, M. (1990). *La creatividad en la escuela*. Habana: Instituto Superior Pedagógico "E.J. Varona".
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional. Actividad pedagógica y la creatividad*. Habana: Editorial Academia.
- Martínez, M. & Hernández, J. (2004). La enseñanza problemática y el desarrollo de la creatividad. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 93-138.
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorealizado*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Maslova, C. (1998). *Problemas de búsqueda de constantes como método de formación de la actividad creativa en los escolares tempranos*. Saransk: Ed. de la Universidad Pedagógica Estatal.
- Maker, C., Jo, S. y Muammar, O. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-

traditional pedagogical approach. *Creativity Research Journal*, Vol. 17(2), 132 – 148. Recuperado el 3 de septiembre de 2008 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>

Méndez, M. (2006). Creatividad, arte y educación. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 343-353.

Ming Cheung, W. Shek Kam Tse & Wh Tsang, H. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *The Journal of Creative Behavior*. 37 (2), 77-98. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.

Mitjans, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación.

Mitjans, A. (1997). *Como desarrollar la creatividad en la escuela*. Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.

Mitjans, A. (2006). Creatividad y subjetividad. Una aproximación desde la complejidad. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p.115-123

Montesdeoca, A. (2008). *Y aquí seguimos*. Intervención en la cuarta sesión del I Ciclo Complejidad y Modelo Pedagógico. Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid, 19. 05. 2008. Recuperado el 25 de septiembre de 2008 desde <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=19>.

Moraes, M. (2006). Creatividad en la naturaleza. La creatividad como evolución. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006) (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe., p. 101-114.

Muñoz, W. (2011). *Estrategias de estimulación del pensamiento creativo de los estudiantes en el área de educación para el trabajo en la III etapa de educación básica*. Memorias Congreso Iberoamericano de Educación 2021, Disponible en <http://www.metas2021.org/congreso/>

Niño, J. (2005). Mensaje del Ministro en Lineamientos curriculares. Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997, Recuperado el 13 de mayo de 2007 desde <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/mensajemin.asp>.

Ochoa, M., Frías, M., otros. (Coordinadoras). (2001) *La palabra escrita de los niños: entre la fantasía y la realidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación- Secretaría de Educación de Bogotá D. C.- Fundación W. K. Kellogg. Bogotá D. C. Recuperado el 25 de noviembre de 2006 desde <http://www.cerlalc.org/Escuela/sintesis.doc>

- Ortiz, G. (2007). Atisbos y esbozos sobre la educación. *Revista Interacción*. N 43, Sección Educación y sociedad. Recuperado el 15 de noviembre del 2007 desde www.foro.latino.org/.../boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias.
- Parra, D. (2003). *Creativamente*. Bogotá: Editorial Grupo Norma.
- Posada, E. (2003). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad*. Medellín: Intergraf.
- Prieto, M., López, O., Bermejo, M., Renzulli, J., Castejón, J. (2002). *Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad*. *Revista Psicothema*, Vol. 14, nº 2, p. 410-414
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador. ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Madrid: Editorial Alianza.
- Puzirei, A., Guippenreiter, Y. (recopiladores) (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista: L.Vigostky, A.Leontiev. A. Luria.*, Moscú: Editorial Progreso.
- Klimenko, O (2011). *Fomento de la capacidad creativa en preescolar*. Memorias Congreso Iberoamericano de Educación 2021, Disponible en <http://www.metas2021.org/congreso/>
- Kay-Cheng, S. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *The Journal of Creative Behavior*. 34 (2), 118-134. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 22 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=659437e3eed14b0e839b6ec7aab00ede&pi=0>.
- Kurtzberg, R. & Reale, A. (2007). Using Torrance's Problem Identification Techniques to Increase Fluency and Flexibility in the Classroom. *The Journal of Creative Behavior*. 33(3), 202-207. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 22 de septiembre del 2008 desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.
- Rendón, M. y otros. (2002). Juego, expresión y creación en los inicios de la escolarización. Proyecto para la educación de la capacidad creativa en los niños. *Revista "Cuadernos pedagógicos"*. N 18, p. 165-188. Medellín: Universidad de Antioquia, Departamento de pedagogía.
- Restrepo, B. (1988). *Introducción a la investigación*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez, M. (2006). Creatividad en la tercera edad. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 295-301.
- Rojas de Escalona, B. (2000). La evaluación de la creatividad en preescolar desde la perspectiva del constructivismo social. *Revista Investigación y Postgrado*. 15(2), p.

- 36-45. Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 21 de marzo del 2007 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>
- Romero Rodríguez, J. (2006). Creatividad en las artes. Complejidad y paisajes sonoros. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 335-341.
- Romo, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Madrid: Editorial Paidós.
- Romo, M. (2006). Cognición y creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 23-30.
- Rubinstein, S.L. (1978). *Sobre el pensamiento y las vías de su investigación*. Moscú: Editorial Universidad estatal.
- Sandoval, C. (2006). *Investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Salazar, M. (2008). *Elementos pedagógicos para la educación Primaria en áreas rurales*. FUNDARCO. Recuperado el 19 de noviembre del 2008 desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_4ens.pdf.
- Simanovsky, A. (1996). *Desarrollo del pensamiento creativo en los niños, Manual para los padres y educadores*. Yaroslavl: Editorial Gringo.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Madrid: Editorial Paidós.
- Strom, R. & Strom, P. (2007). Changing the Rules: Education for Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*. 36 (3), 183-200. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.
- Strauning, A. (2000). *Métodos de activación del pensamiento creativo en escolares*. Obninsk: Ed. Printer.
- Smith, G & Carlson, I. (1983). Creativity in Early and Middle School Years. *International Journal of Behavioral Development*, 6 (2), 167-195. Sweden: University of Lund. Recuperado el 17 de abril del 2007 desde <http://www1.universia.net/CatalogaXXI/C10046PPESII1/E146237/index.html>.
- Schacter, J. Meng Thum, Y. & Zifkin, D. (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement?. *The Journal of Creative Behavior*. 40 (1), 47-72. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 23 de septiembre del 2008 desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.

- Suanes Canet, H., Ortega, G. y Rodríguez, J. (2004). ODISEO: un proyecto educativo para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 139-160.
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Timaná, Q., Arango, G., Hoyos, A., Hurtado, L., Londoño, L., Maya, J., Restrepo, Sierra, S. (2006). PLANEA, Plan estratégico de Antioquia, Centro de pensamiento estratégico y prospectivo, Grupo de Pensamiento de Educación, Antioquia. Medellín. Recuperado el 13 de julio de 2007 desde http://planeaantioquia.com/quees_planea.html.
- Teplov B.M. (1961). *Capacidad y talento*. Moscú: Editorial Pravda.
- Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrance, P (1998). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ed. Morova.
- Vasco, C. (2003). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Revista Pedagogía, Discurso y Poder*. 19, p. 107- 121. Universidad Nacional.
- Vigostky, L.S. (1992). *Pensamiento y palabra*. Obras Escogidas, TII, Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotsky, L.S (1935). *Desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú: Editorial Pravda.
- Vigotsky, L.S. (1956). Desarrollo de las formas superiores de la atención en la infancia. En Vigotsky, L. (1956). *Investigaciones psicológicas escogidas*. Moscú: Editorial Pravda.
- Vigotsky, L.S. (1992). Obras Escogidas, TII. *Conferencias sobre psicología*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotsky, L.S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ed. Fontamara Colección.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Formación de las funciones psíquicas superiores*. O.C, T II. Madrid: Editorial Piados.
- Vigotsky, L.S. (1976). *Los problemas de la psicología educativa*. Moscú: Editorial Pravda.
- Villoria, O., (2003). Efectos del autocontrol sobre la conducta creativa: su validación social. *Revista "Orientación y Consulta"*, 4 (1), 25-39. Maracay: Instituto

Pedagógico de Caracas. Recuperado el 24 de mayo de 2007 desde <http://www.iprm.upel.edu.ve/>

Villén Alarcón, S. (2009). Estrategias para desarrollar la capacidad creativa del alumnado. *Revista Innovación y experiencias educativas*. N 22. P. 1-11. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/SOLEDAD_VILLEN_ALARCON01.pdf

Westby, E. & Dawson, L. (1995). Creativity: Asset or Burden in the Classroom? *Creativity Research Journal*. 8(1), 1-10. Recuperado el 11 de noviembre del 2007 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>.

Yarochevsky, M. (redacción) (1990). *Diccionario de Psicología*. Moscú: Editorial Literatura Política

Yong-Joo Chua, R. & Iyengar, S. (2009). Creativity as a Matter of Choice: Prior Experience and Task Instruction as Boundary Conditions for the Positive Effect of Choice on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 42, Number 3, p. 164-180. Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Zampetakis, I., Moustakis, V., Dewett, T., Zampetakis, K. (2009). A Longitudinal Analysis of Student Creativity Scripts. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 42, Number 4, p. 237-254, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

ANEXOS

Anexo N 1.

Entrevista semiestructurada.

A continuación le hare una serie de preguntas y le pido que responda de forma más sincera posible. Los resultados de esta investigación serán completamente anónimos y se utilizarán estrictamente con los fines académicos.

Años de experiencia docente: _____

Formación académica (último título más alto alcanzado): _____

1. Como puede definir Usted la creatividad?
2. Cree que la creatividad es un don o es una capacidad que puede ser fomentada?
3. Como se manifiesta la creatividad?
4. Quienes son más creativos: los niños o los adultos? Porque?
5. Es posible ver las manifestaciones de creatividad en la vida cotidiana? Cuáles son estas?
6. Cómo describiría Usted a un estudiante creativo?

7. En qué edad es más conveniente fomentar la creatividad?
8. Para poder fomentar la creatividad en los estudiantes el docente debe ser creativo o no? Porque?
9. Usted considera que el ambiente en el aula de clase contribuye al fomento de la creatividad en los estudiantes? Explique.
10. Describa algunas características de un ambiente creativo desde su punto de vista.
11. Describa algunas características de la enseñanza que Usted considera que pueda fomentar la creatividad en los estudiantes?
12. Conoce Usted los lineamientos nacionales para el fomento de la creatividad en la educación?
13. Entre sus objetivos de enseñanza, Usted cuenta con el objetivo de fomentar la creatividad en sus estudiantes? Porque? Explique cómo lleva a cabo este objetivo:
14. Considera Usted que la creatividad es importante para un diseñador industrial? Porque?

Anexo N 2

ESCALA PRACTICAS DE ENSEÑANZA

A continuación encontrarán una serie de preguntas. Por favor respóndalos de forma más sincera posible. Los resultados de esta investigación serán completamente anónimos y se utilizarán estrictamente con los fines académicos. Lea las preguntas e indique a continuación de cada pregunta la respuesta

Años de experiencia docente: _____

Formación académica (último título más alto alcanzado): _____

pregunta	nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
Hago preguntas orientadoras para guiar la exploración de los aspectos inusuales de los objetos, relaciones ocultas entre los objetos, hechos y fenómenos.					
Invito a generar hipótesis frente a los hechos y situaciones diferentes, estimulo la imaginación y fantasía.					
Enfrento al estudiante con la necesidad de buscar más de una respuesta a las preguntas planteadas y argumentar la respuesta.					
Propongo que los temas sean representados por medio de diferentes formas de representación.					
Estimulo la búsqueda de analogías y utilizo en mis explicaciones la analogía y metáfora.					

Felicito a los estudiantes en clase por ideas novedosas y originales.					
Promuevo la autonomía y perseverancia en los estudiantes.					
Ofrezco el ejemplo propio frente a la búsqueda de diferentes puntos de vista y motivos para crear.					
Diseño actividades que permiten a los estudiantes experimentar la satisfacción por sus creaciones.					
Planteo problemas o doy información incompleta generando curiosidad frente al tema.					
Prefiero evaluar los procesos de los estudiantes.					
Tengo en cuenta para la evaluación la independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones.					
Prefiero la originalidad y creatividad en la realización de trabajos y respuestas.					
Evalúo el aspecto estético y creativo en la presentación de trabajos.					
Resalto en las devoluciones grupales los aspectos creativos de los trabajos individuales.					
Considero en la programación los objetivos referidos al desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes.					
pregunta	nunc	Casi nunc	A	Casi siempr	siemp

	a	a	veces	e	re
Busco experiencias y materiales didácticos creativos.					
Muestro tolerancia frente a las ideas de los estudiantes y cambio el curso planeado de la clase sin perder el hilo de la programación inicial.					
Combino los textos guía con libre elección de temas complementarios según el interés del estudiante.					
Diseño previamente estrategias didácticas orientadas al fomento de creatividad en el aula de clase.					
Utilizo diversas experiencias que permiten relación entre los registros visual, auditivo y kinestesico.					
Realizo salidas de campo y observación de fenómenos naturales.					
Programo experimentos y planteo preguntas al respecto de lo observado.					
Permito que los estudiantes tengan contacto con las personas creadoras.					
Diseño actividades que exigen la representación en diferentes niveles de abstracción.					
Creo ambiente de confianza para la expresión de opiniones y diferentes puntos de vista en clase.					
Permito una organización flexible en cuanto a la distribución de sillas, mesas y su alta movilidad.					
Organizo una decoración estética y					

estimulante para la curiosidad (frases, dibujos, maquetas, etc.)					
Organizo un ambiente colaborativo que estimula la producción de ideas en clase.					
Fomento en clase el clima de igualdad de opiniones y de escucha atenta para todas las posturas.					

Categorías escala Likert

Categoría	Descripción.	Indicadores
Estrategias de mediación cognitiva. (5-25)	Todas aquellas estrategias dirigidas a fomentar la actividad cognitiva de los estudiantes, sobre todo en los aspectos relevantes para el desarrollo de la capacidad creativa, como: flexibilidad cognitiva, indagación reflexiva, exploración, establecimiento de analogías, argumentación de hechos y consecuencias, elaboración de hipótesis, aprendizaje multisensorial, estimulación de inteligencias múltiples, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Hago preguntas orientadoras para guiar la exploración de los aspectos inusuales de los objetos, relaciones ocultas entre los objetos, hechos y fenómenos. • Invito a generar hipótesis frente a los hechos y situaciones diferentes, estímulo la imaginación y fantasía. • Enfrento al estudiante con la necesidad de buscar más de una respuesta a las preguntas planteadas y argumentar la respuesta. • Propongo que los temas sean representadas por medio de diferentes formas de representación (narración, dibujo, canción, baile, dramatización, pantomima, etc.) • Estimulo la búsqueda de analogías y utilizo en mis explicaciones la analogía y metáfora.
Estrategias de mediación emocional-motivacional. (5-25)	Todas aquellas estrategias dirigidas a fomentar la relación social colaborativa, el intercambio positivo, como también estrategias de retroalimentación positiva, estimulación de motivación intrínseca frente al aprendizaje y actividad creativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Felicito a los estudiantes en clase por ideas novedosas y originales. • Promuevo la autonomía y perseverancia en los estudiantes. • Ofrezco el ejemplo propio frente a la búsqueda de diferentes puntos de vista y motivos para crear. • Diseño actividades que permiten a los estudiantes experimentar la alegría de las actividades creativas. • Planteo problemas o doy información incompleta generando curiosidad frente al tema.
Estrategias evaluativas (5-25)	Descripción de las formas evaluativas implementadas por el docente para valorar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Prefiero evaluar los procesos de los estudiantes. • Tengo en cuenta para la evaluación la independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones. • Prefiero la originalidad y creatividad en la realización de trabajos y respuestas. • Evalúo el aspecto estético y creativo en la presentación de trabajos. • Resalto en las devoluciones grupales los aspectos creativos de los trabajos individuales
Planificación de la enseñanza. (5-25)	Las características del proceso de planificación de enseñanza, incluyendo los objetivos, diseño de actividades, presencia de una estructura rígida o	<ul style="list-style-type: none"> • Considero en la programación los objetivos referidos al desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes • Muestro tolerancia frente a las ideas de los estudiantes y cambio el curso planeado de la clase sin perder el hilo de la programación inicial. • Combino los textos guía con libre elección de temas

	flexible en la planeación y diseño de las actividades, utilización de textos de guía, el grado de la flexibilidad para el cambio de lo previsto, etc.	<p>complementarios según el interés del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño previamente estrategias didácticas orientadas al fomento de creatividad en el aula de clase • Busco experiencias y materiales didácticos creativos.
Recursos educativos (5-25)	Las características de los recursos de apoyo para las exposiciones, experimentación, experiencias de contacto con los fenómenos de la vida, observaciones, utilización de imágenes, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo diversas experiencias que permiten relación entre los registros visual, auditivo y kinestesico. • Realizo salidas de campo y observación de fenómenos naturales. • Programo experimentos y plantea preguntas al respecto de lo observado. • Permito que los estudiantes tengan contacto con las personas creadoras. • Diseño actividades que exigen la representación en diferentes niveles de abstracción
Organización del ambiente en el aula. (5-25)	Características de la organización del ambiente en el aula; distribución física, elementos de decoración estética y didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Creo ambiente de confianza para la expresión de opiniones y diferentes puntos de vista en clase. • Permito una organización flexible en cuanto a la distribución de sillas, mesas y su alta movilidad. • Organizo una decoración estética y estimulante para la curiosidad (frases, dibujos, maquetas, etc.) • Organizo un ambiente colaborativo que estimula la producción de ideas en clase. • Fomento en clase el clima de igualdad de opiniones y de escucha atenta para todas las posturas.