

Trabajo de Investigación de Suficiencia Investigadora

Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada



La imaginación narrativa en estudiantes de Centros Públicos de Educación Primaria en la Comarca de la Alpujarra Occidental Granadina

Chiara Giarolli

Profesor-supervisor:

José Miguel García Ramírez, departamento de Psicología Social

Profesora-supervisora:

Dimitrinka Georgieva Nikleva, departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

ÍNDICE

Resumen

1. PREMISAS TEÓRICAS	1
1.1. La creatividad, unas cuantas definiciones: de talento especial a estilo de pensamiento	1
1.2. Perspectivas disciplinares y líneas de investigación	6
2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	7
2.1. Creatividad e imaginación	9
2.2. Creatividad e inteligencia	12
2.3. La creatividad narrativa	15
3. MÉTODO	17
3.1. Participantes	17
3.1.1. La zona de estudio	18
3.1.2. Los CPR y la escuela rural andaluza	19
3.1.3. Los pueblos y detalles de las visitas	21
3.1.4. Descripción de los centros	23
3.2. Instrumentos	25
3.2.1. La Prueba de Imaginación creativa: premisa	25
3.2.2. La Prueba de Imaginación Creativa: descripción	27
3.2.3. Corrección y puntuación de la PIC	28
3.3. Procedimiento	31
3.3.1. Aplicación de la PIC	31
3.3.2. Entrevista a los maestros	32
3.4. Resultados de la Prueba de Imaginación Creativa	34
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	45
5. CONCLUSIONES	48
6. BIBLIOGRAFÍA	53
7. ANEXO	56

La imaginación narrativa en estudiantes de Centros Públicos de Educación Primaria en la Comarca de la Alpujarra Occidental Granadina

Chiara Giarolli, estudiante del Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, presenta este Trabajo de Investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzado de Doctorado.

Supervisores: José Miguel García Ramírez, profesor del departamento de Psicología Social, y Dimitrinka Georgieva Nikleva, profesora del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Resumen

El siguiente trabajo es un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, sobre de la imaginación creativa en niñas y niños de centros públicos de educación primaria de la zona de la Alpujarra Occidental, en la provincia de Granada.

Tras una introducción panorámica sobre la literatura científica acerca de la idea de creatividad, del cambio de su concepto en los últimos dos siglos y de los factores que posiblemente pueden influir sobre su desarrollo (L.S. Vygostky, J.M. Rhodes, A. Maslow, M. Csikszentmihalyi, R.J. Sternberg, H. Gardner, M.A. Runco). El estudio sigue describiendo los principales instrumentos de medición psicométrica del pensamiento divergente elaborados a partir de los años Cincuenta en Estados Unidos (1950: J.P. Guilford, 1965: M.A. Wallach y N. Kogan, 1966: P. Torrance) y más recientemente en España (1996: De La Torre, 2003: Corbalán et al.) e identifica en las Pruebas de Imaginación Creativa (PIC) para Niños (2004, 2010: Artola et al.) el instrumento más completo de observación permitiendo hacer luz tanto sobre la imaginación narrativa o verbal como sobre la figurativa o gráfica en sujetos de entre 8 y 12 años.

La segunda parte del estudio se centra en la descripción de los centros rurales donde fueron aplicadas las Pruebas (Trévez, Capileira, Pitres, Lanjarón, Talará, con un total de 135 niñas y niños entrevistados), en la descripción del procedimiento de aplicación, en la lectura de los resultados y en una serie de reflexiones relacionadas en especial modo con el proceso de suministro de las pruebas y las condiciones de trabajo.

1. PREMISAS TEÓRICAS

Dite dove sono: Madrid, l'Isola Giovedì, ieri, l'amore, la democrazia, l'odio, il mio cacciavite tascabile. (A. S. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, Red, Novara, 2004: 27)

1.1. La creatividad, unas cuantas definiciones: de talento especial a estilo de pensamiento

En 1949, en la conferencia inaugural de su presidencia de la APA (Asociación Americana de Psicología), Joy Paul Guilford pronunció una lección sobre la importancia de estudiar la creatividad como aspecto independiente de la inteligencia y como recurso natural de la persona cuyo fomento podía traer beneficios a la sociedad entera. Suele empezar en ese momento tanto el interés hacia la creatividad y sus procesos como la investigación sobre las relaciones de su supuesta dependencia con la inteligencia.

Sesenta años más tarde, la Unión Europea declaró 2009 como el año europeo de la creatividad y la innovación, factores a los cuales se les otorgó oficialmente el título de *motor de crecimiento social, cultural y económico*. La innovación, fuente de crecimiento y enriquecimiento social y cultural, está alimentada por la creatividad; innovación y creatividad juntas pueden representar unas herramientas fundamentales en la solución de los problemas y desafíos de la sociedad contemporánea.

El Consejo de Europa pone entre sus declaraciones de intentos, el propósito de incluir la promoción de la que llama *capacidad creativa e innovativa* entre los objetivos del trabajo de colaboración presente y futura de los estados miembros en el campo de la educación y de la formación; dirige además una invitación especial a todos los educadores de los estados miembros para que fomenten estos aspectos en su actividad docente:

All levels of education and training can contribute to creativity and innovation in a lifelong learning perspective: beyond their essential tasks of ensuring the acquisition of key competences and providing the knowledge triangle with a solid skills base, education and training systems can play a fundamental role in the development of creative and innovative capacities as key factors in enhancing future economic competitiveness and promoting social cohesion and individual well-being. (Council of the European Union, *Official Journal of the European Union*, 7.6.2008: C 141/17)

Es preciso preguntarse a qué se refieren, Guilford y los miembros de la Comisión Europea, cuando hablan de creatividad. Vygotsky había empezado mucho antes a interesarse en el desarrollo de la creatividad entre niños y adolescentes, escribiendo en 1930:

Entendemos por actividad creativa aquella actividad humana que produce algo nuevo, ya se trate de una producción a partir de un objeto del mundo externo o de alguna construcción del intelecto o del sentimiento que sólo se den y se manifiesten en el interior del ser humano. (Vygotsky, *Escritos sobre arte y educación creativa*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2007: 25)

Más recientemente Runco (2007) define la creatividad como un importante y fascinante campo de estudios, pero difícil de definir y cuyo estudio necesita una orientación lo más posible ecléptica. La dificultad se debe por una parte al hecho de que la creatividad puede tomar diferentes formas en el campo de la innovación tecnológica, científica y artística pero puede manifestarse también como forma de resolución de conflictos o en la capacidad novedosa y eficaz ante un problema o situación.

Siempre en la opinión de este autor, hay diferentes maneras de ser creativos según la edad; en los adultos la creatividad está a menudo relacionada con profundos conocimientos en determinados campos. En los niños la creatividad se expresaría en el juego, la imaginación, la curiosidad acerca del mundo. Hay además grandes diferencias en la manera en que cada cultura percibe el proceso y producto creativo.

El mismo autor y Rubenson (1992b) habían descrito los conocimientos y habilidades *creativos* como unos de los componentes del *capital humano* de la persona que entrarían a formar parte del proceso productivo de una sociedad.

Csikszentmihályi (1996) habla de creatividad como *fenómeno sistémico* más que individual, porque se produciría en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural.

Análogamente, Plucker, Beghetto y Dow (2004) definen la creatividad como el resultado de la interacción entre la aptitud de un individuo, el proceso y el entorno; esa interacción genera un producto que es a la vez novedoso y útil dentro de un contexto social. Sin embargo, los autores añaden que el hecho de que un individuo no sea unánimemente reconocido como “creativo” y de que sus productos no contribuyan con un aporte revolucionario a la comunidad, no significa que no tengan un potencial creativo:

Everyone has creative potential. An eighth-grader’s poem, though not demonstrating the same level of creativity as Emily Dickinson’s poems, certainly can be considered creative, novel and appropriate within the context of her language arts class, her school, state, and even beyond. The judgment of creativity depends on the context (e.g., a language arts classroom, an after-school poetry club, an international poetry contest) and the stakeholders in that context (e.g., the classroom teacher, a group of fellow poets, a panel of international poetry experts). (R.A. Beghetto, “Does Assessment Kill Student Creativity?”, *The Educational Forum*, Volume 69, Spring 2005: 255)

Sternberg y Lubart (1995) hablan de creatividad como estilo de pensamiento:

Los estilos de pensamiento son las vías preferidas para aplicar la propia inteligencia y saber a un problema o labor que ha de completarse. Un estilo de pensamiento no es una capacidad intelectual sino más bien un modo de utilizar las capacidades intelectuales de la que disponemos. (R. J. Sternberg y T. I. Lubart, *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 1997: 190)

Estamos muy lejos de las primeras definiciones de creatividad en el marco de la cultura occidental, como forma de inspiración divina al alcance de unos pocos iluminados. Queda sin embargo cierta ambigüedad entre el concepto de creatividad como talento especial y raro que da como fruto unos productos de excepcional relevancia en determinados campos de la ciencia o del arte y la idea de creatividad como aptitud, estilo de vida, forma de resolución de problemas.

Runco (1996) sostiene que existen muchas creencias y estereotipos a menudo erróneos acerca de la creatividad, sobre el hecho de que sea algo exclusivo de algunas personas, que solo esté relacionada con el mundo del arte o que disminuya con la edad.

Sternberg y Lubart (1995) sostienen que no hay que pensar en la creatividad como si fuera una posesión valiosa e inusual. La creatividad, al igual que la inteligencia, es algo que cualquiera posee en cierta medida; además:

La creatividad no es un calificativo fijo. El nivel de creatividad de una persona no está grabado en piedra desde que nace y, al igual que cualquier otro talento, es algo que prácticamente cualquiera puede desarrollar en grados variables. (R.J. Sternberg y T. I. Lubart, *op. cit.*: 11)

En este sentido me parece interesante citar este breve relato de Abraham Maslow que en el año 1954, intentando describir la que llamaba “la creatividad de la autorrealización”, contaba la siguiente experiencia:

[...] descubrí que yo, como la mayoría de la gente, había pensado sobre la creatividad en términos de productos y, en segundo lugar, inconscientemente había restringido la creatividad exclusivamente a ciertas áreas convencionales del esfuerzo humano. Es decir, inconscientemente yo asumía que *cualquier* pintor, *cualquier* poeta, *cualquier* compositor llevaba una vida creativa. Teóricos, artistas, científicos, inventores, escritores, debían ser creativos. Nadie más podía serlo. Estabas dentro o fuera, todo o nada, como si la creatividad fuera prerrogativa exclusiva de algunos profesionales. Pero varios de mis pacientes acabaron con estas previsiones. Por ejemplo, una mujer sin estudios, pobre, madre y ama de casa, dedicada exclusivamente al hogar, no hacía ninguna de estas cosas convencionalmente creativas y, sin embargo, era una maravillosa cocinera, madre, esposa y ama de casa. Con poco dinero, su casa de algún modo siempre estaba bonita. Era una perfecta anfitriona. Sus comidas eran verdaderos banquetes. Su gusto en mantelerías, plata, cristal, loza, y muebles era impecable. En todos estos aspectos era original, novedosa, ingeniosa, sorprendente, inventiva. *Tuve* que llamarla creativa. Aprendí de ella, y de otros como ella, a pensar que una sopa de primera clase es más creativa que un cuadro de segunda y que, generalmente, cocinar, ser padres, o hacer el amor podía ser creativo, mientras que la poesía no lo es necesariamente: podía ser no creativa. (A. H. Maslow, *Motivación y personalidad*, Ed. Diaz De Santos, Madrid, 1991: 246)

Algunos autores han intentado salir de la aparente contradicción entre todos los significados que se pueden atribuir a la palabra creatividad, nombrando de maneras diferentes sus múltiples caras.

Margaret Boden (2004) distingue entre *historical creativity (H-creativity)* y *psychological creativity (P-creativity)*: la primera se refiere a aquel tipo de función que lleva a productos reconocidos como creativos en determinados contextos históricos, culturales o incluso más allá de ellos; la segunda, a todas las formas de creatividad individual que no llegan a ser reconocidas y que sin embargo tienen un valor importante en la vida de cada persona.

Kozbelt, Beghetto y Runco (2010) introducen el interesante y completo modelo de las *cuatro C* (las cuatro formas de creatividad):

- *Mini-c*, que se refiere a las interpretaciones significativas que cada uno puede hacer a su manera de determinadas experiencias, acciones y percepciones.
- *Little-c*, que se refiere a la actitud hacia la resolución de problemas y a la expresión creativa que las personas pueden manifestar en su día a día.
- *Pro-c*, que se refiere a las personas reconocidas como creativas pero que no llegan a tener un nivel de eminencia.
- *Big-c*, que se refiere a aquellos que llegan a tener un nivel de eminencia en un determinado campo.

La importancia de este tipo de clasificaciones, está en el hecho de que pueden aportar cierta claridad a un concepto eterogeneo y plástico como el de creatividad, sacando de la sombra los aspectos menos reconocidos y socialmente apreciados del ser creativo y dando dignidad a cada una de sus diferentes expresiones.

Es creativo encontrar maneras diferentes de realizar labores en el trabajo, nuevos modos de relacionarse entre sí, otras formas de vivir, nuevas maneras de solucionar viejos problemas. Esta clase de creatividad está disponible para todos nosotros para hacer frente a los desafíos de la vida. Las grandes aportaciones creativas de artistas y científicos han contribuído al avance de la humanidad, son de enorme interés y dejarán una huella inolvidable en la historia del conocimiento. Pero las pequeñas aportaciones creativas con las que cada uno de nosotros puede mejorar su vida y la de los que le rodean, son en otra escala, igual de importantes. Se trata, en estos casos, más que de un talento especial, de una actitud flexible y creativa que todos podemos llegar a tener y usar y que todos tenemos la posibilidad de desarrollar si hay las condiciones para hacerlo. Se trata de un estilo especial con el que abordar problemas particulares e incluso la vida en general.

Algunas personas sostienen que estudiar la creatividad es una distracción elitista de los problemas más acuciantes con que nos enfrentamos [...], que es un lujo innecesario, pero los problemas sólo se resuelven cuando dedicamos gran cantidad de atención a ellos y de una manera creativa. En segundo lugar, para tener una vida buena no basta con eliminar de ella lo que está mal. Necesitamos tener una meta positiva; de otro modo, ¿por qué seguir adelante? La creatividad es una respuesta a esa pregunta: proporciona uno de los

modelos de vida más apasionantes. (M. Csikszentmihalyi, *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1998: 26)

Según Feldman, Csikszentmihalyi y Gardner (1994) este modelo de vida puede representar un catalizador para el crecimiento personal y social y una fuente de sentido, adaptación y bienestar; cuando conseguimos entregarnos a un flujo creativo de elecciones y comportamientos, por alguna razón sentimos que estamos viviendo más plenamente que durante el resto de la vida.

Sin embargo, a pesar del aprecio entusiasta por parte de la comunidad académica y del reciente interés del conjunto de los representantes políticos de la Unión Europea, este aspecto del conocimiento humano sigue teniendo un papel bastante borroso. Sternberg y Lubart (1995) afirman que el hecho de tanto hablar de la necesidad de la creatividad y de la innovación no es seguido por un cambio real en la organización del trabajo, en la planificación escolar y en nuestras propias vidas. Existe una notable separación entre lo que se dice y lo que se hace:

Creemos con tenacidad que la importancia de la creatividad está menospreciada tanto por parte de la sociedad, en general, como por parte de las instituciones especiales que existen dentro de la sociedad, como son las escuelas. (R.J. Sternberg y T. I. Lubart, *op. cit.*: 35)

Empezando por el ambiente escolar, donde cada uno de nosotros a partir de los primeros años de vida pasa varias horas al día y que tanto influye en la manera de desarrollar intereses, actitudes y métodos de estudio; hasta llegar al ambiente de trabajo que absorbe gran parte de la energía diaria de cada persona, es preciso preguntarse cuánto y qué tipo de espacio se deja al desarrollo de la facultad creativa. Los dos autores opinan que los exámenes o pruebas estandarizadas, ejercen una verdadera tiranía sobre la actividad de docentes y estudiantes; las notas de los alumnos en las pruebas de examen constituyen una medida importante en la actuación del educador, hecho que genera a menudo un círculo vicioso en el que estudiantes y educadores aprenden y enseñan para obtener resultados positivos en los exámenes. Este sistema va empeorando conforme crecen el nivel de escolarización y la cantidad de pruebas, llegando a representar un obstáculo para la expresión de la creatividad por parte de profesores y alumnos. Las actividades *creativas* se llevan a cabo en huecos de tiempo entre otras disciplinas supuestamente más importantes vehiculando un mensaje que podría ser controproducente para los que aprenden: hay algo más importante que hacer antes de dedicarse a “ser creativo”. Análogamente, el ambiente laboral dentro del marco cultural occidental está caracterizado por competitividad, rapidez, enfoque en los resultados, aspectos que no tienen nada que ver con el comportamiento creativo y que incluso pueden llegar a aplastarlo definitivamente.

Sin embargo, las atentas investigaciones acerca de la creatividad, sus misteriosos y apasionantes procesos y sorprendentes productos, sean obras de arte o logros de vida diaria, el interés hacia la creatividad por parte de los gobiernos –aunque ambiguamente enfocados hacia una mayor

competitividad económica– y el nuevo enfoque que gradualmente se está atribuyendo al concepto de creatividad por parte de la opinión común, hacen que la creatividad sea un tema que despierta cada vez más atención y debates, reflexiones y aportaciones por un conjunto de perspectivas multidisciplinares. El debate además resalta la contradicción entre la *teoría* y la *práctica* de la creatividad y contribuye a empezar a llenar el hueco que todavía queda entre una y otra.

1.2. Perspectivas disciplinares y líneas de investigación

El inmunólogo Peter Medawar afirmó que la expresión de la creatividad forma parte de esa clase de fenómenos que no se prestan a una investigación completa dentro de una sola disciplina, sino que requieren un conjunto de enfoques o *consorcio de talentos*: psicólogos, biólogos, filósofos, informáticos, educadores, artistas, todos ellos podrían aportar algo sobre el tema.

Hay varios factores o recursos que interactuando entre ellos determinan las características del proceso creativo: aspectos de la inteligencia (la creatividad y la inteligencia son dos aspectos diferentes pero relacionados de la cognición humana), del conocimiento, la personalidad, la motivación, factores del entorno social y ambiental.

El concepto pionero de las *cuatro “P”* elaborado ya en 1961 por James Melvin Rhodes es todavía uno de los más utilizados por su claridad conceptual en la definición de los varios enfoques de estudio sobre la creatividad; Rhodes llegó a juntar cuarenta maneras diferentes de describir el fenómeno de la creatividad y dentro de ellas identificó cuatro factores dominantes en torno a los cuales se desarrollan los diferentes aspectos que tienen que ver con la creatividad (y que desde entonces se han utilizado como pilares en las investigaciones). Se trata de la *persona*, del *proceso*, de la *presión* y del *producto*. Vamos a describirlos brevemente uno por uno con la palabras de Rhodes:

The term *person*, as used here, covers information about personality, intellect, temperament, physique, traits, habits, attitudes, self-concept, value systems, defense mechanisms, and behaviour. [...] The term *process* applies to motivation, perception, learning, thinking, and communication. [...] The term *press* refers to the relationship between human beings and their environment. [...] The word *idea* refers to a thought which has been communicated to other people in the form of words, paint, clay, metal, stone, fabric, or other material. When an idea becomes embodied into tangible form it is called a *product*.

(http://en.wikipedia.org/wiki/James_Melvin_Rhodes consultado el 5 de mayo de 2014)

La mayoría de los estudios sobre la *personalidad* coinciden en el hecho de que existen ciertas características que se pueden asociar a un comportamiento creativo como por ejemplo el deseo de arriesgarse, la autodisciplina, la tolerancia a la ambigüedad, la amplitud de intereses.

Los estudios sobre el *proceso* creativo se centran en cómo las herramientas cognitivas empleadas en el pensamiento creativo son distintas de las utilizadas en el pensamiento no creativo y en qué medida el

pensamiento creativo supone procesos conscientes o inconscientes, si es fruto de la suerte y de la intuición o del trabajo persistente y del esfuerzo.

El tercer factor, o la tercera “P”, el *producto* creativo, despierta también muchos debates. Kaufman y Sternberg (2010) indican la presencia de unas componentes en la mayoría de las ideas creativas: la novedad u originalidad, la calidad del producto y su congruencia con el problema que se intenta resolver.

La cuarta “P” o *presiones* del entorno, se refiere al entorno social y ambiental que con sus modelos, valores y actitudes culturales puede contribuir a favorecer o reprimir el potencial creativo de la persona.

Al modelo básico y todavía muy valioso de Rhodes, Simonton (1990a) añade una quinta “P” introduciendo el concepto de *persuasión*. Se trata de la persuasión que las personas creativas utilizarían con los demás para aportar en sus formas de pensar ese cambio que les permitiría aceptar el producto creativo y su proceso de realización.

Recientemente, Runco (2008) introdujo una última – de momento – “P”: el *potencial* creativo. Se trata de una importante ampliación que tiene el objetivo de llevar el enfoque a la capacidad potencial creativa de la persona y a la posibilidad de que ésta llegue a soluciones eficaces y originales con el soporte y las oportunidades necesarias.

2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Esta investigación representa el principio del intento de explorar el tema de las presiones ambientales, según el modelo de Rhodes, aplicándolas al factor del potencial creativo añadido por Runco. Es decir, contextualizando, explorar la incidencia del entorno rural en el desarrollo del potencial creativo narrativo de niñas y niños de escuela primaria en un precisa area geográfica, la Alpujarra Occidental en Andalucía, España.

La investigación nace también del intento de contestar a la siguiente pregunta de Vygotsky: “*En qué medida la creatividad infantil refleja los estímulos y tiende a cambiar según las influencias externas, y qué forma original asume cuando se la deja en libertad?*” (L. S. Vygotsky, *op. cit.*: 61)

Nace además de reflexiones personales sobre el impulso exploratorio como fuente de avance en el proceso de observación y conocimiento del mundo y como fuente de motivación intrínseca que a su vez se considera como uno de los recursos que pueden fomentar el desarrollo del potencial creativo del niño. El impulso exploratorio sería tan motivador como el impulso a comer:

Hasta hace unos 35 años, las principales teorías psicológicas, como el conductismo y la teoría psicoanalítica, suponían que la conducta humana estaba dirigida exclusivamente por “necesidades carenciales”, tales como el deseo de alimentarse, practicar el sexo, etc. Mas recientemente, bajo la influencia de psicólogos “humanistas” como A. Maslow y C. Rogers, la importancia de los impulsos positivos hacia la autoestima y la autorrealización comenzaron a ser tomados más en serio. Es interesante observar que este cambio fue facilitado en gran medida por los estudios realizados con monos y ratas de laboratorio, que resultaron estar tan motivados para hacer un trabajo tanto por la posibilidad de explorar y experimentar novedad, como por la oportunidad de conseguir comida. Estos hallazgos señalaron la existencia de “impulsos exploratorios” y de una “necesidad de aptitud” que cambiaron para siempre la imagen de una conducta humana impulsada por las carencias. (M. Csikszentmihalyi, *op. cit.*: 455)

Sin salir del consorcio de talentos nombrado por Medawar, pero queriendo elegir una perspectiva entre las tantas, esta tendrá que ser la de la psicología evolutiva por la cual el estudio sobre la creatividad está conectado con el estudio del desarrollo humano:

Por ser miembros de la especie, todos los niños pasan por un largo período de exploración de su entorno, período durante el cual tienen la oportunidad de descubrir los principios que gobiernan el mundo físico, el mundo social y su propio mundo personal. Este descubrimiento de universales se constituye en el trasfondo respecto al que se sitúan los ulteriores aprendizajes y descubrimientos; y, además, los mismos procesos de su descubrimiento se convierten en modelos de las conductas exploratorias posteriores, incluidos los esfuerzos por investigar fenómenos nunca antes conceptualizados. La calidad de estos años iniciales es decisiva. Si, al principio de su vida, los niños tienen la oportunidad de descubrir mucho sobre su mundo, y la aprovechan de forma adecuada explorando, acumularán un incalculable “capital de creatividad”, del que podrán hacer uso el resto de su vida. Si, por el contrario, a los niños se les impide tales actividades de descubrimiento, se les empuja en una única dirección o se les imbuje la opinión de que sólo hay una respuesta correcta, o de que las respuestas correctas sólo deben ser dadas por quienes tienen autoridad, entonces las posibilidades de que se aventuren por su cuenta se reducen sensiblemente (Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1998: 49).

En este fragmento, Gardner pone especialmente la atención sobre uno de los seis *recursos* nombrados anteriormente, el entorno. Tenemos entonces dos recursos, la motivación y el entorno unidos por lo que se define impulso exploratorio y que conjuntamente podrían actuar de agentes fomentadores sobre el potencial creativo del niño.

¿Es posible que en un entorno físico natural los niños estén más motivados en descubrir y en desarrollar la capacidad exploratoria y que esta influya sobre su potencial general creativo? ¿Es posible que este potencial tome la forma de una mayor creatividad narrativa? Para contestar a estas preguntas se necesita pedir la ayuda de otra disciplina del consorcio, la pedagogía que desde el punto de vista del aprendizaje también se ocupa de acompañar al niño en el proceso de conocimiento y desarrollo de sus potenciales, entre los cuales, el creativo.

Más allá de la contradicción entre una didáctica de las pruebas estandarizadas y una respetuosa y atenta a las inteligencias múltiples y a la vida afectiva e imaginativa del niño, podemos afirmar con certidumbre que la palabra creativo hoy es una de las más usadas para definir técnicas de enseñanza, currículos, materiales, recursos, actividades en el ámbito escolar.

Si por una parte los educadores están trabajando mucho para dar a la didáctica un carácter cuando más variado y personalizado, usando métodos que respondan a un abanico cuanto más amplio de intereses, por otro lado hay cierta distracción hacia el entorno físico en el que viven los niños. Hace falta plantearse algunas preguntas: ¿Es un entorno a medida de niño? ¿Que le otorga el espacio suficiente y la posibilidad de moverse libremente? ¿Es un espacio que cumple con sus necesidades exploratorias y su deseo a curiosear, construir y destruir, correr, escaparse, esconderse? ¿Que le permite relacionarse con sus pares sin estar bajo el control directo de un adulto? ¿Tomar decisiones? Es un espacio que le permite almacenar estas experiencias para luego convertirlas en herramientas al servicio de su potencial creativo? Si la respuesta es sí, entonces los educadores podrán utilizar ese entorno como espacio de aprendizaje y elemento didáctico. Si la respuesta es no, el plan de estudios tendrá que tomar en cuenta estas faltas e intentar compensarlas midiéndose sobre los niños *en* su contexto. En este sentido, las pruebas que elegimos utilizar en esta investigación, resultan especialmente útiles a la hora de hacer luz sobre el potencial creativo del niño y la relación que éste tiene con su contexto de crecimiento. Estas, junto a otras escalas de evaluación y observaciones directas, se pueden interpretar como indicadores del equilibrio del niño y de su relación con el entorno. Una capacidad creativa muy inhibida puede representar una señal de malestar sobre la que indagar.

2.1. Creatividad e imaginación

La infancia es el momento en la vida en el que aparecen con más evidencia nuestras herencias biológicas, y sin embargo, desde el momento en el que ve la luz del mundo que le rodea, el bebé empieza a ser moldeado por los parámetros sociales y culturales que caracterizan la comunidad a la que pertenece. Interpretaciones, creencias, símbolos son elementos que desde muy temprano empiezan a interactuar con el mundo interior del niño.

Para describir la plasticidad de nuestro cerebro y los cambios que presiones suficientemente fuertes o repetidas pueden causar a su estructura, Vygotsky utiliza una metáfora particularmente eficaz:

La huella que deja la rueda sobre la tierra blanda forma una rodera que fija el cambio que produjo la rueda al pasar y que a la vez facilitará su paso en el futuro. Estímulos intensos o repetidos también surcan de modo parecido nuestro cerebro abriendo en él sus propios caminos. (L. S. Vygotsky, *op. cit.*: 25)

Por tanto, nuestro cerebro por un lado guarda el recuerdo de experiencias vividas posibilitando su repetición y desarrollando la que Vygotsky llama *función preservadora*, mientras por otro lado,

gracias a actividades de reelaboración y combinación de elementos, crea nuevas imágenes y acciones y desempeña la que él define *función creadora o combinatoria*. Se trata de una clasificación extremadamente interesante porque deja la puerta abierta a una cantidad infinita de posibilidades entre repeticiones y nuevas combinaciones.

La creatividad como función es algo que se puede fomentar, fortalecer, desarrollar, una función plástica, un recurso en las manos de quien haya aprendido a usarla. En 1930 Vygotsky ya adelantaba la idea según la cual la creatividad se pudiese leer bajo diferentes enfoques, como un talento especial y como un estilo de pensamiento. Esta diferencia resulta fundamental a la hora de pensar en el papel del educador, en las actividades educativas y en todo el entorno formativo del niño; desde un rol de espectadores pasivos frente al talento peculiar e innato de un sujeto, educadores, familia y entorno se transforman en participantes activos del proceso de desarrollo de la función creativa. El poder hacerse cargo de ella conlleva una grande y nueva responsabilidad de los agentes formadores. Y sin embargo, el carácter plástico del que hablaba Vygotsky en relación a la función combinatoria representa a la vez su punto de fuerza y su límite porque la hace muy sensible a las influencias y presiones del entorno sociocultural, familiar y educativo que si bien pueden contribuir a fomentarla, pueden también llegar a inhibirla o extinguirla del todo.

El enfoque sobre la creatividad como estilo de pensamiento conlleva un cambio en la relación entre fantasía, imaginación y realidad que dejan de estar una en frente de las otras y empiezan a ir de la mano, completándose. La fantasía construye, dice Vygotsky, pero lo hace siempre con materiales tomados del mundo real. Una experiencia rica aportará más materiales a la imaginación y la imaginación alimentará la función creativa del niño. La infancia es una etapa de enorme acumulación de experiencia y la conclusión pedagógica del autor es que es necesario incrementar la experiencia del niño cuanto más posible, si se quiere ofrecerle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Con este propósito, Vygotsky cuenta la anécdota de un niño de tres años y medio de edad que, viendo un cojo en la calle, compartió la siguiente reflexión con la madre: *“Mira mamá, la pierna que tiene ese pobre hombre: montaba en un caballo muy alto, se cayó sobre una roca y se rompió un pie. Tenemos que encontrar un polvo para curarle”* (L. S. Vygotsky, *op. cit.*:30)

Este cuento muestra de forma muy clara la actividad combinatoria de la imaginación. Gracias a su experiencia anterior, el niño conoce todos los elementos que forman parte de su fantasía (caballos, rocas y polvos) y que de otro modo no le habría sido posible inventar. Y sin embargo, la combinación de estos detalles y las conclusiones a las que llega son algo completamente nuevo y peculiar. La capacidad de construir un edificio de imágenes, utilizando diversos elementos, combinando lo viejo con lo nuevo, lo real y lo imaginado, es un ejercicio de la imaginación y es una herramienta importantísima para la creación.

Imaginar equivale a construir imágenes mentales, visualizar, asombrarse, soñar e ir más allá de lo percibido o lo real (Menchen, 2002). Se suele distinguir entre imaginación reproductora e imaginación creadora o fantasía. Con la imaginación reproductora el sujeto repite percepciones anteriormente vividas, evoca imágenes u objetos ya conocidos. Con la fantasía o imaginación creadora, el sujeto produce nuevas imágenes, fruto de nuevas asociaciones, trascendiendo de los estímulos directos. Es preciso preguntarse qué pasaría si al niño, en la primera fase de este proceso creador, le faltasen elementos básicos, conocimientos previos debidos a la experiencia sobre los cuales formular sus hipótesis y combinaciones, crear su edificio, hacer trabajar la imaginación.

Los procesos creativos aparecen ya con toda su fuerza desde la primera infancia. Esto significa que en el momento en el que el niño empieza su camino escolar ya llega con un gran bagaje de experiencia acumulada. En el diálogo entre ambiente escolar y familiar y el entorno físico en el que los primeros dos tienen lugar, se genera la capacidad para el niño de poner unas buenas fundamentas a su edificio creativo.

Considero importante investigar sobre las características de los entornos llamados facilitadores, porque creo que pueden representar un recurso en una planificación didáctica atenta al desarrollo del potencial creativo del niño y, más en general, de la persona. Preguntarse si el entorno da la posibilidad al estudiante de enriquecer el campo de la imaginación, de satisfacer su natural impulso exploratorio, de fortalecer la autonomía, entre otras cosas, significa hacer una didáctica personalizada y contextualizada. La descripción y observación del contexto va de la mano con la observación del niño y de sus necesidades más fundamentales.

Although laypeople and creativity theorists often make the assumption that individual creativity depends primarily on talent, there is considerable evidence that hard work and intrinsic motivation-which can be supported or undermined by the social environment-also play central roles. (T. Amabile, "Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity", *American Psychologist* 56, no. 4, April 2001: 333)

A menudo se piensa en la imaginación como en una función interna, independiente de los factores externos, un proceso de elaboración íntimo y aislado de la realidad. Pero todo demuestra lo contrario: desde el exterior las impresiones influyen sobre los sentidos, el cuerpo y sus sentidos afectan hasta la mente más abstracta. La imaginación trabaja combinando elementos tomados del mundo concreto del individuo y las sensaciones que llegan del entorno se convierten en realidad en el momento en que las sentimos. Se trata de interdependencias sutiles pero importantes sobre todo en las primeras etapas del desarrollo infantil cuando el límite entre realidad y fantasía es todavía muy poco marcado y la vida emocional moldea e influye enormemente sobre la vida intelectual.

Me encuentro muy de acuerdo con el parecer de Csikszentmihalyi (1996) según el cual ideas, productos y logros que consideramos creativos, surgen del encuentro y concordancia de muchas

fuentes, no sólo de la mente de una persona aislada. Los estímulos para activar el proceso creativo vienen en gran medida del conjunto representado por el entorno gracias a los desafíos que le plantea al individuo. Según el autor, potenciar la creatividad ha sido erróneamente interpretado a menudo con el hecho de otorgar cuanto más recursos posibles para que el individuo se convierta en un sujeto creativo. En tiempos recientes ha sido conectado a menudo con actividades diversivas, sobre todo en el campo de la creatividad infantil. Este comportamiento, asumido frecuentemente por parte de familiares y educadores, en absoluto llegaría a cumplir con su objetivo y tendría el ambiguo sentido de transformar la creatividad en un producto de supermercado.

Como se está intentando demostrar, el sentimiento creativo está sujeto a infinitas influencias desde el exterior y es a partir de este medio que podemos empezar a evocar en el niño ideas, desafíos, intereses que fomenten en él el uso de la imaginación creativa como recurso de elaboración de juegos, de solución de conflictos y de aptitud hacia el aprendizaje. No sólo será creativo el niño que aprenda a tocar un instrumento, sino también aquello que desarrollará su método para aprender a desenvolverse con una lengua extranjera o salir autónomamente de un conflicto con un compañero. Problemas básicos que no tienen nada que ver con actividades diversivas y con los cuales cualquier niño independientemente del contexto social o cultural puede tener que enfrentarse. Un exceso de recursos podría incluso llegar a tener lo que Csikszentmihalyi (1996) define *efecto amortiguador*: el efecto de desviar en el niño la motivación para asumir una conducta creativa, amortiguando su impulso exploratorio, quitándole oportunidades para ser curioso y asumir riesgos y sobrecargándolo de motivaciones extrínsecas más centradas en los logros que en el camino con que alcanzarlos.

Al contrario de lo que generalmente se cree, lo que limita la creatividad no es la falta de ideas buenas y nuevas (es decir, ideas, productos, obras de arte), sino la falta de interés en ellos. La restricción no está en la oferta, sino en la demanda. Por desgracia la mayoría de los intentos por potenciar la creatividad se centran en el lado de la oferta, lo cual no sólo resulta inútil, sino que es probable que haga la vida más desdichada para un mayor número de genios preteridos. (M. Csikszentmihalyi, *op. cit.*: 459)

Resulta importante entonces valorar el tipo de recursos ofrecidos por el medio ambiente en el cual crece el niño y saber distinguir entre estímulos reales y aparentes. Sólo los estímulos reales permitirán al niño conectar con su potencial creativo interno y transformarlo en estilo de pensamiento y actitud concreta. Los estímulos reales son oportunidades que se proporcionan al niño para permitirle, tras su camino de observación y exploración, reelaborar lo conocido de una manera personal, crítica y creativa.

2.2. Creatividad e inteligencia

Me parece necesario dedicar una breve paréntesis al tema de la relación entre inteligencia y creatividad; los estudios sobre la creatividad, empezaron a tener un carácter y validez propia en el momento en que se demostró la separación entre creatividad e inteligencia tradicional.

La relación entre cociente intelectual (CI) y potencial creativo representó la clave del debate entre los investigadores en los años Cuarenta y Cincuenta, cuando el estudio de la creatividad empezó a establecerse. Para otorgar a los estudios sobre la creatividad una identidad y un carácter específicos, hacía falta demostrar empíricamente que la creatividad era algo distinto de la inteligencia y que su desarrollo seguía diferentes caminos.

Las primeras investigaciones empíricas en este sentido, fueron llevadas a cabo por Getzels y Jackson (1962) que compararon los resultados de los test de CI a los de cinco mediciones de creatividad proporcionadas a un grupo de aproximadamente 400 entre chicas y chicos de sexto a duodécimo grado escolar, en Estados Unidos. La conclusión a la que llegaron fue que las dos funciones estaban correladas, no independientes, y que la creatividad se podía considerar como una forma de inteligencia.

Tres años más tarde, Wallach y Kogan (1965) evidenciaron un gran defecto en el trabajo de Getzels y Jackson y cuestionaron el método que había llevado a esos resultados. Sus reflexiones representan un punto de partida fundamental en los estudios sobre la creatividad porque por primera vez adelantan el tema del *testing environment*, es decir, las condiciones en las que vienen suministrados los tests. Los dos investigadores percibieron que la expresión de la creatividad podía ser inhibida bajo ciertas condiciones, especialmente en un contexto educativo tradicional o en el momento en el que el sujeto se sentía bajo evaluación. En el intento de reconocer y medir el nivel de potencial creativo, Wallach and Kogan se preocuparon de crear un entorno tranquilizador y estimulante al momento de aplicar las pruebas: primero tomaron confianza con los estudiantes y luego aplicaron las pruebas sin dar límites de tiempo, presentándolas como si fuesen juegos. El método funcionó y en sus respuestas los estudiantes manifestaron unos pensamientos originales que no habrían podido predecirse con las pruebas de inteligencia.

Getzels y Jackson habían aplicado las mediciones de creatividad como si se tratase de un examen y los alumnos habían puesto en marcha los mismos mecanismos de respuestas que usaban al solucionar ese tipo de pruebas, enfocándose en la única respuesta correcta a dar. Wallach y Kogan notaron también que el grupo de los que tenían un bajo nivel de confianza en sí mismos, habían logrado mejores resultados en los tests de creatividad con respecto a los de inteligencia, al haber trabajado libres de presiones de evaluación.

Wallach y Kogan llegaron a la conclusión de que si bien los resultados de las pruebas de inteligencia y creatividad podían estar relacionados, había también casos en los que no lo estaban, lo que sugería una independencia entre las dos funciones.

Actualmente, la idea más prudente y generalizada sobre la relación entre inteligencia y creatividad, parece ser la *Teoría del umbral* o *Thresold Theory*, propuesta por Torrance (1962) y retomada por Runco y Albert (1986b); los autores sostienen que existe un nivel de inteligencia bajo el cual no sería posible obtener resultados creativos, si bien la inteligencia no es suficiente para conseguir resultados creativos y a un alto CI puede no corresponder una alta capacidad creativa:

Instead of concluding that creativity and intelligence are one and the same, or that creativity and intelligence are entirely distinct, thresold theory describes the possibility that they are related, but only at certain levels of ability [...]. The basic idea is that a minimum level of general intelligence is necessary for creative work. Truly creative work cannot be done below the thresold [...] no one with an extremely low IQ does highly creative work, but above a moderate level of IQ some individuals are creative but others are not. (M. A. Runco, *op. cit.*: 8)

La implicación más importante de esta teoría es reconocer que la inteligencia es necesaria pero no es la única función en juego durante el proceso creativo y que un alto CI no garantiza una alta originalidad: a un alto nivel de inteligencia puede corresponder un potencial creativo muy bajo, inteligencia y creatividad no serían interdependientes la una de la otra.

Las conclusiones de Runco y Albert siguen el camino empezado por Alfred Binet a principios del siglo XX y seguido por Guilford en los años Cincuenta. Binet (1905) ideó el primer test de inteligencia en el que incluía unas pruebas abiertas parecidas a las modernas pruebas de pensamiento divergente. Unos años más tarde, Guilford (1967b) introdujo por primera vez el concepto de pensamiento divergente o lateral, para distinguirlo del convergente. El pensamiento divergente sería un tipo de cognición que lleva hacia varias direcciones y distintas respuestas ante situaciones o problemas; el pensamiento convergente es un tipo de cognición que dirige hacia la única respuesta o solución correcta a la cuestión planteada.

La intención de Guilford era empezar un estudio empírico objetivo sobre la creatividad, como función con sus propias características y procesos y encontrar la manera para medir su potencial, de la misma manera en la que se podía medir el CI, pero con herramientas y procedimientos diferentes.

En la mayor parte de las pruebas de inteligencia se pide al sujeto que encuentre la solución correcta a un problema; en cambio, en las pruebas de pensamiento divergente, se plantean cuestiones que tienen más que una solución y el sujeto tiene que reflexionar para encontrarlas todas, poniendo en marcha no sólo los conocimientos ya adquiridos sino también la imaginación y la fantasía. En el pensamiento

convergente, la persona trata de encontrar o recordar la única respuesta correcta a la pregunta basándose sobre el conocimiento del área a la que ésta se refiere. En cambio, para estimular el segundo tipo de producción, se utilizan preguntas abiertas que suponen que el sujeto no busque *la* respuesta, sino todas las respuestas o soluciones relacionadas con el tema. El conocimiento o la experiencia previa en el área interesada o de áreas similares junto con la imaginación llevarán al sujeto a generar ideas y a encontrar una serie posiblemente infinita de respuestas.

Wallach y Kogan (1965), en las pruebas anteriormente mencionadas, incluyeron preguntas con respuestas o soluciones abiertas, es decir, movieron el enfoque del pensamiento convergente al divergente. A continuación, unos ejemplos del estudio de Wallach y Kogan:

Make a list of things that move on wheels; list strong things; list square things; make a list of the different ways that you can use a brick; list uses for a shoe; list uses for a coat hanger. (M. A. Runco, *op. cit.*: 4)

No necesariamente el pensamiento divergente da origen a un producto creativo, pero puede informar sobre los procesos mentales que llevan a ideas o soluciones creativas y es la razón por la que los tests de pensamiento divergente son los más comunemente usados para medir el potencial creativo de la persona.

En 1969, Wallach y Wing decidieron profundizar la investigación comparando los datos de las pruebas de pensamiento divergente a los resultados obtenidos por los estudiantes en actividades extraescolares. Las conclusiones a las que llegaron fueron muy significativas: no había una relación entre las pruebas de pensamiento divergente y los CI de los estudiantes, pero aparecía haber una relación entre los primeros y los éxitos conseguidos por los estudiantes en actividades extraescolares. Posteriormente, otros investigadores llegaron a las mismas conclusiones (Kogan y Pankove, 1974; Milgram, 1978; Runco, 1986).

El tema que se plantea tras estos estudios es muy interesante y digno de ulteriores investigaciones; parece que haya una relación entre el potencial creativo de la persona en edad escolar y su conducta fuera del ambiente escolar y entre alto potencial creativo y alta capacidad de desempeñarse en tareas cotidianas de forma madura y crítica. Parece, además, que las pruebas de pensamiento divergente y no las medidas de inteligencia, sean la variable que mejor puede predecir la posibilidad de tener éxito fuera de la escuela. Por contrario, parece que no haya ninguna relación entre un alto potencial creativo y la conducta y los resultados escolares.

2.3. La creatividad narrativa

Entre todos los aspectos en los que puede expresarse y tomar forma la creatividad en el contexto escolar, hemos decidido prestarle una especial atención a lo de la creatividad narrativa. Usar las

palabras en la producción escrita para imaginar, contar y contarse se considera una competencia lingüística que hay que desarrollar a lo largo del camino escolar, competencia importantísima en la escuela primaria, cuando los niños empiezan a descubrir el sentido y la función de las palabras, las relaciones entre ellas y a usarlas como herramientas de expresión y representación.

Desde Bruner a Rodari, psicólogos, educadores y escritores están de acuerdo sobre el hecho de que la narración es un instrumento valioso de comprensión y de construcción de realidad y sentido. El hecho de tratarlo como una “competencia” a desarrollar durante los años escolares no significa que el proceso de aprendizaje termine con el fin de la escuela. Aprender a contar equivale a aprender a expresarse y crecer y es un proceso que se extiende durante toda la vida. Bruner recuerda un momento de la obra de James Matthew Barrie, *Peter Pan*, cuando Peter pregunta a Wendy de volver con él al País de Nunca Jamás; para convencerla le explica que podría enseñar a los Niños Perdidos a contar historias (J. Bruner, *La Cultura dell’Educazione: Nuovi Orizzonti per la Scuola*, 2002: 53). Aprender a contar historias podría ayudarles a crecer. En este sentido, crecer significa aprender a dar voz a sueños, deseos, miedos, fantasías, ideas.

En sus varios estudios sobre la relación entre mente y lenguaje y entre mente y narración, Bruner nos lo recuerda cuando dice que la narración es la forma originaria del pensamiento; construir y contar historias, narrar hechos reales o imaginados ayuda a dar orden a lo que nos rodea, a reconocerlo, confiere sentido a lo vivido y a lo imaginado, aporta explicaciones.

Andrea Smorti (1998), en sus interesantes investigaciones sobre la narración y el desarrollo de la persona, sostiene que hay una profunda conexión entre el mundo exterior creado por las historias y el mundo interior de la persona creadora de las historias; el pensamiento *utiliza* los relatos porque estos constituyen un sistema bastante sencillo y rápido para comunicar con los demás, contarle lo ocurrido, convencerles, ordenar los hechos y darles un sentido, dar una interpretación a los recuerdos.

El fomento del pensamiento divergente y de sus expresiones narrativas, como inventar, imaginar, asociar, hacer hipótesis, representa sin duda una herramienta valiosa pero se quedaría vacío de sentido si no fuese soportado por una rica experiencia vivida por el niño. Es con lo que diariamente sueña y de lo que vive que el niño saca material para sus cuentos y narraciones y, si parte de este material le puede venir de sus experiencias didáctica y escolares, otra parte le puede venir del lugar mismo donde él vive que puede transformarse en una fuente de experiencias significativas. Unas de las experiencias más valiosas del niño en esta etapa escolar es indudablemente el juego y el juego en libertad. Estoy muy de acuerdo con la siguiente afirmación de Francesco Tonucci:

Con el juego el niño se enfrenta por sí solo con la complejidad del mundo realizando los aprendizajes más importantes de toda la vida del hombre. El juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística.

(F. Tonucci, *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1997: 35)

El juego libre representa unas de las primeras, si no la primera, expresión de creatividad del niño. Juego libre implica autonomía, encuentro con uno mismo, a solas y en grupo, gestión del riesgo, de la dificultad, de la decepción, de la satisfacción. Cuanto más estos momentos estén libres del directo control de adultos, más el niño se volverá responsable y protagonista de sus actos. Sigue Tonucci:

Tiempo libre que el niño administra de modo autónomo, alejándose de casa, encontrándose con quien quiera para dedicarse a sus juegos preferidos. Es el tiempo de las experiencias personales, las que llevan a explorar el entorno, a conocer sus secretos, observando la vida de los animales y de las plantas, experimentando los cambios climáticos, las características de los diversos elementos de la naturaleza. La escuela debería ser el lugar donde las experiencias personales de los alumnos se confrontan y encuentran con el fin de obtener nuevos conocimientos. (*Id.*: 40)

Quizás las palabras de Tonucci puedan sonar un tanto nostálgicas de un entorno que ya no existe – ni el los centros pequeños como los pueblos de pocas centenas de habitantes visitados durante la investigación se les otorgaba tanta libertad a los niños como para, por ejemplo, salir solos del aldea; pero aun así me parecen reflexiones importantes sobre el valor de las experiencias personales por como pueden convertirse en herramientas narrativas, palabras, adjetivos, metáforas, asociaciones. Como el patio sin verjas del colegio de Trevélez que dejaba la mirada libre de meterse entre caminos y bosques, así pienso en la creatividad narrativa como en un recurso con el cual describir la realidad de una manera original y personal, sin barreras.

Las pruebas de creatividad que usamos para esta investigación permiten cierta imaginación y posibilidad de expresión narrativa y hubo una discreta cantidad de niños que de hecho las utilizaron como trampolín para construir cuentos sin barreras, fruto de una realidad interior compleja y rica y quizás también de experiencias igualmente ricas. Una característica que me pareció destacar en los textos de los niños fue su capacidad de estimular mi propia imaginación, en cuanto lectora, utilizando sin saberlo lo que Bruner (1993) teorizó como el hecho de *conjugan la realidad con el tiempo subjuntivo*: el subjuntivo es el tiempo de la duda, de la posibilidad, el deseo, la exhortación. Un acto narrativo de este tipo es un acto abierto a varias interpretaciones e identificaciones, flexible porque hace referencia a múltiples categorías de pensamiento y original porque sorprende su lector con nuevas miradas. Se trata, al fin y al cabo, de otra manera para describir la creatividad.

3. MÉTODO

Es una investigación de carácter exploratorio, con la que se pretende describir la influencia del contexto rural en la imaginación narrativa en niños y niñas de Educación Primaria en la zona de la Alpujarra Occidental.

3.1. Participantes

En este estudio participaron, voluntariamente, 135 estudiantes de Educación Primaria, 79 niñas y 56 niños de edades comprendidas entre 8 y 12 años.

3.1.1. La zona de estudio

Este estudio se propone investigar el potencial creativo en niños y niñas que viven en territorios rurales y estudian en centros públicos de enseñanza primaria de la zona, con el propósito de encontrar alguna influencia de este tipo de territorio sobre su nivel de creatividad. Empecé enfocándome en la zona de la Alpujarra Occidental visitando cinco colegios de enseñanza primaria ubicados respectivamente en Talará, Lanjarón, Pítres, Capileira y Trevélez.

La Alpujarra es una región histórica de Andalucía. Está ubicada en las faldas de la ladera sur de Sierra Nevada y se divide entre la provincia de Granada y la provincia de Almería. El estudio ha sido conducido en municipios que pertenecen administrativamente a la provincia de Granada y tienen núcleos de población situados en altitudes comprendidas entre 600 y 1500 metros sobre el nivel del mar.

Se trata indudablemente de una comarca caracterizada por una gran belleza y personalidad con una rica orografía y fuertes contrastes paisajísticos, encontrándose entre las más altas cumbres de Sierra Nevada y el mar de la Costa del Sol. En los campos irrigados por largas y serpentinadas acequias y en los pequeños pueblos laberínticos arrinconados en las laderas de las montañas, permanecen todavía huellas del pasado histórico con sus resonancias musulmanas. La conformación montañosa representa un límite para la mecanización de la agricultura y de la ganadería y hace que la zona haya perdido en la competitividad con otras zonas del país donde se han establecido cultivos y ganados masivos. Sin embargo, gracias a la suavidad del clima y a la abundante presencia de agua, la Alpujarra es una zona muy fértil y sus habitantes siguen dedicándose a la ganadería y al cultivo de productos de alta calidad, finalizados a usos propios o a la venta. El factor de crecimiento y clave de la economía local es el turismo, aumentado vertiginosamente en los últimos años y continuamente atraído por las bellezas naturales, la gastronomía, la artesanía y el clima suave de la comarca.

La Alpujarra Granadina está formada por veinticinco municipios de los cuales el más poblado (5739 habitantes según el censo del 2012) y extenso es Órgiva que es también la capital tradicional e histórica de la zona. La comarca abarca una extensión superficial de 1140,11 km² con una población censada de 24736 habitantes en 2012, siendo la densidad de población de 21,69 habitantes/km².

La investigación fue llevada al cabo entre 135 niñas y niños de CPR (Colegios Públicos Rurales) y CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria) elegidos entre los de la zona occidental de la comarca:

- CPR *El Azahar* (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), en Talará, capital de la comarca del Valle de Lecrín¹.
- CEIP *Lucena Rivas*, en Lanjarón.
- CPR *Los Castaños* (Educación Infantil y Primaria), en Pitres (municipio de La Taha).
- CPR *Barranco del Poqueira* (Educación Infantil y Primaria), en Capileira.
- CEIP *Ntra. Sra. de las Nieves*, en Trevélez.

Los centros fueron elegidos según la disponibilidad dada por los tutores de los centros mismos después de contactar telefónicamente con el director o directora del colegio. Después de la presentación y de la explicación del proyecto y, en algunos casos, del envío por correo electrónico del material constituyente las pruebas, los directores se encargaban de pedir la disponibilidad a los tutores y de comunicármela. La investigación fue llevada al cabo durante los meses de mayo y junio, por lo que algunos tutores tuvieron que rechazar la posibilidad de proporcionar las pruebas a los niños por estar muy ocupados con las tareas de fin de año escolar. A parte de estos pocos casos, todos mostraron gran interés y curiosidad por el tipo de investigación, mucha amabilidad y disponibilidad en el momento de acogerme y enseñarme el colegio, introducirme a los alumnos y apoyarme durante la aplicación de la pruebas.

3.1.2. Los CPR y la escuela rural andaluza

En 1988 (Decreto 29/1988 de 10 de febrero) se constituieron los colegios públicos rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza; a partir de ese momento, escuelas rurales de la misma comarca, dejaron de ser independientes la una de la otra y se agruparon en un único centro administrativo y pedagógico, manteniendo su ubicación geográfica. Así disponen los artículos 1^o 1.1 y 1.2 del Decreto:

1.1 Se define la Escuela Rural como aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las Escuelas Unitarias y pequeñas Graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población.

1.2. Los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar que los niños andaluces accedan a una educación de calidad en el medio en que habitan. Este objetivo no puede ni debe intentar conseguirse desarraigando al niño de su medio social y familiar. (Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, BOJA n^o 33 de 26 de abril de 1988 <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1988/33/10> consultado el 10 de agosto de 2014)

¹ Lecrín se considera municipalmente como una distinta comarca, sin embargo ha sido incluido en este estudio

Los CPR agrupan bajo el mismo nombre, la misma administración y el mismo proyecto educativo varias sedes o aulas multigrado diseminadas en diferentes localidades pertenecientes a la misma comarca; sólo una de ellas está encargada de la gestión y de la administración del centro. La finalidad de la agrupación es la de constituirse como un único centro educativo para compartir recursos, profesorado, actividades de perfeccionamiento, metodologías adaptadas a las peculiaridades del medio incluyendo actividades comunes y encuentros para promover el proceso de socialización del alumnado. Además de los CPR hay las *escuelas unitarias* o *escuelas graduadas incompletas* (mencionadas en el Decreto) que por sus peculiaridades no llegaron a agruparse. Estas escuelas siguen denominándose CEIP, como los centros de ámbito urbano, pero mantienen aspectos característicos de los centros rurales como por ejemplo la multigraducción.

El equipo docente de los CPR está constituido por el profesorado que permanece la mayor parte de su jornada en la sección de referencia y por el profesorado itinerante o especialistas de Música, Educación Física, Inglés que se desplaza de un centro a otro.

Las etapas educativas que se imparten en los Centros Públicos Rurales de Andalucía son las de Educación Infantil, Primaria y en algunos casos el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a los estudiantes, los CPR, al igual que las antiguas escuelas rurales, se caracterizan por tener grupos multigrado. Es decir, en casi todas o en la mayoría de sus aulas, conviven niños y niñas de diferentes grados o cursos, guiados por una única maestra o maestro.

Según la normativa, el número máximo de alumnos por grupo está entre 15, en el caso de alumnos del mismo curso, y 12 en el caso de alumnos de ciclos distintos. En cuanto al número mínimo, la cuestión es un poco más complicada: como observa Bustos (2007), en otras Comunidades Autónomas de España se acepta el mantenimiento de aulas con 3 ó 4 niños para no obligar el alumnado a desplazamientos en una edad muy temprana. En Andalucía el mantenimiento de la unidad se empieza a cuestionar por debajo de 10 alumnos. Se trata de un tema muy controvertido e importante a la hora de hacer lo posible para permitir la supervivencia de los pueblos pequeños con todo su patrimonio etnográfico. La posibilidad de mantener la población escolar –por lo menos de los ciclos de Infantil y Primaria y primeros de Secundaria Obligatoria– dentro de los pueblos de origen, pese a sus dimensiones, es el primer paso de los tantos necesarios para frenar el proceso de despoblación y permitir el formarse de un sano sentido de identidad y pertenencia en los niños.

En las reflexiones de Bustos sobre los colegios rurales hay otro aspecto destacable que será confirmado en las conversaciones con los tutores de las que hablaré más adelante; el alumnado que acude a un centro rural, a menudo procede de situaciones socioeconómicas y familiares muy diferentes

y el centro puede llegar a tener un papel activo en el proceso de integración entre las varias mentalidades y ayudar el conocimiento y diálogo recíproco.

3.1.3. Los pueblos y detalles de las visitas

Trevélez

Trevélez es una localidad y un municipio de la provincia de Granada. Está situado en la parte septentrional de la Alpujarra Granadina a unos 97 km de la capital provincial. Su población censada en 2013 era de 810 habitantes.

Cuentan que eran tres hermanos que cuando su padre murió les dejó en herencia sus tierras: a su hijo mayor las tierras más altas (barrio alto). A otro le dejó las tierras del medio (barrio medio). Al pequeño le dejó las tierras bajas (barrio bajo). Todos eran felices en las tierras del medio, pero un día se pelearon y cada uno se fue a sus tierras. Por la noche cuentan que a lo lejos se veían las luces de los cortijos de cada uno de los hermanos con velas, de ahí su nombre. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Trev%C3%A9lez> consultado el 20 de junio de 2014)

Con sus 1476 metros sobre el nivel del mar, Trevélez es el pueblo más alto de España; entre los tres barrios que lo componen, el Alto, el Medio y el Bajo hay un desnivel de 200 metros. Se trata de un lugar de gran belleza e interés paisajístico y cultural: aquí como en la gran mayoría de los pequeños pueblos de la comarca, el casco urbano conserva intacta la estructura original y la arquitectura típica alpujarreña, con las estrechas calles empinadas y empedradas, las casas blancas con el tejado plano, los lavaderos, las chimeneas con sombrero y los *tinaos* (pasajes estrechos entre una casa y otra generalmente llenos de flores). Es además un rincón ideal para practicar senderismo, por los salvajes entornos naturales, los bosques de castaños y coníferas, a lo largo del río Chico y del río Trevélez, o por los altos senderos que llevan a Siete Lagunas y al Mulhacén, entre los tantos.

- Fecha de la visita: 12 y 13 de mayo de 2014
- Nombre del centro: *CEIP Ntra. Sra. de las Nieves*
- Número total de niños del centro: 80
- Ciclos involucrados en la investigación: Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto
- Número total de niños entrevistados: 28
- Número tutores entrevistados: 2

Capileira

Capileira está situada en la vertiente meridional de Sierra Nevada y en la parte noroccidental de la Alpujarra Granadina a 71 kilómetros de la capital provincial. Gran parte de su territorio pertenece al Parque Natural de Sierra Nevada. Todo el municipio forma también parte del Conjunto Histórico del

Barranco del Poqueira. Su nombre deriva del latín “Capillaria” que significa “cabellera” aludiendo al hecho de ser el pueblo más alto del barranco. Se encuentra a una altitud de 1436 metros y consta con una población de 484 habitantes censados en 2013. En las últimas décadas el turismo se ha convertido en una fuente de ingresos importantes en la economía local. Como Trevélez, Capileira destaca como ejemplo de arquitectura popular, manteniéndose intactos elementos tradicionales del patrimonio etnográfico; a parte del casco antiguo, forman parte de estos la gran cantidad de cortijos – la mayoría abandonados – eras, balsas y acequias que se pueden encontrar en los alrededores del pueblo.

- Fecha de la visita: 12 de junio de 2014
- Nombre del centro: *CPR Barranco del Poqueira*
- Número total de niños del centro: 57
- Ciclos involucrados en la investigación: Tercero y Cuarto
- Número total de niños entrevistados: 16
- Número de tutores entrevistados: 1

Pitres

Pitres es la capital y centro geográfico del municipio de La Taha, está y situado en la parte central de la comarca de la Alpujarra Granadina y se encuentra a 72 km de la capital provincial, a 1295 metros de altitud. Cuenta con 494 habitantes censados en 2011. Posee una plaza de las más espaciosas y mejor arboladas de la comarca y una emblemática iglesia cuya alta torre revela su anterior condición de mezquita.

- Fecha de la visita: 13 de junio de 2014
- Nombre del centro: *CPR Los Castaños*
- Número total de niños del centro: 42
- Ciclos involucrados en la investigación: Quinto y Sexto
- Número total de niños entrevistados: 9
- Número de tutores entrevistados: ninguno

Lanjarón

Lanjarón está situado a unos 45 kilómetros de Granada a una altitud de 659 metros. Con sus 3791 habitantes censados en 2013, es el pueblo más poblado de la zona de la investigación. Parece que el nombre sea una castellanización de "*Al-lancharon*", "lugar de manantiales" en árabe. La localidad es de hecho muy rica de manantiales de los que la industria local extrae agua para venderla en todo el territorio nacional. Junto con la agricultura y el turismo, la industria del agua es uno de los pilares de la economía de Lanjarón. El pueblo tiene una apariencia moderna y, a parte unos pocos edificios del

casco antiguo, ya no mantiene la arquitectura típica alpujarreña que caracteriza las villas que se encuentran a mayor altura. La enorme variedad de frutales, plantas y árboles de diferentes especies que abitan las colinas y los campos alrededor, confieren al lugar un aspecto especialmente ameno.

- Fecha de la visita: 28 de mayo de 2014
- Nombre del centro: CEIP *Lucena Rivas*
- Número total de niños del centro: 290
- Ciclos involucrados en la investigación: Quinto y Sexto
- Número total de niños entrevistados: 37
- Número de tutores entrevistados: 1

Talará

Talará pertenece al municipio de Lecrín y está situado en la parte oriental de la comarca del Valle de Lecrín. Su denominación se debe al árabe y significa “barrio de los árabes”. Se encuentra a 33 kilómetros de Granada y a 637 metros de altitud. Cuenta con 639 habitantes censados en 2013. Talará hoy aparece como un pequeño y alegre pueblo rodeado de campos de naranjos y limoneros, olivos y almendros.

- Fecha de la visita: 21 de mayo de 2014
- Nombre del centro: CPR *El Azahar*
- Número total de niños del centro: 180
- Ciclos involucrados en la investigación: Tercero, Quinto y Sexto
- Número total de niños entrevistados: 44
- Número de tutores entrevistados: 1 (Director Didáctico)

3.1.4. Descripción de los centros

Los centros visitados tienen aproximadamente las mismas características: se encuentran dentro del pueblo y están ubicados en edificios de construcción moderna pero similares a las casas típicas de la zona. Son edificios de una o dos plantas con un patio exterior. En su interior lo que destaca es la luz y la amplitud de las aulas y la vista que se ofrece a la mirada desde las ventanas. Tres de los cinco centros utilizan las TICs.

En el momento de la visita, las paredes de los pasillos y de las aulas están adornadas de pósteres multicolores fruto del trabajo colectivo de los alumnos. Todos los centros poseen una biblioteca y un aula de informática. Los colegios de Talará y Trevélez son los que destacan por su modernidad: todas las aulas están dotadas de una pizarra digital y un ordenador. Voy a describir más detenidamente

algunas características de estos dos centros que acabo de mencionar y que me parecen representativas de un ambiente laboral bueno y eficaz.

El CEIP *Ntra. Sra. de las Nieves en Trevélez*. Se encuentra en un edificio de recién reforma, que antiguamente albergaba a los tutores del pueblo. Su inauguración estaba prevista para el día 18 de junio.

Al momento de mi visita, alumnos y tutores acababan de trasladarse desde el antiguo colegio y en las nuevas aulas todavía quedaban algunas cajas de la mudanza con materiales y libros. Estando situado a muy poca distancia del antiguo, los tutores cuentan que los niños habían sido involucrados en el traslado llevando cosas de un edificio a otro en huecos de tiempo y disfrutando de la posibilidad de contribuir activamente a la puesta en marcha de su nueva escuela.

El nuevo edificio es amplio y consta de dos plantas; además de las aulas y de los despachos de los maestros, hay un salón comedor y una gran biblioteca. Cada aula tiene el nombre de un lugar o pico de montaña. Aulas y pasillos son anchos y pintados de colores diferentes. Las aulas son muy luminosas y amplias en comparación con el número de alumnos. Cada una está equipada con una pizarra digital y un ordenador. El patio de la escuela da a la montaña y por forma y calidad de la vista parece un mirador. Me sorprende el detalle de que, a parte de la normal cancela en la entrada, no hay una protección metálica o una reja alrededor del patio. Éste está simplemente rodeado por un bajo muro de piedra. Expreso mi curiosidad a la tutora que me acompaña en la visita y ella asegura de que no hace falta poner una protección más alta porque ningún niño estaría interesado en escapar.

No sólo los alumnos, sino también la asociación de madres y padres (AMPA) participó en la realización del nuevo colegio, aportando las fotos de la zona que adornan los pasillos, juntando dinero para que todas las aulas pudiesen tener una pizarra digital (en concreto, gracias a una recaudación de fondos consiguieron comprar la única que faltaba) y contribuyendo a la ampliación de los fondos de la biblioteca. Los maestros entrevistados se sienten muy bien en el nuevo edificio que consideran cercano, propio, como una parte de su casa.

El CPR *El Azahar en Talará*. El centro está ubicado en un amplio edificio de una planta rodeado por un negro jardín. En su interior destacan la entrada con plantas y música en hilo musical, los pasillos decorados con trabajos de los alumnos y fotos de parajes de la zona, la gran y acogedora biblioteca, las aulas modernas con pizarras digitales, el laboratorio de cerámica, el aula de idiomas y un patio externo decorado con murales. El director didáctico que me acompaña en la visita se ocupa personalmente de las decoraciones y de las equipaciones del instituto considerando importante que el centro escolar tenga una apariencia acogedora y alegre, limpia, ordenada y que reflexione la entrega y la dedicación del equipo docente. El director considera que el cuidado del lugar de estudio puede servir de base para

una buena didáctica. El centro alberga los ciclos desde infantil hasta secundaria pero en comparación con el número de estudiantes los episodios de maltrato hacia el lugar son muy pocos frecuentes. Hay estudiantes que se alternan en el cuidado de las plantas de la entrada y del jardín y otros que se ocupan del acuario también presente en la entrada. De parte del mantenimiento de las instalaciones de los pasillos se encargan los niños. Se trata de un proceso de responsabilización que hay que fomentar diariamente pero que da excelentes resultados y contribuye a lo que es el camino de toma de conciencia y responsabilidad hacia su propio entorno.

3.2. Instrumentos

Se utiliza la Prueba de Imaginación Creativa (Artola y col., 2010).

3.2.1. La Prueba de Imaginación creativa: premisa

Es importante considerar la importancia de la creatividad no sólo desde el punto de vista de su relevancia en el desempeño académico o profesional. Es necesario examinar la creatividad con una perspectiva más amplia, como una capacidad propia a nutrir y desarrollar en nosotros mismos y en los demás, que nos ayudará a afrontar retos y dificultades de forma positiva. (T. Artola et al., *Prueba de Imaginación Creativa para Adultos*, Manual, TEA, Madrid, 2012: 20)

Hemos demostrado hasta ahora que la creatividad entendida como estilo de pensamiento y recurso para la solución de problemas, puede contribuir a un desarrollo más completo y sano de la persona. Como educadores tendremos que trabajar con el objetivo de que los alumnos tomen conciencia de su potencial creativo y aprendan a utilizarlo en el desempeño de actividades escolares y extraescolares. Con esta perspectiva, las pruebas de creatividad pueden ayudarnos a medir el potencial de cada niña y niño y fomentarlo allí donde haga falta. La medición de la creatividad narrativa y gráfica puede ayudarnos a darnos cuenta del nivel general de creatividad en un centro o entorno con respecto a otro y como educadores saber dónde tenemos que intervenir para alimentar este aspecto, investigando sobre las posibles causas de su ausencia o inhibición (didácticas, familiares, sociales, personales o un conjunto de ellas) y otorgando medidas compensatorias: para que la creatividad llegue a ser una voz con su propia dignidad en el curriculum escolar desde los ciclos de infantil hasta los de bachillerato. La medición de la creatividad no es una evaluación, sino un instrumento de observación; una atenta lectura de los resultados puede avisarnos sobre potenciales creativos por varias razones inhibidos y darnos claves de comprensión sobre el niño y sus carencias o sobre la efectividad de las actividades escolares.

Los intentos de elaborar instrumentos para medir la creatividad de una forma eficaz y objetiva han sido muchos a lo largo del tiempo y cada autor ha intentado aportar algo a la investigación. A parte los previamente mencionados (Getzels y Jackson – 1962, Wallack y Kogan - 1965), los tests

psicométricos más conocidos y extendidos, son los de Guilford (1967b) y de Torrance (1974). Guilford incluyó el procedimiento de evaluación en su ya conocida teoría de la *Estructura del Intelecto* (*Structure of the Intellect*, SOI); la batería SOI consiste en varias pruebas para medir los que él consideraba los tres componentes de la inteligencia: operaciones (las habilidades necesarias para adquirir información: cognición, memoria, pensamiento convergente y divergente...), contenidos (semántico, figurativo, conductual...) y productos o resultados (relaciones, transformaciones, elaboraciones...). Dentro de esta batería, Guilford ideó un test específicamente para evaluar el pensamiento divergente, clasificando las respuestas según variables que serán luego tomadas de ejemplo y aplicadas a otros modelos de pruebas de creatividad:

- *Fluidez* o habilidad para generar grandes números de ideas – respuestas.
- *Flexibilidad* o habilidad para cambiar enfoques y producir respuestas diferentes entre ellas.
- *Originalidad* o habilidad para percibir soluciones y respuestas novedosas.
- *Elaboración* o habilidad para integrar detalles a las respuestas.

Torrance sigue la línea empezada por Guilford y elabora el *Test de Pensamiento Creativo* (*Test of Creative Thinking* – TTCT) incluyendo tareas muy parecidas a las propuestas por Guilford y aplicando las mismas variables de evaluación. Su test ha sido retocado y perfeccionado varias veces a lo largo de los años tanto en su forma de aplicación como de corrección (1966, 1968, 1990, 2008) y es actualmente el test que más ha servido de base e inspiración para pruebas sobre la creatividad (Charles y Runco, 2000–2001, Plucker, Runco y Lim, 2006) incluyendo las usadas para esta investigación (*Prueba de Imaginación Creativa*–PIC).

En España, las pruebas más utilizadas para la evaluación de la creatividad son las TAEC (De La Torre, 1996) y las CREA (F. J. Corbalan, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R. M. Limiñana, 2003) que están enfocadas respectivamente en la creatividad gráfica y en la verbal.

La *Prueba de Imaginación Creativa* (PIC) (T. Artola, P. Mosteiro, B. Poveda, J. Barraca, I. Ancillo, N. Sánchez, 2012) aquí utilizada ha tomado inspiración en todos los estudios que se acaban de mencionar llegando a una elaboración propia adaptada y enfocada en la creatividad entre la población española en las tres etapas: *Niños, Jóvenes, Adultos*. Utilizando los parámetros de medición elaborados por Guilford (Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración) los autores han realizado un instrumento de estudio y medición conjunto de la creatividad en su expresión verbal o narrativa y figurativa o gráfica con el fin de obtener una puntuación general de la creatividad aunque definida por varios índices.

Menchen (2002) sostiene que el desarrollo del poder de la imaginación requiere el ejercicio de tres capacidades:

- Fantasía, que implica saber salir de las impresiones cotidianas, alejarse del mundo real y especular con ideas y situaciones inverosímiles.
- Intuición, que implica la visión de algo nuevo y peculiar de una manera espontánea e imprevista. Requiere el ser capaz de mirar dentro de uno mismo y fiarse del propio conocimiento interior.
- Asociación, que implica la capacidad de asociar y combinar ideas, imágenes, palabras que en apariencia no tienen relación alguna.

Para “resolver” los cuatro Juegos de la PIC los niños tienen que poner en marcha su capacidad de fantasía, intuición y asociación; naturalmente, hay una serie de condiciones que hay que tomar en cuenta para facilitar y fomentar el uso de estos *poderes*:

- Es necesaria una motivación inicial. Es la razón por la que las PIC tienen expresamente un carácter de juego, para crear la motivación necesaria para que se manifieste la imaginación.
- Es necesario que se legitime abiertamente el pensamiento divergente y la eficacia de todas las respuestas.
- Es importante que los niños no se sientan presionados por el tiempo y tengan suficiente espacio para la reflexión.
- Es importante que los niños no se sientan bajo la presión de expectativas o evaluaciones por parte de los adultos, tutores o suministradores del test: sin presiones sobre el éxito de sus respuestas, se sentirán más libres y motivados a expresar cada tipo de idea se les ocurra.

Si por un lado es importante que los niños se sientan libres de expresar ideas originales o que no sean directamente relacionadas con los estímulos proporcionados por las pruebas, por otro es conveniente que no sientan esta posibilidad como una obligación. Como sostiene Gardner:

Saber que uno será juzgado según un criterio de “creatividad” u “originalidad” tiende a estrechar el horizonte de lo que uno puede producir (conduciendo entonces a productos que son considerados como relativamente convencionales); en cambio, la ausencia de evaluación parece liberar la creatividad. (H. Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1998: 44)

3.2.2. La Prueba de Imaginación Creativa: descripción

La prueba está compuesta por cuatro *juegos*; los primeros tres miden la creatividad narrativa, el cuarto la creatividad gráfica. El término *juego* ha sido elegido por los autores de la PIC con el intento de disminuir la impresión de evaluación o de examen que podrían sentir los niños al acercarse a las pruebas.

En el **Juego 1**, se presenta a los niños un dibujo en el que aparecen tres personajes en un lugar exterior que podría ser una ciudad o un pueblo y se les pide que imaginen y escriban todo aquello que podría estar ocurriendo en la escena. Se trata de una imagen sugerente y con un cierto componente de misterio que puede despertar la curiosidad y de ahí la imaginación; hay una serie de elementos que los niños pueden o no incorporar en su descripción y los personajes sólo aparecen esbozados para dejar un mayor espacio a la fantasía. Este juego tiene el objetivo de explorar la fantasía como capacidad para inventar e imaginar, crear historias trascendiendo el estímulo proporcionado. Es la única prueba en la que se explora la variable *fantasía*.

El **Juego 2**, es una adaptación del test de Guilford “Usos de un ladrillo”: se invitan los niños a imaginar todos los usos posibles de un objeto. Los autores han decidido sustituir los ladrillos por un tubo de goma pensando que se tratase de un estímulo al que podían responder de una manera más creativa. El juego pretende explorar la capacidad de pensar en forma poco convencional, agilizar la mente y dar nuevas interpretaciones, usos y sentidos a objetos familiares.

El **Juego 3**, propone la siguiente situación inverosímil: “Imagínate qué ocurriría si las personas nunca dejasen de crecer”. También este juego explora la capacidad de pensar en forma poco convencional, pero está más relacionado con el aspecto fantasioso de la imaginación, con la capacidad de concebir situaciones irreales y la apertura a posibilidades novedosas.

El **Juego 4**, es un test de imaginación gráfica que toma como inspiración el test de Torrance. Los niños tienen que completar cuatro dibujos a partir de unos trazos dados y poner un título a cada uno de ellos. El juego además de la imaginación figurativa, permite observar la capacidad de elaborar gráficamente las ideas añadiendo detalles especiales.

Como explican los autores, dentro del Juego 4, el subjuego “Título”, representa una variable puente entre los juegos narrativos y gráficos: los niños tienen que dar un título al dibujo que acaban de hacer, que sea posiblemente original, no solamente descriptivo. El estímulo es visual pero la producción es verbal.

3.2.3. Corrección y puntuación de la PIC

Los criterios de corrección de la PIC son muy detallados y permiten un análisis muy fino de las múltiples variables que componen la aptitud creativa verbal y la gráfica. El trabajo de corrección y puntuación es minucioso pero a la vez sencillo y claro, no necesitándose un profesional para llevarlo a cabo.

Las categorías dentro de las cuales insertar las respuestas de los niños en la prueba de creatividad verbal, son descritas con mucha evidencia y dejan muy poco margen para la duda.

Los dibujos se analizan bajo cuatro factores que toman en cuenta una alta gama de posibilidades de expresión gráfica.

Todos los datos adquiridos se ponen en relación con los de la muestra de tipificación, es decir, con los del grupo a quien fue aplicada la prueba por primera vez y que constituyen el grupo de referencia: 637 niñas y niños, de edad entre ocho y doce años, procedentes de colegios de cinco comunidades de España.

Hay ocho variables con las cuales se miden las respuestas. Las primeras cuatro se refieren a los juegos de imaginación narrativa y así las describen los autores:

- Fantasía o capacidad de utilizar un estímulo (en este caso, la imagen del dibujo) como punto de partida para imaginar y crear una historia. *“Una puntuación alta en Fantasía sería por tanto indicativa de una poderosa imaginación. El sujeto tiene la capacidad de ir más allá y ver lo que otras personas no ven”* (T. Artola et al., op. cit.,: 99).
- Fluidez narrativa o capacidad para realizar asociaciones ante la presencia de un determinado estímulo y de ahí producir un gran número de ideas.
- Flexibilidad o capacidad de producir ideas, soluciones y respuestas muy variadas entre ellas, pertenecientes a las que los autores llaman “categorías” y que definen detalladamente para clasificar el mayor número de respuestas. Se trata de categorías de pensamiento a las que hacen referencia las ideas expresadas por los niños. Por ejemplo, en el Juego 1, la idea que los tres personajes del dibujo sean amigos alude a la categoría “Interacción”. En el Juego 2, la idea que el tubo de goma se pueda utilizar como “altavoz para hablar con el vecino de enfrente” pertenece a la categoría “Comunicación”. Las categorías elaboradas por los autores son muchas (27 en el Juego 1, 36 en el Juego 2 y 26 en el Juego 3) y varían de un juego a otro.
- Originalidad narrativa o capacidad de imaginar y describir soluciones nuevas y originales, situaciones irreales y producir respuestas poco frecuentes. A cada una de las categorías mencionadas en Flexibilidad, los autores han asignado un coeficiente de originalidad (0, 1, 2, 3) en función de la frecuencia con la que fue utilizada por parte de los niños de la muestra de tipificación. Define la rareza de las respuestas y se evalúa en los Juegos 2 y 3 de creatividad verbal. *“Una respuesta se considera rara cuando su frecuencia de aparición en la población general es muy baja”*. (T. Artola et al., op. cit.: 40)

Para el cálculo final de la Creatividad narrativa, los autores han decidido no incluir la puntuación en Fantasía del sujeto y de considerarla como una variable independiente:

A la hora de interpretar la Creatividad narrativa del sujeto, el profesional deberá tener en cuenta el hecho de que si bien la escala Fantasía está directamente relacionada con el aspecto más narrativo o verbal de la creatividad, para el cálculo de la Creatividad narrativa no se tiene en cuenta la puntuación en Fantasía del sujeto. Podrá darse el caso de un sujeto con altos niveles de Creatividad narrativa pero con bajas puntuaciones en Fantasía. Esto podría significar que el sujeto es capaz de dar muchas respuestas y muy variadas pero siempre con relación a lo más directamente perceptible por los sentidos. (T. Artola *et al.*, *op. cit.*: 99)

Las siguientes cuatro variables se usan para medir las respuestas del Juego 4 o de imaginación gráfica. El sistema de corrección de este juego es distinto de los otros tres. Así explican los autores:

- Originalidad gráfica: como en la narrativa, define la aptitud para expresar ideas nuevas e insólitas a través del medio gráfico. Se asigna una puntuación de 0, 1, 2, 3 en función de la infrecuencia estadística de la respuesta (a mayor infrecuencia, mayor puntuación).
 - ✓ 0 puntos: repuestas dadas por más del 5% de la muestra de tipificación.
 - ✓ 1 punto: entre el 2% y el 5% de la muestra de tipificación.
 - ✓ 2 puntos: entre el 1% y el 2% de la muestra de tipificación.
 - ✓ 3 puntos: menos del 1% de la muestra de tipificación.

Por ejemplo, en los trazos del Dibujo 1 la mayoría de los sujetos de la muestra, vio una jarra o un vaso, así que a la respuesta “vaso” se le atribuyen 0 puntos.

- Elaboración: es la aptitud para elaborar la idea, a través de detalles que la caractericen. Se asignan 0, 1, 2 puntos según la cantidad de detalles que adornan el dibujo inicial.
- Detalles especiales: se trata de la aptitud para añadir detalles llamativos y poco utilizados por la mayoría de los sujetos, como uniones (cuando se traspasa el marco del dibujo y se unen dos o más dibujos en una figura), rotaciones, expansiones (cuando se traspasa el marco del dibujo), sensación de movimiento o de perspectiva, simetría, transparencia, tridimensionalidad. Se otorga un punto por cada “detalle especial”.
- Título: es la aptitud para elegir un título adecuado, insólito, no simplemente descriptivo, sino que incluya metáforas o comentarios sorprendentes.

La suma entre las variables de Fluidez, Flexibilidad y Originalidad narrativa en los Juegos 1, 2 y 3 dará la puntuación directa (PD) del índice de Creatividad Narrativa. La suma entre las variables de Originalidad gráfica, Elaboración, Detalles especiales y Título, dará la puntuación directa del índice de Creatividad Gráfica. La suma de las dos puntuaciones dará el índice de Creatividad General.

Para poder comparar los datos adquiridos con los de la muestra de tipificación, se transforman las puntuaciones directas (PD) en puntuaciones percentiles (Pc) que representan el porcentaje de personas de la muestra que obtuvieron puntuaciones inferiores a la puntuación directa a la que se refieren:

Una puntuación directa igual a 122 y que corresponde al percentil 80 en el índice Creatividad narrativa significa que la puntuación del sujeto en ese índice es superior a la del 80% de los sujetos a los que se les aplicó la PIC. (T. Artola *et al.*, *op. cit.*: 82)

3.3. Procedimiento

A continuación se explican los pasos realizados durante este estudio de investigación.

3.3.1. Aplicación de la PIC

La aplicación de la PIC se llevó a cabo con cada grupo en su aula bajo mi presencia y la del tutor. Sólo en un caso (Capileira), se decidió unir el grupo de tercero y de cuarto en una misma aula siendo escaso el número total de niños.

Presentamos las pruebas como si fuesen “juegos” y empezamos la sesión con una conversación durante la cual los niños tomaron confianza conmigo y con curiosidad me hicieron preguntas acerca de la actividad a punto de empezar. Consideré importante que no fuese el tutor él que aplicaba las pruebas y que éste se mantuviese apartado durante su realización, para minimizar la sensación de control y evaluación sobre los niños. Sólo en dos casos (en un ciclo de Lanjarón y en Pitres) los tutores siguieron hablando y animando a los niños, con la consecuencia de que no se llegó a establecer el correcto ambiente de trabajo. No obstante, en general se consiguió mantener una atmósfera relajada y no evaluadora.

Se suministraron las pruebas teniendo en cuenta las instrucciones del Manual (2012) de las PIC así como el tiempo requerido para cada una (diez minutos cada una, cuarenta minutos en total). Los grupos de tercero y cuarto necesitaron más tiempo de lo previsto (entre una hora y una hora y cuarto). No queriendo darles presión, se les dejó utilizar el tiempo que necesitaban. Esto no fue posible sólo en Lanjarón, por haber elegido aplicar la PIC durante la última hora lectiva (de 12 a 13 horas). Una elicción compartida y que sin embargo se demostró equivocada.

En general, los niños trabajaron con gran tranquilidad y autonomía, manifestando mucho interés por los juegos y las cuestiones que planteaban. En el momento de entregar el trabajo la mayoría expresó satisfacción y agradecimiento.

3.3.2. Entrevista a los maestros

Antes o después de aplicar la PIC a los niños, me pareció interesante y oportuno hacer una breve entrevista a los tutores, siempre y cuando estuviesen disponibles. Los objetivos de las entrevistas fueron

varios: acercarme a los niños y tener una mirada un poco más cercana, si bien aproximativa, sobre sus hábitos fuera de la escuela y su proceso escolar; insertar mis reflexiones sobre la creatividad en un marco más amplio de conocimiento de las personas que contribuyen a su formación y de los lugares que los albergan; conocer a los tutores y escuchar su opinión, como manera para establecer una relación de confianza y respeto recíproco y acercarme a la realidad peculiar de los colegios rurales.

Las entrevistas se llevaron al cabo en el mismo día escolar en el cual fueron aplicadas las pruebas a los niños, durante el recreo o en un momento libre del los maestros. Gracias a estas conversaciones pude relevar los datos que siguen a continuación.

Los tutores describen a los niños y a las niñas como en general inquietos y alegres, sanos en el sentido más amplio de la palabra. Los tutores de Trevélez los definen también muy autónomos en sus quehaceres diarios. En todos los pueblos, la mayoría de los niños van y vienen solos de su casa a la escuela, están acostumbrados a ir a hacer la compra solos a partir de los seis, siete años, tienen su pandilla de amigos con los que salen solos por el pueblo y organizan sus juegos. A parte de algunas actividades extraescolares como deporte o cursos de idiomas, suelen tener abundante tiempo libre. Los que viven o tienen un cortijo, disfrutan mucho ayudando a sus padres en las tareas del campo, aunque esta actitud cambia conforme vayan creciendo de edad.

En la opinión de los tutores las áreas en las que los niños manifiestan más creatividad son la organización de juegos utilizando recursos ofrecidos por el ambiente, la solución de conflictos entre ellos y las manualidades. Los tutores concordan en la opinión que el medio en el que viven les ofrece inagotables recursos para el fomento de su creatividad. Esto, además de la libertad que les otorgan sus padres les ayuda a hacerse más conscientes de sus aptitudes e intereses.

Los tutores consideran la autonomía un aspecto fundamental para el desarrollo de la creatividad. En su entorno los niños se mueven con confianza y responsabilidad; fuera de ello, durante las visitas culturales por ejemplo, pierden su seguridad y puede que aparezcan desorientados. En este caso se nota mucho la diferencia entre los que están acostumbrados a salir del pueblo con la familia y a moverse en contextos diferentes y los que no. Esta característica es más evidente en aquellos que viven en los pueblos a mayor altura.

En general no manifiestan miedos especiales pero se muestran cautelosos y respetuosos frente a lo desconocido.

No hay evidentes problemas de disciplina, los niños manifiestan en general autocontrol y respeto hacia el ambiente escolar y los tutores. Los tutores de Treveléz y Capileira sostienen que saben diferenciar

los momentos y portarse bien cuando es necesario; durante las visitas culturales, reciben felicitaciones por parte de sus anfitriones.

Los tutores opinan que el hecho de que hay muy pocos alumnos por clase es el factor que marca la diferencia entre ambientes más o menos conflictivos y es propicio para un ambiente de trabajo más tranquilo y relajado. Los maestros pueden bajar su nivel de control hacia los alumnos con el resultado de que también ellos se sientan menos presionados. El escaso número de niños por clase hace que las actividades didácticas se desarrollen con más agilidad, que haya más atención personalizada y que haya tiempo para actividades más “creativas” como la realización de pósteres y varios talleres de manualidades, cerámica (en Trevélez), mimbre (en Capileira), realización de alfombras (en Talará).

En cuanto al entorno, los tutores le reconocen dos límites evidentes: su lejanía de la cultura “oficial” que ellos identifican con la cultura de los centros urbanos y que representaría una carencia en el proceso de formación integral de los niños; su lejanía de los centros de educación secundaria que representa una dificultad práctica importante a la hora de continuar los estudios y es la causa de un precoz alejamiento de los jóvenes de su lugar de origen².

Sin embargo, según los tutores, estos dos límites están compensados por varios y fundamentales aspectos para el crecimiento sano del niño; el echo de que puedan desplazarse solos de un lugar a otro desde una edad muy temprana y el contacto con elementos naturales y vivos, plantas y animales, acrece su autonomía y desenvoltura y su sentido de responsabilidad.

Entre los entrevistados, los tutores que tienen también experiencia de trabajo en centros urbanos sostienen preferir la calidad de su enseñanza en centros rurales por encontrar la relación con los niños mucho menos conflictiva. En su opinión, parece haber una conexión entre estilo de vida del niño, hábitos y nivel de conflictividad expresado. Sobre todo en el caso de los tutores que habían tenido también experiencia de enseñanza en centros urbanos y que vivían en el mismo pueblo del centro o a poca distancia, destacaba la percepción del privilegio de trabajar en un centro rural y el hecho de considerar este último como un recurso de gran ayuda a su didáctica.

Quiero abrir una pequeña paréntesis sobre los tutores de Trevélez en cuyas palabras noté más que en todos los demás una especial dedicación y entrega hacia la profesión y los alumnos por una parte y por otra hacia el entorno en el que operaban. Su papel de maestros se desenvuelve dentro de una comunidad que respetan y por la que son respetados y en un entorno natural que quieren y cuidan. Consideran un privilegio la posibilidad de vivir y trabajar en tal entorno. Transmiten a los niños el

² Esta dificultad se hace apesurante sobre todo en los pueblos de mayor altura, Trevélez y Capileira, cuyos jóvenes a partir de los 14 años tienen que empezar a desplazarse para cursar el tercero y cuarto de ESO (en Pitres). Luego, podrán elegir entre Órgiva o Granada para los estudios secundarios superiores.

amor por el lugar en el que viven y los niños a su vez se lo transmiten. Lo que he podido percibir con más claridad en esta visita, es la reciprocidad de sentimientos entre niños, tutores y comunidad: como si todos, cada uno a su manera, estuviesen participando en una misma empresa, compartiendo un proyecto común. Gracias a esta reciprocidad, alumnos y maestros forman un conjunto que desde fuera aparece armónico, equilibrado y muy sano, un óptimo ambiente laboral y de aprendizaje. Un óptimo ambiente de expresión del potencial creativo de cada uno.

En general, alumnos, profesores y familias se desenvuelven en un entorno cuyo marco puede dar connotaciones de vario tipo a sus actividades, valores y objetivos. En Trevélez, maestros y familias trabajan para mantener y valorar la peculiar belleza del entorno y para compensar su falta más evidente, la lejanía de la que definen “cultura oficial”. Los maestros entrevistados recordaban la inestabilidad de la que había padecido el colegio en el pasado por la presencia de tutores que no compartían la vida y las necesidades del pueblo. En este sentido, se daban cuenta de tener una responsabilidad muy grande: el colegio *puede* convertirse en un centro de actividades culturales, encuentros, iniciativas para los jóvenes y los adultos, pero para eso hace falta un equipo de docentes estables y entregados, profesionalmente válidos y motivados que no consideren la escuela rural como un lugar de paso. Las escuelas rurales necesitan docentes no sólo entregados a su profesión y preparados didácticamente, sino también entregados al lugar de enseñanza, concientes de sus límites como de sus enormes valores y preparados para hacer un tipo de didáctica relacionada con ese contexto.

Termino aquí esta breve digresión sobre los colegios rurales y la manera en la que los que trabajan allí perciben su didáctica y su relación con los alumnos y el entorno; aunque se trató de reflexiones muy generales y que no abordaron específicamente el tema de la creatividad, me parece que puedan aportar una pequeña contribución a la investigación porque hablar del ambiente de enseñanza significa indirectamente hablar de la posibilidad de que los niños reciban mayores o menores estímulos para el desarrollo de su creatividad. El tipo de creatividad a la que aquí me refiero es la capacidad de producir ideas y soluciones de una manera fluida y flexible y saber expresarlas: un ambiente que confiere autonomía al niño desde temprana edad, puede que sea mejor fomentador de esta capacidad. Se trata solo de hipótesis que van comprobadas con la experiencia; en este sentido la PIC representa un método de medición práctico, rápido y objetivo que puede ayudar a hacer un poco de luz sobre el tema. En cuanto a las opiniones de los tutores me parece importante precisar que se trata de reflexiones informales y personales que sólo quieren delinear un cuadro muy general del ambiente del colegio al que se refieren.

3.4. Resultados de la Prueba de Imaginación Creativa

En el siguiente apartado se analizarán los resultados de la PIC aplicada, según las puntuaciones percentiles obtenidas por cada sujeto y por cada variable del estudio: Fantasía, Fluidez, Flexibilidad, Originalidad narrativa, Originalidad gráfica, Elaboración, Detalles especiales, Título y los índices de Creatividad narrativa, Creatividad gráfica, Creatividad general.

Como he explicado anteriormente, las puntuaciones percentiles (pc) representan el porcentaje de sujetos de la muestra de tipificación que obtuvieron un valor igual o menor al de la correspondiente puntuación directa. Por ejemplo, 99 puntos percentiles (pc) en la variable Fantasía significa que este resultado es superior a los resultados del 99% de los sujetos de la muestra de tipificación.

Resultados en Trevélez de 28 participantes:

Fantasía

- 8 niños entre 99 y 80 pc
- 4 niños entre 70 y 60 pc
- 5 niños entre 55 y 40 pc
- 6 niños entre 30 y 15 pc
- 5 niños entre 10 y 2 pc

Fluidez

- 4 niños entre 55 y 40 pc
- 4 niños entre 30 y 20 pc
- 5 niños entre 10 y 5 pc
- 15 niños entre 4 y 1 pc

Flexibilidad

- 4 niños entre 70 y 50 pc
- 3 niños entre 45 y 30 pc
- 4 niños entre 25 y 15 pc
- 6 niños entre 10 y 5 pc
- 11 niños entre 4 y 1 pc

Originalidad narrativa

- 3 niños entre 90 y 75 pc
- 6 niños entre 40 y 30 pc
- 8 niños entre 20 y 10 pc
- 11 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad gráfica

- 10 niños entre 99 y 85 pc
- 3 niños con 60 pc
- 3 niños con 45 pc
- 9 niños entre 25 y 15 pc
- 3 niños con 5 pc

Elaboración

- 3 niños entre 90 y 80 pc
- 1 niños con 65 pc
- 3 niños entre 45 y 30 pc
- 6 niños con 20 pc
- 15 niños con 10 pc (que en la puntuación directa corresponden a 0 puntos)

Detalles especiales

- 8 niños entre 98 y 85 pc
- 5 niños con 65 pc
- 15 niños con 50 pc (que en la puntuación directa corresponden a 0 puntos)

Título

- 9 niños entre 97 y 85 pc
- 1 niño con 75 pc
- 1 niño con 50 pc
- 2 niños con 35 pc
- 5 niños entre 20 y 10 pc
- 10 niños con 5 pc (que corresponden a 0 puntos en la puntuación directa)

Creatividad narrativa

- 3 niños entre 70 y 60
- 3 niños entre 40 y 35
- 3 niños con 15 pc
- 19 niños entre 5 y 1 pc

Creatividad gráfica

- 7 niños entre 99 y 85 pc
- 5 niños entre 65 y 50 pc
- 4 niños entre 40 y 30 pc
- 1 con 25 pc
- 2 con 10 pc
- 9 entre 4 y 1 pc

Creatividad general

- 4 niños entre 70 y 60 pc
- 4 niños entre 35 y 25 pc
- 5 niños entre 20 y 10 pc
- 15 niños entre 5 y 2 pc

Resultados en Capileira de 16 participantes:

Fantasía

- 2 niños entre 97 y 80 pc
- 3 niños entre 70 y 65 pc
- 6 niños entre 55 y 40 pc
- 3 niños entre 30 y 25 pc
- 1 con 15 pc
- 1 con 3 pc

Fluidez

- 2 niños entre 55 y 45 pc

- 3 niños entre 20 y 15 pc
- 11 niños entre 10 y 1 pc

Flexibilidad

- 2 niños con 50 pc
- 3 niños entre 35 y 30 pc
- 4 niños entre 25 y 15 pc
- 7 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad narrativa

- 3 niños entre 75 y 55 pc
- 5 niños entre 30 y 20 pc
- 4 niños con 15 pc
- 4 niños entre 4 y 2 pc

Originalidad gráfica

- 6 niños entre 99 y 95 pc
- 4 niños entre 75 y 60 pc
- 3 niños entre 45 y 25 pc
- 3 niños entre 15 y 5 pc

Elaboración

- 9 niños entre 98 y 80 pc
- 2 niños con 65 pc
- 1 niño con 30 pc
- 4 niños con 10 pc

Detalles especiales

- 6 niños entre 98 y 85 pc
- 4 niños con 65 pc
- 6 niños con 50 pc

Título

- 7 niños entre 97 y 85 pc
- 2 niños con 75 pc
- 2 niños con 50 pc
- 2 niños con 10 pc
- 3 niños con 5 pc

Creatividad narrativa

- 2 niños con 55 pc
- 7 niños entre 20 y 10 pc
- 7 niños entre 5 y 1 pc

Creatividad gráfica

- 5 niños entre 99 y 97 pc
- 6 niños entre 85 y 70 pc
- 3 niños entre 65 y 50 pc
- 2 niños con 15 pc

Creatividad general

- 1 niño con 65 pc
- 1 niño con 50 pc
- 4 niños entre 35 y 25 pc
- 5 niños entre 20 y 10 pc
- 5 niños entre 5 y 1 pc

Resultados en Pitres de 10 participantes:

Fantasía

- 2 niños con 75 pc
- 2 niños con 50 pc
- 2 niños entre 30 y 20 pc
- 3 niños entre 15 y 10 pc
- 1 niño con 3 pc

Fluidez

- 2 niños con 10 pc
- 8 niños entre 5 y 1 pc

Flexibilidad

- 3 niños con 25 pc
- 7 niños entre 5 y 2 pc

Originalidad narrativa

- 3 niños entre 65 y 50 pc
- 2 niños con 15 pc
- 5 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad gráfica

- 5 niños entre 99 y 75 pc
- 3 niños entre 60 y 45 pc
- 1 niño con 25 pc
- 1 niño con 5 pc

Elaboración

- 4 niños entre 98 y 90 pc
- 5 niños entre 65 y 45 pc
- 1 niño con 20 pc

Detalles especiales

- 3 niños entre 95 y 85 pc
- 1 niño con 65 pc
- 6 niños con 50 pc

Título

- 4 niños entre 97 y 75 pc
- 2 niños con 50 pc

- 4 niños entre 10 y 5 pc

Creatividad narrativa

- 3 niños entre 25 y 15 pc
- 7 niños entre 5 y 1 pc

Creatividad gráfica

- 4 niños entre 99 y 90 pc
- 3 niños entre 65 y 40 pc
- 2 niños con 30 pc
- 1 niño con 4 pc

Creatividad general

- 1 niño con 50 pc
- 1 niño con 30 pc
- 1 niño con 20 pc
- 7 niños entre 5 y 1 pc

Resultados en Lanjarón de 37 participantes:

Fantasía

- 5 niños entre 90 y 80 pc
- 3 niños entre 70 y 60 pc
- 7 niños entre 55 y 50 pc
- 9 niños entre 45 y 40 pc
- 8 niños entre 30 y 20 pc
- 3 niños entre 10 y 15 pc
- 2 niños entre 4 y 1 pc

Fluidez

- 1 niño con 25 pc
- 1 niño con 10 pc
- 35 niños entre 5 y 1 pc

Flexibilidad

- 1 niño con 55 pc
- 8 niños entre 35 y 25 pc
- 5 niños entre 10 y 15 pc
- 23 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad narrativa

- 1 niño con 70 pc
- 8 niños entre 40 y 25 pc
- 10 niños entre 20 y 10 pc
- 18 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad gráfica

- 11 niños entre 99 y 95 pc
- 14 niños entre 85 y 60 pc
- 3 niños entre 55 y 40 pc
- 3 niños con 25 pc
- 6 niños entre 15 y 5 pc

Elaboración

- 2 niños entre 98 y 90 pc
- 5 niños con 65 pc
- 2 niños con 45 pc
- 7 niños entre 30 y 20 pc
- 21 niños con 10 pc (que en la PD corresponden a 0 puntos)

Detalles

- 4 niños entre 95 y 85 pc
- 6 niños con 65 pc
- 27 niños con 50 pc (que en la PD corresponden a 0 puntos)

Título

- 11 niños entre 97 y 75 pc

- 1 niño con 50 pc
- 7 niños entre 35 y 20 pc
- 18 niños entre 10 y 5 pc

Creatividad narrativa

- 5 niños entre 30 y 15 pc
- 2 niños con 10 pc
- 30 niños entre 5 y 1 pc

Creatividad gráfica

- 6 niños entre 95 y 80 pc
- 14 niños entre 70 y 50 pc
- 4 niños entre 40 y 25 pc
- 6 niños entre 15 y 10 pc
- 7 niños entre 5 y 1 pc

Creatividad general

- 5 niños entre 30 y 20 pc
- 4 niños con 10 pc
- 28 niños entre 5 y 1 pc

Resultados en Talará de 44 participantes:

Fantasía

- 21 niños entre 99 y 80 pc
- 8 niños entre 75 y 50 pc
- 9 niños entre 40 y 25 pc
- 5 niños entre 15 y 3 pc

Fluidez

- 7 niños entre 50 y 35 pc
- 5 niños entre 25 y 15 pc
- 2 niños con 10 pc

- 30 niños entre 5 y 1 pc

Flexibilidad

- 5 niños entre 65 y 55 pc
- 8 niños entre 45 y 30 pc
- 3 niños entre 25 y 10 pc
- 28 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad narrativa

- 2 niños entre 90 y 80 pc
- 5 niños entre 75 y 60 pc
- 5 niños entre 55 y 40 pc
- 5 niños entre 35 y 25 pc
- 13 niños entre 20 y 10 pc
- 14 niños entre 5 y 1 pc

Originalidad gráfica

- 17 niños entre 99 y 85 pc
- 14 niños entre 75 y 60 pc
- 7 niños con 45 pc
- 5 niños entre 25 y 15 pc
- 1 niño con 5 pc

Elaboración

- 10 niños entre 98 y 90 pc
- 1 niño con 80 pc
- 8 niños con 65 pc
- 2 niños con 45 pc
- 14 niños entre 30 y 20 pc
- 9 niños con 10 pc

Detalles

- 9 niños entre 95 y 85 pc

- 9 niños con 65 pc
- 26 niños con 50 pc

Título

- 13 niños entre 97 y 85 pc
- 1 niño con 75 pc
- 7 niños entre 50 y 45 pc
- 8 niños entre 35 y 20 pc
- 12 niños con 10 pc
- 3 niños con 5 pc

Creatividad narrativa

- 3 niños entre 65 y 50 pc
- 4 niños entre 45 y 35 pc
- 5 niños entre 30 y 25 pc
- 7 niños entre 15 y 10 pc
- 25 niños entre 5 y 1 pc

Creatividad gráfica

- 12 niños entre 99 y 95 pc
- 4 niños entre 85 y 70 pc
- 8 niños entre 65 y 50 pc
- 9 niños entre 45 y 30 pc
- 7 niños entre 25 y 15 pc
- 4 niños entre 10 y 2 pc

Creatividad general

- 4 niños entre 75 y 65 pc
- 2 niños con 50 pc
- 9 niños entre 30 y 20 pc
- 5 niños entre 15 y 10 pc
- 24 niños entre 5 y 1 pc

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación procedo a realizar un análisis de razonamiento crítico a los datos numéricos obtenidos después de pasar la Prueba de Imaginación Creativa:

- La variable **Fantasía** es particularmente alta con respecto a las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra de tipificación; 69 sujetos sobre los 135 entrevistados alcanzan puntuaciones entre 50 y 99 pc.
- La variable **Fluidez** baja considerablemente: 109 sujetos están entre 1 y 10 pc
- La variable **Flexibilidad** es un poco más alta con respecto a la Fluidez, pero sigue siendo muy baja con respecto a la Fantasía: 107 sujetos están entre 1 y 25 pc.
- La variable **Originalidad narrativa** es un poco más alta con respecto a Fluidez y Flexibilidad, pero sigue siendo muy baja con respecto a Fantasía: 97 sujetos están entre 1 y 25 pc.
- La variable **Originalidad gráfica** es alta: 83 sujetos alcanzan puntuaciones entre 50 y 99 pc.
- Las variables **Elaboración** y **Detalles especiales** varían mucho entre un centro y otro.
- La variable **Título** oscila entre puntuaciones muy altas y muy bajas dentro del mismo ciclo o aula multigrado.
- El índice de **Creatividad narrativa** es muy bajo: 88 sujetos tienen puntuaciones entre 1 y 5 pc.
- El índice de **Creatividad gráfica** es muy alto: 76 sujetos alcanzan puntuaciones entre los 99 y 50 pc.
- El índice de **Creatividad general** es bajo: 79 sujetos tienen puntuaciones entre 1 y 5 pc.

Por lo que los resultados muestran que:

- La relación entre las variables enumeradas se repite análogamente en los cinco centros escolares visitados: no hay un centro que destaque por algunos valores con respecto a otro.
- Las variables Fantasía y Originalidad gráfica son altas en cada ciclo de cada centro.
- El índice de Creatividad Gráfica es alto en cada ciclo de cada centro.
- Las variables Fluidez, Flexibilidad, Originalidad narrativa son bajas en cada ciclo de cada centro.
- Las variables Elaboración y Detalles Especiales cambian según el centro. Parecen ser las variables más afectadas por las condiciones de aplicación de la PIC.
- Los índices de Creatividad narrativa y Creatividad general son bajos en cada ciclo de cada centro.

- Parece no haber correlación entre Fantasía y Creatividad Narrativa, sin embargo, parece haber correlación entre Fantasía y Creatividad gráfica.
- Parece no haber correlación entre Fantasía y las variables Fluidez, Flexibilidad y Originalidad Narrativa.
- Parece haber correlación entre las variables Flexibilidad y Originalidad narrativa.
- Parece haber correlación entre las variables Fantasía, Título y Originalidad gráfica.
- Parece haber correlación entre las variables Fantasía, Originalidad gráfica y el índice de Creatividad gráfica.

La variable **Título**, parece estar directamente relacionada con Fantasía y Originalidad Gráfica; como explican los autores de la PIC, en Título se valora la originalidad a la hora de describir un dibujo (el *propio* dibujo); es una forma indirecta de medir la Originalidad narrativa y se considera la variable “puente” entre el ámbito narrativo y el gráfico. 58 niños sobre los 135 alcanzaron puntuaciones entre 50 y 97 pc en esta subprueba a pesar de las bajas puntuaciones en Originalidad Narrativa (18 niños con puntuación entre 50 y 99). Estos resultados podrían sugerir que los niños consiguieron expresarse de forma más original a través del dibujo y que lo utilizaron como estímulo para expresarse originalmente también en forma narrativa.

Los índices de **Creatividad General** se ven afectados por las bajas puntuaciones en el índice de Creatividad narrativa. Los autores de la PIC eligieron dar a este índice más peso que a lo de Creatividad gráfica: *“La puntuación en Creatividad general depende fundamentalmente del índice de Creatividad narrativa ya que por cómo está diseñada la PIC, el peso de éste último es mucho mayor que el de Creatividad gráfica”*. (T. Artola *et al. op. cit.*: 102).

Dentro del índice de **Creatividad Narrativa**, las variables más influyentes son Fluidez, Flexibilidad y Originalidad narrativa, porque, como explicado anteriormente, en la PIC, no se tiene en cuenta de la puntuación en Fantasía del sujeto; puntuaciones altas en Fantasía serían por tanto nada más que indicativas de una poderosa imaginación.

Las razones por las que este potencial imaginativo no esté suportado por iguales niveles de Fluidez, Flexibilidad y Originalidad narrativa, podrían ser varias, tanto evolutivas como educativas o emotivas y situacionales. Las puntuaciones altas en Creatividad Gráfica llevarían a orientarse más hacia razones de tipo evolutivo: los sujetos se encuentran todavía en una etapa evolutiva en la que el dibujo representa la mayor y mejor forma de expresión de la fantasía.

Pero no hay que excluir las razones educativas: la creatividad narrativa, así como todas las posibilidades expresivas de la lengua, se puede alimentar en ámbito escolar y familiar: directamente, a

través de actividades orientadas a su fomento e indirectamente o “por contagio” e imitación de los adultos que rodean al niño.

En cuanto a las razones emotivas y situacionales, me refiero a todas esas variables que durante la aplicación de la prueba pueden de alguna manera influir sobre su ejecución. En el caso del estudio realizado, en algunas ocasiones la PIC fue aplicada durante la última hora lectiva y el alumnado se encontraba particularmente irritable a causa del cansancio. En otras ocasiones, siempre por temas de horario, al alumnado se le puso cierta presión de tiempo; en otras, las intervenciones de los tutores, impidieron la concentración y la tranquilidad necesarias para una buena realización de los juegos. A estas variables dedicaré unos párrafos a parte en el apartado “Conclusiones”, porque me parece de fundamental importancia el hecho de preparar con la necesaria atención las condiciones de trabajo para reducir al mínimo esos errores que, cometidos en la fase de aplicación, pueden influir sobre el resultado de las pruebas.

Para una lectura más completa de la PIC pienso que podría ser útil interpretarlas también bajo la perspectiva de otros datos: las escalas de valoración de tutores y padres, como sugieren Sánchez *et al.* (2003), son entrevistas pensadas para recopilar información sobre características relacionadas con la motivación, personalidad, psicomotricidad, lenguaje y aprendizaje de los niños. Investigar las teorías implícitas sobre autonomía y creatividad por parte de los tutores y de las familias, como sugiere Runco (2007), podría finalmente contribuir a dar una lectura lo más posible atenta y respetuosa de todas las variables que influyen sobre los resultados de las pruebas mismas.

5. CONCLUSIONES

En este estudio hemos utilizado las PIC como indicadores de la relación entre los niños y su entorno extraescolar, en el intento de demostrar que hay una relación entre el lugar donde el niño vive, su capacidad imaginativa y las formas que esta última toma en imágenes mentales, ideas y fantasías verbales que el niño expresará a través de su creatividad narrativa.

Estoy de acuerdo con la opinión expresada por Runco (2007) cuando afirma que es preferible mirar a los tests como a *indicadores de un potencial*. Runco se refería a las medidas psicométricas de inteligencia y creatividad y expresaba sus dudas sobre el echo de que pudiesen dar una imagen completa del sujeto y de sus habilidades:

IQ tests do not tell us about much beyond what is sampled by the test. IQ tests can estimate the potential to do well in school, and although that is important in many ways, individuals in the United States are in school for 12 or so years. How long are they outside of school and in the natural environment? Tests of creative potential no doubt are similarly limited to the skills that may be required by the test in question. Tests are limited in some ways. Examinees may not be interested in the test, and thus not use their full potential. If this

occurs the individual will receive a test score that tells us only that the individual was uninterested in applying him or herself. It is for this reason that it is best to refer to tests as indicators of *potential*. (M. A. Runco, *op. cit.*: 5)

Me parece importante citar la reflexión de Runco porque representa uno de los enfoques bajo los cuales interpreté los resultados de la PIC; no sólo como indicadores del potencial creativo de cada niño, sino también como indicadores del ambiente escolar, de la actitud y del interés del niño hacia las actividades propuestas; sin olvidarme que se trata de pruebas que hay que contextualizar en un preciso momento y lugar y que no pueden ofrecer una respuesta definitiva al planteamiento inicial ni un cuadro inmutable del ambiente donde fueron tomadas.

Hay que añadir también que la creatividad en la vida real se produce en ámbitos y situaciones variadas y complejas y que el intento de medirla con pruebas que se refieren a actividades limitadas y descontextualizadas puede ser a veces infructuoso. Puede que haya sujetos que se quedan en blanco frente a un investigador desconocido que les pregunta: “¿Qué harías con un tubo de goma?”; y además, si se lo preguntan mientras están sentados en su pupitre entre la clase de matemáticas y la de inglés y se les presiona para que contesten de forma original en unos pocos minutos. Pero puede que los mismos sujetos, dotados de un tubo de goma en su contexto, al tener que utilizarlo para hacer un arreglo, por ejemplo, le sepan encontrar usos que sean eficaces e inusuales a la vez.

No existen estándares absolutos para lo que constituye la creatividad: lo que una sociedad o cultura o grupo considera como creativo, otro grupo puede no considerarlo así. Es muy importante insertar las pruebas dentro de un marco geográfico y cultural preciso y leerlas bajo también esta perspectiva: “*La medida es siempre relativa a las normas y a las expectativas de un grupo particular en un momento particular y en un lugar determinado*”. (R. J. Sternberg, T. I. Lubart, *op. cit.*: 56)

Ahora bien, me parece que las pruebas de imaginación creativa y especialmente las PIC, que unen el estudio del aspecto narrativo y gráfico y están pensadas para grupos de niños y niñas de 8 a 12 años, puedan ayudar a hacer un poco de luz sobre algunos componentes del pensamiento divergente que al ser muy complejo evaluar, se quedan normalmente arrinconados. Pese a la incidencia que viene atribuida a cada variable en lo que será la puntuación final y con la que uno puede no encontrarse totalmente de acuerdo, lo que me parece más importante y valioso, es el sistema de observación detallado y objetivo que intenta no excluir ningún aspecto ni los diferentes matices del pensamiento divergente.

El planteamiento inicial del estudio no parece estar apoyado por los resultados de la PIC que, como visto anteriormente, son decididamente inferiores en los índices de Creatividad narrativa y Creatividad general conseguidos por los sujetos de la muestra de tipificación. Aún así pienso que sería interesante seguir y ampliar el estudio aportando más datos a la investigación, pero tomando en cuenta algunos

detalles a la hora de aplicar las pruebas para que estas resulten, dentro de lo posible, lo más fieles a la realidad estudiada.

Hago las reflexiones que se encuentran a seguir a la luz de algunos errores que cometí cuando organicé mis visitas en los colegios y que pienso puedan haber influido, si no sobre todos, seguramente sobre algunos de los resultados.

En un caso, al concordar cita por teléfono con el director, no me preocupé por decirle que avisase a los tutores de mi llegada. Los tutores habían sido puestos al día sobre el motivo de mi intervención, pero no sabían en que día iba a ir. Así que cuando por fin me presenté, se tuvieron que interrumpir las actividades del día y los niños tuvieron que pasar en mi opinión demasiado rápidamente de una actividad a otra.

En casi todos los casos se aplicó la PIC durante la última hora escolar con el resultado de que no se pudo conceder más tiempo a quien lo necesitaba. Aunque el tiempo concedido era lo previsto en las normas de aplicación de la PIC, varios niños habrían necesitado más.

En un caso no tuve la posibilidad de hablar con el tutor sobre las normas de aplicación de la prueba con el resultado de que hubo muchas intervenciones por su parte durante el trabajo de los niños.

A la luz de estos errores, pienso que antes de aplicar cualquier tipo de prueba de creatividad, sería preciso hacer un trabajo preparatorio en dos sentidos, con el alumnado y con los tutores.

Con el alumnado: una o dos sesiones de 45 minutos cada una durante las cuales investigador y niños se conocen y familiarizan, se hacen juntos algunos juegos de pensamiento divergente en forma escrita y verbal de los cuales se debaten juntos las respuestas.

Estos encuentros no pueden evidentemente sustituir las actividades de pensamiento divergente que se tendrían que realizar durante el año escolar; sólo tienen el objetivo de crear un ambiente agradable y no evaluar al momento de aplicar las pruebas.

Con los tutores: un encuentro sin la presencia de los alumnos durante el cual se pueda también concordar el día de aplicación de las pruebas tomando en cuenta que sea un día en el que los niños no estén muy cargados (con pruebas de evaluación, por ejemplo) y que haya un margen de tiempo extra para los que lo necesiten.

El encuentro con los tutores tiene el fin de presentarles las pruebas, sus normas de aplicación y sus implicaciones detalladamente y sensibilizarles sobre la influencia que sus intervenciones pueden tener en el resultado final; sobre la importancia de que se lleven al cabo sin presiones de tiempo o repetidas

invitaciones a ser “muy originales”, que pueden llevar a resultados contrarios a las intenciones. Durante el mismo encuentro se pueden también efectuar las entrevistas presentadas anteriormente y recopilar informaciones sobre el colegio, las actividades extraescolares de los niños y algunos datos sobre las familias.

Cuando sea posible y haya disponibilidad por ambas partes, sería oportuno planear un encuentro posterior con los tutores en el cual, una vez leídas las pruebas, se compartan los resultados: esta discusión puede aportar elementos nuevos de conocimiento que pueden revelarse muy útiles para ambas partes y para que el trabajo de investigación no se quede fuera del alcance de los participantes que contribuyeron a su realización. Como dicho anteriormente me parece importante establecer, cuando lo quieran, un diálogo con los tutores para que tomen una parte activa en la investigación y puedan aportar sus conocimientos sobre el entorno del que procede el niño y algunos factores socioeconómicos relevantes.

Cuando haya disponibilidad por parte de los padres, ellos o los tutores mismos podrían proporcionar información básica sobre la edad de los varios miembros de la familia, su nacionalidad, nivel de estudios, ocupación, datos que pueden contribuir a un estudio más detallado y personalizado del tema tratado.

Otro elemento cuya profundización me parecería relevante, es la opinión que padres y educadores, los adultos que forman parte de la vida diaria del niño, tienen con respecto a la autonomía y a la creatividad. Se trata de las que Runco (2007) define las *teorías implícitas sobre la creatividad* es decir todo lo que de una manera más o menos manifiesta, consciente o suportada por teoría o práctica, educadores y familias piensan y creen con respecto a la creatividad. Estas ideas o creencias se transmiten a los niños influyendo en el desarrollo de su potencial. Runco hace un ejemplo muy sencillo y eficaz: *“If a parent holds the implicit view that all creative children are artistic, for example, he or she will probably not expect much creativity from a child who can’t draw”*. (M. A. Runco, *op. cit.*: 60)

El hecho de que algún o algunos de los adultos que tienen papeles de fundamental importancia en el desarrollo cognitivo del niño, crean o no crean en su potencial creativo debido a las creencias que tienen en relación con la creatividad, puede condicionar su desarrollo.

Un estudio completo acerca de las influencias del entorno sobre la creatividad, tendría entonces que tomar en cuenta también estos aspectos.

Como hemos visto en los apartados anteriores, el tema de la creatividad se puede abordar desde perspectivas múltiples y desde varias disciplinas. Desde un punto de vista pedagógico es muy

interesante observar la forma en que la creatividad se convierte en palabras y es igualmente interesante estudiar las razones por las que las palabras se quedan bloqueadas o encerradas dentro de estructuras convencionales.

Este trabajo quiso llevar la atención al lugar de crecimiento del niño y contextualizar un instrumento de medición utilizado a nivel nacional en un preciso contexto geográfico rural para encontrar eventuales alteraciones o variaciones con respecto a la muestra de tipificación. Pese a los resultados obtenidos, me parece importante, haber llevado la atención sobre algunos elementos que no se consideran directamente didácticos y que difícilmente entran a formar parte del debate sobre el proyecto educativo. La arquitectura escolar, el tiempo libre del niño, el control directo de los adultos, sólo para citar algunos, son las condiciones en las que se produce el aprendizaje y son importantes como el aprendizaje mismo. Parece en cambio que haya dos fuerzas opuestas trabajando con y contra los niños: por una parte dentro del contexto escolar el objetivo es hacerles conscientes, responsables, fomentar su creatividad y autonomía gracias a enfoques personalizados y creativos; por otra parte fuera del contexto escolar lo que los niños viven normalmente es una gradual disminución de sus autonomías y tiempo libre a favor de actividades organizadas y gestionadas por adultos y una masificación de sus intereses gestionados por los medios de comunicación convencionales. El resultado es un mensaje ambiguo y contradictorio.

En este sentido, el proyecto de la *Ciudad de los niños*, empezado en los años Noventa por el maestro y pedagogo Francesco Tonucci, me parece tener todavía una relevancia revolucionaria. Tonucci investiga la manera en la que cada barrio de ciudad se puede transformar en un entorno a medida de los niños, donde ellos tengan la libertad de salir solos, disfrutar de mucho tiempo libre y espacios seguros donde poder organizar sus juegos. Los espacios construidos para que los niños puedan jugar en ellos bajo el directo control de los adultos, son lugares que anulan su creatividad, según opina Tonucci (1991).

La comunidad entera tiene que participar en el proyecto ideado por Tonucci, no sólo la comunidad de educadores sino las familias, los comerciantes, los policías, los conductores de coches. Es un proyecto pedagógico idealista y un poco visionario pero profundamente humano y creativo: como persona y como maestro, Tonucci no se reconoce en el entorno urbano que le rodea, no piensa sea un buen ambiente de aprendizaje para los niños y busca las maneras para cambiarlo.

La de Tonucci me parece una forma muy moderna y necesaria de ser educador. Es la razón por la que me pareció apasionante un estudio sobre la creatividad relacionada con el contexto en el que viven los niños. A partir de la relación entre creatividad y contexto podemos intentar entender no sólo cuáles herramientas didácticas pueden fomentar su desarrollo, sino también cuál estilo de vida y hábitos y,

como educadores, intentar contribuir un poco al cambio por el que autonomía, creatividad, libertad, sean palabras que tienen un sentido dentro como fuera del contexto escolar.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. (2001, April). "Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity". *American Psychologist*, 56 (4), 333-336.
- Artola, T. y Barraca, J. (2004). "Creatividad e Imaginación. Un nuevo instrumento de medida: la PIC". *EduPsykhé*, 3 (1), 73-93.
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P., Barraca, J. (2010). *PIC-N. Prueba de Imaginación Creativa para Niños*. Tea Ediciones, Madrid.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B., Sánchez, N. (2012). *PIC-A. Prueba de Imaginación Creativa para Adultos*. Tea Ediciones, Madrid.
- Beghetto R. A. (2005, Spring). "Does Assesment Kill Student Creativity?". *The Educational Forum*, 69, 254-263.
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge, London.
- Bruner, J. S. (1993). *La Mente a più Dimensioni*, Laterza, Bari (v. o. : *Actual minds. Possible worlds*. Harvard University Press, 1986).
- Bruner, J. S. (2002). *La Cultura dell'educazione: Nuovi Orizzonti per la Scuola*. Feltrinelli, Milano (v. o. : *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996).
- Bustos Jiménez, A. (2007). "Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza". *Aula Abierta*, 35 (1-2), 91-104.
- Bustos Jiménez, A. (2011). "Investigación y escuela rural: ¿irrecociliables?". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 155-170.
- Corbalán, J. y Limiñana Gras, R. M. (2010). "El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico: "El test CREA, inteligencia creativa". *Anales de Psicología*, 26 (2), 197-205.
- Council of the European Union (2008). *Official Journal of the European Union*. 7.6.2008: C 141/17.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y la Invención*. Ediciones Paidós Iberica, S.A., Barcelona (v. o. : *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Perennial, 1996).
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid (v. o. : *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, 1938).
- Ferrándiz, C. (2003). “Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos”. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 201-213.
- Gallardo Gil, M. (2011). “La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-10.
- Gardner, H. (1993). *La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas*. Ediciones Paidós Iberica, Barcelona (v. o. : *The Unschooled Mind: How Children Think and How School Should Teach*. Basic Books, 1991).
- Gardner, H. (1998). *Mentes Creativas. Una Anatomía de la Creatividad*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona (v. o. : *Creative Minds: An Anatomy of Creativity*. Basic Books, 1993).
- Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind. Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves*. Penguin Books, New York.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (1988b). *Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía.. BOJA nº 33 de 26 de abril de 1988*.
- Kiung-Hee Kim (2007). “The Two Torrance Creativity Tests: The Torrance Tests of Creative Thinking and Thinking Creatively in Action and Movement”. *Creativity: A Handbook for Teachers*. World Scientific Publishing Co. Singapore.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro, S. L., Barcelona.
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y Personalidad*. Ediciones Díaz de Santos, S. A., Madrid (v. o. : *Motivation and Personality*, Harper & Row, 1954).
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Elsevier Academic Press, San Diego, CA.

- Smorti, A. (1994). *Il Pensiero Narrativo. Costruzione di Storie e Sviluppo della Conoscenza Sociale*. Giunti, Firenze.
- Smorti, A. (1998). *Il Sé come Testo. Costruzione delle Storie e Sviluppo della Persona*. Giunti, Firenze.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *La Creatividad en una Cultura Conformista. Un Desafío a las Masas*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona (v. o. : *Defying the Crowd; Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Free Press, 1995).
- Sternberg, R. J. y O'Hara, L. (traducción de Aladro, E.) (2005). "Creatividad e inteligencia" *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*. Cap. 10, 113-144.
- Tonucci, F. (1997). *La Ciudad de los Niños. Un Modo Nuevo de Pensar la Ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid (v. o. : *La Città dei Bambini. Un Nuovo Modo di Pensare la Città*. Laterza, 1996).
- Vygotsky, L.S. (1979). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Escritos sobre Arte y Educación Creativa*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Pablo Del Río y Amelia Álvarez Ediciones, Madrid.

ANEXO

En los siguientes ejemplos se ha copiado el texto conforme al original.

Ejemplos de Fantasía en el Juego 1:

(“Describe todo lo que podría estar ocurriendo en la escena del dibujo”)

1. El hombre de la guitarra rompió la farola pero disimuló tocando la guitarra
2. Mala suerte que lo viera Juan Antonio, el cotilla del pueblo.
3. Que se lo contó a María, la mujer que vivía enfrente de la farola rota.
4. El hombre de la guitarra, Pepe, tiró a la alcantarilla los cristales de la farola
5. Y dejó la alcantarilla mal cerrada.
6. Así que casi todo el mundo que pasaba se caía
7. Y el hospital estaba tan lleno que no había nadie desocupado y empezaron a contratar gente.
8. Y entre gente en el hospital por las caídas y contratos se acabó el paro en España
9. Y todo el mundo fue feliz y comió perdiz con el dinero del trabajo

(Zaide, Trevélez, 12 años)

1. La cabeza se asoma para oír el canto de la guitarra que encadena
2. Voz de noche oscura con niebla nublada.
3. El de la ventana, suspira para sí, como si la noche durmiera en plata.
4. ¿Quizá ayudará? ¿Quién?
5. La musica llama a la gente, la atrae
6. Porque uno solo no remedia el sufrimiento
7. Con los demás hay remedio

(Mar, Capileira, 11 años)

Ejemplo de Originalidad narrativa en el Juego 2:

(“Haz una lista de las cosas para las que podría servir un tubo de goma”)

1. Para meterme en un tubo muy grande y tirarme por una cuesta
2. Para transportar comida cuando no tengas ganas de levantarte
3. Para fugarse del cole: primero hechas la mochila y después te vas tú

(Aarón, Pitres, 12 años)

Ejemplo de Originalidad narrativa en el Juego 3:

(“¿Qué ocurriría si las personas nunca dejaran de crecer?”; la respuesta destaca aunque haya una equivocación: la niña describe lo que pasaría si todos los seres vivos, no sólo las personas, nunca dejaran de crecer)

1. Los perros nos pisarían
2. Y nos comerían los pájaros
3. Nuestros amigos serían ratones
4. Y mis mascotas serían las abejas
5. Y los aviones las mariposas
6. Los coches las hormigas
7. Los barcos serían renacuajos
8. Y el mar sería un tapón lleno de agua
9. La escuela sería un cubo
10. Y mi casa sería una manzana

(Nuria, Talará, 10 años)