

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

Programa de doctorado en Ciencias de la Educación



**PERCEPCIONES DEL ALUMNADO**  
**DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA**  
**UNIVERSIDAD DE GRANADA SOBRE**  
**EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD**

Autor: David Santana Aranda

Director: Dr. Francisco Raso Sánchez

GRANADA, 2020

**Editor:** Universidad de Granada. Tesis Doctorales

**Autor:** David Santana Aranda

**ISBN:** 978-84-1306-854-1

**URI:** <http://hdl.handle.net/10481/68556>

## AGRADECIMIENTOS

En estas situaciones suele ser muy complicado nombrar a todos los que han aportado una parte de ellos para el desarrollo de la persona que escribe estos párrafos, a saber: yo. Además, se añade la dificultad de encontrar las palabras más idóneas para expresar lo que se siente...

Escribiendo estas palabras pasa por delante cada día que he pasado en esta etapa de mi vida, cuyo objetivo era realizar la tesis doctoral, la cual está finalizada actualmente. He tenido la suerte de conocer a grandes personas y como se suele decir: “*es de bien nacido estar agradecido*”, por ello estas palabras son para todos los que me han ayudado a llegar aquí...

En primer lugar, a mi madre y mi hermano, por su apoyo y paciencia. Hacer una tesis doctoral es un proceso largo y pesado que no todo el mundo entiende y, sin embargo, han sabido estar allí aguantando y comprendiendo el ritmo que este trabajo me exigía. Estar ahí cada día animando y ayudando en lo que se puede es un gran esfuerzo y se aprecia a cada segundo.

A mi director de tesis, Francisco Raso Sánchez, por mostrarme el camino correcto y enseñarme cómo trabajar de manera científica y profesional. Esta tesis doctoral no vería la luz si no fuera por su profesionalidad, esfuerzo y compromiso.

A Tomás Sola Martínez, Raúl Campos López, Ignacio Gabriel Belda Mercado y los miembros del Grupo de Investigación A.R.E.A. (HUM – 672): *Análisis de la Realidad Educativa*, de la Junta de Andalucía, antiguos profesores míos de las facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes de la U.G.R. y, actualmente, buenos amigos, por animarme a terminar lo antes posible y permitirme colaborar en muchos proyectos artísticos y académicos.

A mi familia, en general, que siempre me han preguntado: “¿*Cuánto te queda para terminar?*” y siempre me han regalado unas palabras de ánimo y de valor para poder continuar en este duro proceso.

No puedo, por último, cerrar este apartado tan importante de mi trabajo sin agradecer a los estudiantes y profesores del Grado de Pedagogía de la U.G.R. de la promoción 2013 / 2017, su colaboración en la recogida de datos, pues, sin ellos, esta investigación no existiría.

A todos ellos, y a aquellos que siempre han rezado para que pudiera finalizar este largo y duro periplo de manera satisfactoria y eficiente, muchísimas gracias.

# INDICE DE CONTENIDOS

1.- Introducción .....	13
------------------------	----

## BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

### **CAPÍTULO I: CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN: ALGUNAS IDEAS FUNDAMENTALES**

1.- Hacia el concepto de creatividad .....	19
1.1.- Visión histórica .....	19
1.2.- Concepto de creatividad .....	28
2.- Teorías sobre la creatividad .....	33
3.- Desarrollo de la creatividad .....	40
3.1.- Principios pedagógicos .....	40
3.2.- Métodos para el desarrollo de la creatividad .....	43
4.- La creatividad desde el punto de vista evolutivo .....	50
4.1.- Creatividad en la infancia .....	50
4.2.- Creatividad en la adolescencia .....	53
4.3.- Creatividad en la edad adulta .....	57
5.- Creatividad, inteligencia y personalidad .....	60
5.1.- Creatividad e inteligencia .....	60
5.2.- Relación entre creatividad e inteligencia .....	70
6.- Diagnósticos de la creatividad mediante tests .....	78
7.- Creatividad en las instituciones educativas .....	91
7.1.- No universitarias .....	93

7.2.- Universitarias .....	105
----------------------------	-----

**BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO**

**CAPÍTULO II: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

1.- Planteamiento del tema de investigación: elección y delimitación ...	113
1.1.- Objetivos de la investigación .....	116
2.- Metodología de investigación .....	117
2.1.- Determinación del problema de investigación .....	121
2.2.- Población – muestra .....	123
3.- Instrumentos para la recogida de datos .....	126
3.1.- Cuestionario .....	126
3.2.- Entrevista .....	133

**BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS**

**CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS**

1.- Procesamiento de datos .....	143
1.1.- Procesamiento de datos: análisis de cuestionario: aplicación del paquete estadístico S.P.S.S. al estudio cuantitativo .....	144
2.- Dimensión de datos de identificación del sujeto .....	144
3.- Dimensión de concepto de creatividad en el aula universitaria .....	146
3.1.- Análisis de contingencia .....	157
4.- Dimensión de metodología de la enseñanza de la creatividad en el aula universitaria .....	160

4.1.- Análisis de contingencia .....	171
5.- Dimensión de la actitud hacia el fomento de la creatividad en el aula universitaria .....	182
5.1.- Análisis de contingencia .....	193
6.- Discusión .....	204
7.- Procesamiento de datos cualitativos: análisis de las entrevistas .....	207
7.1.- Discusión de las entrevistas .....	244

**BLOQUE IV: CONCLUSIONES**

**CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y FUTURO**

1.- A Modo de Conclusión .....	249
1.1.- Conclusiones generales .....	250
2.- Conclusiones extraídas por la primera dimensión: datos de identificación del sujeto .....	251
3.- Conclusiones extraídas por la segunda dimensión: concepto de creatividad en el aula universitaria.....	252
4.- Conclusiones extraídas por la tercera dimensión: metodología de enseñanza de la creatividad en el aula universitaria .....	253
5.- Conclusiones extraídas por la cuarta dimensión: actitud hacia el fomento de la creatividad en el aula universitaria .....	255
6.- Futuras líneas de investigación .....	256

**BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**

Referencias Bibliográficas .....	259
Anexo 1: Cuestionario .....	275

Anexo 2: Protocolo de Entrevista .....	<b>281</b>
Anexo 3: Entrevistas .....	<b>285</b>



RELACION DE VARIABLES		
1	GÉNERO (SEX)	SEX
2	CURSO (CRS)	CRS
3	REPETIDOR (RPT)	RPT
4	EDAD (EDD)	EDD
5	LA CREATIVIDAD ES UNA COMPETENCIA QUE TIENE TODO EL MUNDO (CMU)	CMU
6	LA CREATIVIDAD ES UNA COMPETENCIA QUE SOLO DESARROLLAN LAS PERSONAS FORMADAS (CPF)	CPF
7	LA CREATIVIDAD ES UNA COMPETENCIA POLIFACÉTICA Y POLISÉMICA (CCP)	CCP
8	LA CREATIVIDAD SE CENTRA EXCLUSIVAMENTE EN EL CAMPO ARTÍSTICO (MÚSICA, PINTURA, ESCULTURA, ETC.) (ART)	ART
9	LA CREATIVIDAD ESTÁ COMPUESTA EXCLUSIVAMENTE POR LA IMAGINACIÓN Y LA ORIGINALIDAD (CIO)	CIO
10	LAS EMOCIONES SON PARTE DE LA CREATIVIDAD EN EL SER HUMANO (ECH)	ECH
11	LA CREATIVIDAD SE DESARROLLA CON LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS POR EL INDIVIDUO (CEI)	CEI
12	LA FAMILIA INFLUYE EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD (FDC)	FDC
13	LA FORMACIÓN ACADÉMICA INFLUYE EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD (ADC)	ADC
14	LA CREATIVIDAD DEPENDE DE LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA POR AMBOS HEMISFERIOS CEREBRALES (CAH)	CAH
15	LA CREATIVIDAD SE CENTRA ÚNICAMENTE EN LA INFORMACIÓN OBTENIDA POR EL HEMISFERIO CEREBRAL DERECHO (EMOCIONES, SENTIMIENTOS, VIVENCIAS, ETC.) (CHD)	CHD
16	LA CREATIVIDAD ES FUNDAMENTAL PARA EL DÍA A DÍA DEL SER HUMANO (FDH)	FDH
17	LAS EMOCIONES NEGATIVAS DESARROLLAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO (ENC)	ENC
18	LA CREATIVIDAD ES BUENA CUANDO LA IDEA ESTÁ FUERA DE LO COTIDIANO (BIC)	BIC
19	LAS IDEAS MÁS CREATIVAS SUELEN SALIR EN LOS MOMENTOS DE OCIO (ICO)	ICO
20	EL OCIO ES BENEFICIOSO PARA LA CREATIVIDAD (OBC)	OBC
21	LA CREATIVIDAD ES UN PROCESO INSTANTÁNEO (CPI)	CPI
22	LA CREATIVIDAD NECESITA DE UN PROCESO DE TRABAJO CONTINUO (PTC)	PTC
23	LA ESCUELA INFLUYE EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD (EDC)	EDC
24	LAS IDEAS MÁS CREATIVAS SUELEN DESARROLLARSE MEJOR EN TIEMPO DE OCIO (IMO)	IMO
25	EN CLASE SE PLANTEAN IDEAS PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO (FCA)	FCA
26	LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS EN EL AULA FOMENTAN LOS PROCESOS CREATIVOS (AAP)	AAP
27	LA VISIÓN DE LAS ASIGNATURAS ESTÁ VINCULADA CON EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD (VAD)	VAD
28	EN EL AULA SE PRESENTAN ACTIVIDADES MANIPULATIVAS PARA EL DESARROLLO CREATIVO (AMD)	AMD
29	EL PROFESORADO DESARROLLA ESTRATEGIAS CREATIVAS EN SU LABOR DIARIA (PEL)	PEL
30	EN EL AULA SE PRESENTAN ACTIVIDADES GRÁFICAS PARA EL DESARROLLO CREATIVO (AAG)	AAG
31	EN EL AULA SE PRESENTAN ACTIVIDADES TEXTUALES PARA EL DESARROLLO CREATIVO (AAT)	AAT
32	EN CLASE SE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CREATIVO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO (PCC)	PCC
33	LA CREATIVIDAD EN CLASE SE DETERIORA POR LAS BÚSQUEDAS DE SOLUCIONES RÁPIDAS A LOS PROBLEMAS (CSR)	CSR
34	EN CLASE SE PLANTEAN MÉTODOS DOCENTES RELACIONADOS CON LA CREATIVIDAD (CMD)	CMD
35	EN CLASE SE VALORA POSITIVAMENTE LA APLICACIÓN DE IDEAS CREATIVAS (CPA)	CPA
36	EN CLASE SE ANIMA AL ALUMNADO A QUE APRENDA DE MODO INDEPENDIENTE Y CREATIVO (AIC)	AIC
37	EN CLASE SE PROMUEVE EL APRENDIZAJE SOCIAL COLABORATIVO (PSC)	PSC
38	EN CLASE SE PLANTEAN MÉTODOS PARA QUE EL ALUMNADO PUEDA SUPERAR EL FRACASO Y LA FRUSTRACIÓN PERSONAL (SFF)	SFF
39	EN CLASE SE ANALIZAN DE MANERA MINUCIOSA LAS IDEAS PRESENTADAS (MIP)	MIP
40	EN CLASE SE RECIBE MUCHA FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD PERSONAL (FCP)	FCP

41	EL PROFESORADO MUESTRA SU EXPERIENCIA PERSONAL COMO GUÍA PARA EL ALUMNADO (PEG)	PEG
42	EN EL GRADO SE UTILIZAN METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO AFECTIVO DEL ALUMNADO (GMA)	GMA
43	EL ALUMNADO SE SIENTE ESTIMULADO CON LAS METODOLOGÍAS FLEXIBLES (EMF)	EMF
44	LA UTILIZACIÓN DE VARIAS METODOLOGÍAS CREATIVAS AUMENTA LA CAPACIDAD DEL ALUMNADO PARA DESARROLLAR IDEAS INNOVADORAS (MCI)	MCI
45	LA ACTITUD DEL ALUMNADO PARA COLABORAR ENTRE SÍ ES POSITIVA (ACP)	ACP
46	EL ALUMNADO VALORA SATISFACTORIAMENTE EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA (ASA)	ASA
47	EL COMPROMISO PERSONAL DEL PROFESORADO PERMITE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE EN CLASE (CPP)	CPP
48	EL PROFESORADO SE IMPLICA DE FORMA POSITIVA CON EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL ALUMNADO (PPD)	PPD
49	EN CLASE SE ACEPTA CUALQUIER APORTACIÓN DE MANERA SATISFACTORIA (CAS)	CAS
50	EL ALUMNADO MUESTRA INTERÉS POR LAS ESTRATEGIAS CREATIVAS DESARROLLADAS EN LA MATERIA (AEM)	AEM
51	EL PROFESORADO SE IMPLICA CON CADA ALUMNO PARA SU DESARROLLO CREATIVO INDIVIDUAL (PDI)	PDI
52	LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL AULA ES ALTA (PAA)	PAA
53	EL ALUMNADO TIENE INTERÉS POR AMPLIAR LA INFORMACIÓN APORTADA EN CLASE (AAA)	AAA
54	LAS ACTIVIDADES EN GRUPO PROMUEVEN UNA ACTITUD POSITIVA HACIA EL APRENDIZAJE (AGP)	AGP
55	EL ALUMNADO PRESTA ATENCIÓN A LAS IDEAS MÁS NOVEDOSAS Y LAS ANALIZA PARA SU UTILIZACIÓN EN SU TRABAJO (NAT)	NAT
56	EL ALUMNADO TOMA LA INICIATIVA PARA REALIZAR LOS TRABAJOS EN GRUPO DE FORMA SATISFACTORIA (ITS)	ITS
57	EN LOS TRABAJOS DE GRUPO SE APROVECHA CADA IDEA EXPUESTA POR SUS MIEMBROS (TGM)	TGM
58	EN LOS TRABAJOS DE GRUPO CADA INTEGRANTE APORTA TODO LO QUE PUEDE (TGI)	TGI
59	EL ALUMNADO EVITA EL RECHAZO HACIA EL TRABAJO CON METODOLOGÍAS CREATIVAS (RMC)	RMC
60	LA ACTITUD DEL ALUMNADO HACIA LAS METODOLOGÍAS FLEXIBLES EN CLASE ES POSITIVA (MFP)	MFP
61	EL ALUMNADO VALORA POSITIVAMENTE LAS INICIATIVAS NOVEDOSAS PRESENTADAS POR EL PROFESORADO (IPP)	IPP
62	LA ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA CREATIVIDAD ES POSITIVA (PCP)	PCP
63	LAS ACTIVIDADES CREATIVAS FOMENTAN UNA ACTITUD POSITIVA EN EL ALUMNADO (FAA)	FAA
64	EL ALUMNADO SE SIENTE ILUSIONADO AL VER EL RESULTADO OBTENIDO TRAS REALIZAR CORRECTAMENTE UNA ACTIVIDAD DE UN NIVEL ALTO DE DIFICULTAD (ICD)	ICD

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la creatividad es un rasgo fundamental para el currículum personal de cada individuo. Sin embargo, al ser algo subjetivo, dicho constructo varía según las experiencias que tenga el sujeto y su visión del mundo. Un ejemplo claro se observa en su conceptualización, que ha ido variando según la etapa en la que se desarrollaba la definición y la época en la que se vivía, de ahí que, en muchos casos, el significado de la creatividad se haya asociado tradicionalmente con un don regalado por los dioses, una aptitud que determinaba si eras un artista del momento, algo que sólo la gente triunfadora tiene, o una simple capacidad innata de cada sujeto.

A medida que avanzaba el tiempo, los diferentes autores interesados en la materia han ido elaborando su propia perspectiva de qué es la creatividad, cómo detectarla y cuál es la mejor manera de desarrollarla y evaluarla, algo que resulta de gran interés para la presente investigación, en donde, para empezar, se presenta un análisis histórico de cómo ha ido evolucionando el concepto de creatividad, para así poder comprender también la razón de la visión que se tiene de la misma en la actualidad. De la misma forma, se aportan las diferentes teorías con las que se intenta explicar la naturaleza de esta competencia, a saber: Gestalt, las teorías psicoanalíticas, existencialismo, la teoría de la transferencia, etc. (Alonso, 2000; Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009; Aranguren, 2015, 1013; Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo, Poveda & Sánchez, 2012; Artola, Barraca, Mosteiro & Ancillo, 2008; Artola, Ancillo, Barraca & Mosteiro, 2004; Balaj, 2015; Benet - Goleman, 2001; Blanco, 2015; Bono, 2007; Cabrera, 2011; Cabrera & de la Herrán, 2015; Carpena & López, 2012; Carrascal & Solera, 2014; Cemades, 2008; Chavarría, 2015; Corbalán, Martínez & Donolo, 2003; Csikszentmihalyi, 2004; Esquivias, 2004; Gardner, 2015, 2005, 1994, 1987; Gervilla, 2006; Guilford, 1978, 1959, 1950; Herrán, 2010a, 2010b, 2009, 2008; Marina, 2012; Marina & Marina, 2013; Menchén, 2007; Pascale, 2005; Rabadán & Corbalán, 2011; Romo & Sanz, 2001; Sánchez, 2010; Solatxi, 2014; Torrance, 1969; Torre, 2003; Torre & Violant, 2006; Weisberg, 1987), pero, sobre todo, se empieza a enfocar el tema desde una perspectiva mucho más científica y menos filosófica que permita comprender mejor la complejidad de este tema sin entrar en elucubraciones y razonamientos sin base lógica, algo que, hasta hace bien poco, no se hacía cuando se hablaba de esta cuestión.

El presente trabajo de tesis doctoral se compone de cuatro capítulos esenciales: el primero está dedicado a los conceptos de creatividad, inteligencia y pedagogía, las tres bases

fundamentales de esta investigación, cuyo análisis comienza recorriendo la historia del concepto de creatividad, así como los rasgos que se vinculan al mismo, las teorías que explican su desarrollo desde la perspectiva psicopedagógica, y una exhaustiva comparativa entre las nociones de creatividad e inteligencia, para poder entender, desde el punto de vista biológico, y desde la neurociencia, los diferentes rasgos que tienen en común de cara a su tratamiento científico; finalmente, se presenta también una serie de investigaciones actualizadas sobre creatividad, y cuya principal finalidad reside en profundizar en todos los aspectos de interés que, sobre este tema, está abordando la ciencia para poder operativizar mejor el estudio y fomento natural de tan importante competencia de cara a la optimización de la especie humana (Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009; Aranguren, 2015, 1013; Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo, Poveda & Sánchez, 2012; Artola, Barraca, Mosteiro & Ancillo, 2008; Artola, Ancillo, Barraca & Mosteiro, 2004; Balaj, 2015; Benet - Goleman, 2001; Blanco, 2015; Bono, 2015, 2007; Cabrera, 2011; Cabrera & de la Herrán, 2015; Carpena & López, 2012; Carrascal & Solera, 2014; Cemades, 2008; Chavarría, 2015; Corbalán, Martínez & Donolo, 2003; Csikszentmihalyi, 2004; Esquivias, 2004; Gardner, 2015, 2005, 1987; Gervilla, 2006; González & Guilbert, 1979; Guilford, 1978; Herrán, 2010a, 2010b, 2009, 2008; Marina, 2012; Marina & Marina, 2013; Menchén, 2007; Pascale, 2005; Rabadán & Corbalán, 2011; Sánchez, 2010; Solatxi, 2014; Torrance, 1969, 1966).

En el segundo capítulo, por su parte, se concretan las especificaciones técnicas del trabajo de campo, exponiendo, así, con detalle el planteamiento de la investigación, sus objetivos principales, su metodología de trabajo, así como los procesos técnicos destinados a la selección muestral y de los instrumentos necesarios para cumplir con las finalidades anteriormente expuestas, a saber: el cuestionario y la entrevista.

El tercer capítulo está totalmente orientado al análisis de los datos obtenidos tras el proceso de recogida de información, abordando primeramente el tratamiento cuantitativo de las distintas variables que integran el protocolo de encuesta, para realizar, a continuación, una profunda exploración de todos los hallazgos que resultaron como fruto del estudio cualitativo mediante la técnica de entrevista. Todo ello permite mostrar los resultados de un modo más eficaz, y permitiendo, posteriormente, su triangulación con la idea de complementar provechosamente las limitaciones de la puesta en marcha de cada técnica con los beneficios que aporta el uso de su contrapartida.

En el cuarto capítulo, finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas tras el proceso de recogida y tratamiento de la información. En este caso, los hallazgos del trabajo se dividen en dos partes: una primera general, donde se exponen los corolarios más destacados y otra más específica con los diferentes productos que se derivan de cada una de las dimensiones (identificación del sujeto, concepto en el aula universitaria, metodología de la enseñanza y actitud hacia el fomento de la creatividad) del cuestionario de estudio, fruto de las cuales se formulará una nueva serie de líneas de investigación para futuros trabajos orientados hacia la creatividad.



CAPÍTULO

1

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

---

**CREATIVIDAD Y  
EDUCACIÓN: ALGUNAS  
IDEAS  
FUNDAMENTALES**





# 1.- HACIA EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD

## 1.1.- VISIÓN HISTÓRICA

El concepto de creatividad, como cualquier aspecto relacionado con el desarrollo humano, ha sufrido un gran número de metamorfosis a lo largo del tiempo. Sobre este particular, Alonso (2000: 20) manifiesta que: “*el concepto de creatividad y la reflexión científica sobre la misma han necesitado una larga elaboración para su aparición en la mente humana*”.

Dichas palabras nos invitan a hacer un pequeño viaje por la historia de la creatividad, ya que, para entenderla y poder avanzar en el estudio de su esencia, es necesario conocer sus orígenes...

Actualmente, existe cierto consenso a la hora de admitir que la creatividad, desde el punto de vista de la investigación, comenzó con Guilford (1897 - 1987) en 1950, quien se propuso motivar a sus colaboradores para analizar esta competencia desde una perspectiva más científica, si bien y, como se puede imaginar, el interés de los eruditos por la misma, fue muy anterior, ya que, en el siglo I d.C., Marco Fabio Quintiliano (c. 35- c.95), escribió una obra llamada *Instituciones Oratorias*, donde se pregunta por el don de la elocuencia que debe tener el orador o profesor a la hora de dirigirse a los demás, además de hablar de los tipos de alumnos y la forma de reconocerlos. Entre sus doce volúmenes, destacan las referencias a la imitación, al arte de la observación, a la memoria, y a la capacidad de tener confianza e inventiva. Dichos rasgos están relacionados con la creatividad y, aunque no se utilice dicho término concretamente a lo largo de la obra, se puede plantear, de forma histórica, como el primer o uno de los primeros documentos que hablan formalmente sobre la creatividad y las características que posee.

Desde este punto de partida y, siguiendo a Alonso (2000), podemos retrotraernos a la antigua Grecia entre los siglos XIII y XII a.C., donde el concepto que nos ocupa estaba planteado a partir de lo que se observaba de la vida de los artistas de la época, ya fueran pintores, escultores, poetas, e incluso los mismos filósofos como Platón (427-347 a.C), Sócrates (470-399 a.C) o Aristóteles (384-322 a.C), entre otros. En ese sentido, la visión de la creatividad se vinculó con las fuertes creencias religiosas de la época, porque la concebían como un don transmitido por los dioses, como ideas que los seres divinos introducían en la mente del individuo que debía transmitirlos.

Durante los siglos XV y XVI surge el Renacimiento, una época donde la humanidad dió un gran salto a nivel artístico y científico. En el siglo XIV, por ejemplo, los artistas y los estudiosos, como Boccaccio (1313 - 1375) y Vasari (1511 - 1574), plantearon la idea de que la creatividad era una fuerza superior de esencia irracional, de ahí que los artistas tuvieran como carácter propio la locura y la ferocidad estética, si bien también comienza a gestarse una actividad creativa basada en el esfuerzo, la belleza y la rutina, como apunta Alonso (2000), que, retomando un planteamiento de Vasari, recalcó que, aunque los artistas tuvieran como rasgo propio la excentricidad, esta tenía, a su vez, ciertas limitaciones. En ese sentido, pone de ejemplo a Rafael Sanzio (1483 – 1520), quien “*mediante la gracia, el esfuerzo, la belleza, la modestia y las buenas costumbres*” (Alonso, 2000: 26), obtenía esa fuerza creadora que le permitía realizar sus obras.

En el Renacimiento, con el auge del arte clásico, se retoma la idea del dios que entrega un don a ciertos elegidos. Leonardo Da Vinci (1452 - 1519) da un paso más en este sentido, y plantea la importancia que tiene, para el desarrollo de la creatividad, la interacción personal del individuo con el entorno definido como naturaleza. En palabras de Alonso (2000: 25), este genio italiano afirmó que “*la pintura, como la ciencia, se construye a partir de la experiencia sensible*”, mostrando el valor que tienen tanto las vivencias como la sensibilidad personal para seguir creciendo. Este planteamiento se relaciona, a su vez, con el pensamiento de la época helenística, en el que la memoria emocional resultaba una herramienta necesaria para la evolución integral del hombre.

En el siglo XVI, las ideas sobre la creatividad experimentan un considerable avance y relacionan más la capacidad creadora del artista con el mismo sujeto que con la inspiración divina, otorgando así un mayor valor a los rasgos humanos como la fantasía y los sentimientos personales que a las fuentes de iluminación supraterráneas, y dando lugar, a su vez, a la etapa del Antropocentrismo.

En relación a este momento de la historia, Alonso (2000) destaca el papel esencial de Giordano Bruno (1548 - 1600), que desarrolló un concepto más sistemático de “*genio creador*” atendiendo a tres ideas fundamentales (Alonso, 2000: 26), más concretamente:

- La primera se vincula con el modelo platónico de la “*doble locura*”, refiriéndose, en realidad, al entusiasmo creativo.
- La segunda está relacionada con la originalidad, valorando sobremanera las ideas que a ningún otro se le han ocurrido.

- La tercera se asienta sobre el principio fundamental del individualismo creador frente a las reglas preestablecidas socialmente.

Un siglo más tarde, notables figuras del pensamiento filosófico y científico de la época como René Descartes (1596 - 1650) y Johannes Kepler (1571 - 1630) se opusieron frontalmente a las ideas defendidas por Giordano Bruno, al entender que presentaban un modelo de artista creativo que trabajaba excesivamente a partir de su fantasía y del mundo abstracto, pues, para Descartes, por ejemplo, la creación humana debía ser más fruto de la inteligencia de su autor que de su capacidad para evadirse de la realidad.

A partir de los siglos XVIII y XIX, se intenta superar el pensamiento cartesiano sobre la creatividad, y aparecen en Francia las corrientes filosóficas del sensualismo y el positivismo; en la tendencia sensualista, la persona más representativa, según Alonso (2000), fue Claude Adrien Helvetius (1715 - 1771), una de las figuras precursoras de la Revolución Francesa, que opinaba que la genialidad no tenía nada de siniestro ni ningún secreto oculto, como habían defendido otros autores en el pasado. Sin embargo, en el caso del positivismo, su carácter conservador y su pensamiento menos definido hizo que Diderot (1713 - 1784) ensalzara la figura del genio basándose en los fundamentos platónicos, que apostaban por la habilidad de reproducir la belleza absoluta, permitiéndole ser un “*creador*” atrapado por los demonios, o démones, y la melancolía.

La Escuela de Inglaterra, por su parte y, en contraposición a estos principios básicos, valoró especialmente el planteamiento de la creatividad a partir de la fantasía y la imaginación. Esta idea se debe a Gerard (1728 - 1795), quien, apoyándose en los ideales franceses (positivismo y sensualismo), planteó la siguiente definición del genio:

*“El genio surge determinado por su capacidad natural de invención, y se desarrolla apoyándose en un proceso primario (la imaginación), y en unos procesos secundarios (el intelecto, la memoria, el juicio, y el gusto estético) que a su vez influyen sobre la imaginación”.* (Alonso, 2000: 28)

En este mismo siglo, los intelectuales alemanes, a su vez, optaron por hibridar los planteamientos de Francia e Inglaterra, pues cada autor de la época orienta su atención a favor de uno u otro dependiendo de su filosofía personal. En ese sentido, el más destacado fue Immanuel Kant (1724 - 1804), quien decide que el término más apropiado para la creatividad es “*geist*”, palabra que significa espíritu, aunque también se puede interpretar como alma e ingenio, y aporta como rasgos representativos del individuo “*geist*” la

originalidad, la capacidad de perfeccionamiento y la actuación inconsciente, sin llegar a ser arbitraria (Alonso 2000).

Durante el Romanticismo, en el siglo XIX, se aparta la lógica y se vuelve al concepto de la irracionalidad del individuo artista y creador. Entre los rasgos de esta etapa destacaron el salvajismo, que era un pensamiento de defensa de un mundo utópico, el sufrimiento, los sentimientos negativos del artista, incluyendo la visión del alma torturada y gravemente enferma, y la locura, ya que la genialidad se observaba como un resultado de la enajenación *in situ* (Alonso, 2000).

En el Romanticismo se identifica al genio con la visión del espíritu mortificado, es decir, el creador era un individuo que padecía y mostraba sus sentimientos y experiencias a través de su trabajo, si bien, y, aunque la idea del sujeto que sufre es muy antigua, en esta corriente filosófica se planteaba de una forma más natural, transformándola en la imagen de una persona desmejorada (Alonso, 2000). En aquella época, la enfermedad más sufrida era la tuberculosis, por lo que se idealizó la imagen del artista tísico que, mientras luchaba por superar los devastadores efectos de la enfermedad, trabajaba simultáneamente en sus obras. Un autor partidario de este planteamiento fue Kierkegaard (1813 - 1855), como destacaron Alonso (2000) y Neuman (1992), cuando describen con profusión la figura del poeta que necesita el sufrimiento para realizar su obra con plenitud, así como Arthur Schopenhauer (1788 - 1860), quien explica que la creación de un hombre no deriva de lo que hay en la naturaleza, sino que su talento está estrechamente vinculado a un ámbito sobrenatural.

Aunque Monreau de Tours (1804 - 1884) desarrolló con igual interés las propuestas de Schopenhauer, es su aprendiz Cesare Lombroso (1835 - 1909), quien utiliza el punto de vista médico para crear "*un genio psicótico y epileptoide.*" (Alonso, 2000: 31), con una personalidad débil y ausente de carácter, un ego muy elevado, un comportamiento inconsecuente, y una madurez temprana que le provoca una excesiva impulsividad sexual anormal. Destaca igualmente Lombroso que el genio romántico era alcohólico, cambiante en sus intereses, tanto intelectuales como laborales, y, en definitiva, un individuo de apariencia más cercana a un vagabundo, atrapado por los vicios de su ego, y con un bajo nivel de fortaleza espiritual más próximo a la marginalidad social que al ideal de hombre superdotado. Esta definición será también del interés del psicoanalista Sigmund Freud (1856 - 1939), quien propiciará, con buena parte de su trabajo, que la sociedad vea en este estereotipo al genio del siglo XX (Alonso, 2000).

Según Alonso (2000), en *Dostoievski y el Parricidio*, Freud afirma que “*ante la creatividad, el psicoanalista debe rendirse*” (Alonso, 2000: 73), mostrando, así, su interés por el arte, y estudiando con voracidad todo lo relacionado con la vida de los artistas para encontrar parámetros que identificaran la creatividad desde una perspectiva más científica. En ese sentido, su trabajo se centró en dos focos fundamentales denominados procesos. Más concretamente:

- Los procesos primarios, que se centran en los actos inconscientes, donde se observan los impulsos biológicos fundamentales. En este aspecto se abarca todo lo relacionado con la actividad erótica, es decir las energías sexuales del individuo, explicando que cuando no se gasta dicha energía, la sobrante puede degenerar en una solución neurótica o creativa.
- Los procesos secundarios, que son los productores de soluciones lógicas, es decir, son los que están más cercanos al entendimiento de los sujetos, si bien y, según Freud, en ellos no se encuentra la creatividad.

Analizando con más detalle las ideas de Freud, puede apreciarse cómo se exponen, por primera vez, y, desde un punto de vista muy rudimentario, las primeras nociones relacionadas con las neurociencias y el estudio psicológico de la creatividad como competencia instrumental, asignando, así, un carácter más científico al concepto y abriendo nuevas posibilidades para su estudio desde una perspectiva técnica, si bien estos avances, como indican Romo & Sanz (2001: 9), siguen pecando de ser excesivamente genéricos desde el punto de vista operativo, por cuanto:

*“Tampoco la Psicología le ha concedido durante mucho tiempo a la creatividad el lugar que le corresponde en sus contenidos. El mito del genio como un don sobrenatural o el otro gran tópico que conecta la creatividad artística con la locura parece haber contagiado a los psicólogos, que, en los paradigmas dominantes de la Psicología Conductista, y Cognitivista han obviado su estudio científico hasta hace pocos años”.*

Entre los siglos XIX y XX, y gracias a las aportaciones freudianas, aparecen dos nuevas corrientes intelectuales harto relevantes para el estudio de la creatividad que contribuyen de nuevo al interés de la comunidad científica por este tema tan sugerente: la primera fue la Escuela Experimental de Leipzig, donde se centraron en el escrutinio de la mente desde un prisma psicológico que abordaba el análisis del perfil de rasgos individuales, mientras

que la otra escuela es la Gestalt, que bebiendo de las ideas del Asociacionismo, estudiaba los momentos en los que un individuo se encuentra con un problema y, cuando menos se lo espera, obtiene la solución. Este tipo de situaciones, conocidas como los momentos “*eureka*”, son los famosos pensamientos “*insight*”, que, incluso a día de hoy, son objeto de análisis por algunas ramas de la Psicología contemporánea (Romo & Sanz, 2001).

Según Weisberg (1987: 50): “*el nombre refleja el interés de los psicólogos de la Gestalt por las formas perceptuales, que son aquellos factores que determinan las maneras en las que percibimos cuando miramos a nuestro alrededor*”. Así, los psicólogos de esta institución plantean la relación existente entre la resolución de problemas y el pensamiento creativo, destacando en este campo las aportaciones de Wolfgang Köhler (1887 - 1967) y Max Wertheimer (1880 - 1943):

Köhler (1976), por un lado, y, de acuerdo con Weisberg (1987), se dedicó, durante la Primera Guerra Mundial (1914 – 1918), a estudiar la inteligencia animal analizando cómo resolvía una colonia de chimpancés los diversos problemas que se le iban presentando de forma sistemática, mientras que Wertheimer (1959) se centró en el pensamiento infantil y concluyó de forma inequívoca, y mediante sencillos experimentos de laboratorio, que las experiencias previas del sujeto no eran necesarias para que este pudiera ser creativo.

A estos trabajos pueden unirse los de Birch (1975) o Harlow (1949), que estudió el comportamiento de un mono colocándole dos objetos de forma que uno estuviera asociado siempre a una recompensa de carácter alimenticio y el otro no; en ese sentido, los resultados demostraron que el simio iba aprendiendo poco a poco qué objeto debía escoger siempre para obtener comida, concluyendo así que la experiencia previa del primate tenía una notable influencia en la resolución de problemas.

Todas estas iniciativas condujeron al desarrollo de métodos más eficaces para la investigación de la creatividad, siendo el siguiente paso el estudio de las capacidades de sujetos que hubieran triunfado en su vida como artistas, matemáticos, etc., y que fueran considerados de forma unánime como auténticos genios. De esta forma, se analizó de forma concienzuda una carta de Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791) en la que expresaba cómo componía música, o sendos testimonios documentales de August Kekulé (1829 - 1896) o Henri Poincaré (1854 - 1912), quienes admitían abiertamente que muchas de las ideas que plantearon en su época para sus respectivos campos eran poco factibles o difíciles de asimilar, y aportando, así, una valiosa información basada en nuevos

parámetros para la detección de las competencias creativas en seres humanos (Weisberg, 1987).

A la vista de estas últimas tendencias, el psicómetra Guilford (1897 - 1987), con motivo de su ascenso a la presidencia de la Asociación Americana de Psicólogos, pronunció un interesante discurso de investidura en el cual declaró que hablar de creatividad no era hablar de inteligencia, aunque, para delimitar este concepto mejor, sí que preconizaba la necesidad de consensuar científicamente un conjunto de medidas técnicas básicas con las que determinar qué individuos tenían potencial para ser creativos. Esta idea estimuló el interés de los profesionales, que empezaron a desarrollar numerosas investigaciones sobre el particular desde nuevas perspectivas que superaban lo teórico y lo genérico, llegando incluso al terreno sociopolítico, si bien y, hasta 1950 aproximadamente, este tipo de trabajos seguía careciendo de naturaleza empírica sólida.

Ya bien entrados en la segunda mitad del siglo XX, y, como remarca Alonso (2000), merece la pena destacar las contribuciones de dos de los primeros autores en realizar estudios específicamente relacionados con la creatividad desde un prisma exclusivamente científico, a saber: Sternberg (1985) y Romo (1997).

El trabajo de Sternberg (1985) resultaba ser el de más interés, en tanto en cuanto tenía como principal objetivo la elaboración de teorías más precisas respecto a los conceptos de creatividad, inteligencia, y sabiduría, para lo cual se seleccionó una muestra de trabajo que abarcaba a personas de diferentes ocupaciones -empresarios, artistas, filósofos, y físicos-, y a partir de su quehacer diario, se detectaron, por un lado, una serie de nuevos rasgos individuales que asociar al concepto de creatividad como la capacidad de observación de forma original, de integración e intelectualidad, los gustos estéticos e imaginación, así como la habilidad de percepción y comprensión, la curiosidad, o la intuitividad, entre otras muchas.

Al individuo inteligente se le distinguiría, por otra parte y, a tenor de esta investigación, por otras competencias de diferente naturaleza como la habilidad práctica para la resolución de problemas, la aptitud verbal, el equilibrio intelectual o el pensamiento fluido, lo que parece sugerir que, aunque inicialmente los atributos que componían tanto la creatividad como la inteligencia eran de diferente naturaleza, lo cierto es que no se podía negar que había cierto nexo de unión entre ambos constructos.

En ese sentido, Alonso (2000: 33), citando a Sternberg (1985) sentenciaba que *“la creatividad e inteligencia se solapaban entre sí prácticamente en un 70 por 100 repitiendo para ambas componentes como la fluidez o la importancia de establecer y conseguir metas”*.

Otras aportaciones importantes a la investigación sobre creatividad fueron las de Amabile (1983) y Weisberg (1987); en el primero de los casos, Amabile (1983) se interesó por el papel de la motivación intrínseca en la creatividad, y empezó a estudiar aquellos rasgos personales del individuo que pudieran permitir el desarrollo de esta esencial competencia, mientras que Weisberg (1987) analizó exhaustivamente los mitos relacionados con el genio y la creatividad a partir de la experiencia vivida por personas de reconocido éxito o prestigio como Mozart (1756 - 1791), Einstein (1879 - 1955), Picasso (1881 - 1973) o Darwin (1809 - 1882), entre otros. Entre las metas de este autor destacaba el eliminar definitivamente la idea del genio que no fracasa nunca y que consigue completar la obra maestra suprema sin necesidad de hacer correcciones durante el proceso, algo que ataca muy directamente a los conceptos de creatividad y superación personal.

El trabajo de Csikszentmihalyi (2004), por su parte, y muy en la línea de Weisberg (1987), abordó una metodología parecida a partir de la biografía de diversos sujetos del momento que triunfaron y fueron etiquetados como creativos, destacando metódicamente aquellos de sus rasgos personales que mejor se asociaban con la creatividad, y concluyendo, entre otros aspectos, la importancia vital que parecían ejercer sobre la evolución de este constructo la capacidad de buscar soluciones a los problemas cotidianos, así como la influencia de los conocimientos adquiridos en el pasado (Alonso, 2000).

Este último corolario se asemeja bastante a las reflexiones de Gardner (2005), cuando intenta hacer bastante hincapié en la diferencia que tiene un ser humano con un programa de ordenador, ya que:

*“El ser humano que resuelve problemas debe seleccionar el problema a investigar; determinar cuáles, entre una serie infinita de datos potenciales, son pertinentes para la solución de un problema; y averiguar qué tipos de análisis hay que realizar sobre esos datos para alcanzar una solución, inventando laboriosamente nuevos métodos de análisis cuando sea necesario”* (Gardner, 2005: 40).



Alonso (2000), por su parte, también tiene bastante interés en hacer hincapié en el trabajo de Romo (1997), que, aunque tuvo un carácter más bibliográfico que empírico en su planteamiento, no deja de ser bastante ilustrativo de las ideas del momento, en tanto en cuanto se basó en cinco teorías previas a la hora de explicar el desarrollo creativo, a saber:

- Teoría del Trastorno Psicológico: Que parte de la premisa de que los grandes genios están locos, ya sean artistas, científicos, etc.
- Teoría de la Búsqueda de Sí Mismo: Que parece guardar cierta relación con las ideas espirituales del Renacimiento, porque se plantea que cada obra creativa tiene la esencia básica de la personalidad de su autor.
- Teoría de la Expresión Emocional: Que, tal y como indica su denominación formal, opta por centrarse en la noción de que cada obra expresa las diferentes sensibilidades de su autor a manera de radiografía sentimental.
- Teoría de la Comunicación: Que lo que defiende, en este caso, es la hipótesis de que la función de la obra es expresar un mensaje, ya sea religioso, social o de carácter estrictamente personal.
- Teoría de las Dotes Especiales Innatas: Donde se plantea de manera más técnica una cuestión que ya se defendía en la Grecia clásica, y es que el individuo creativo -o “genio creador”- no se hacía, si no que nacía con esas habilidades que le hacen destacar del resto de la humanidad, o mejor dicho de otro modo: la creatividad es innata.

De esta manera y, con el exponencial crecimiento de las aportaciones investigadoras sobre el particular que se acaba de constatar, en las siguientes décadas se llegó a tres conclusiones bastante lapidarias que ayudaron a determinar, de una manera más estricta, cómo separar los conceptos de inteligencia y creatividad, a saber (Gardner, 2005: 37 – 40):

- Creatividad no es lo mismo que inteligencia. Aunque estos dos rasgos pueden resultar ciertamente correlativos, un individuo puede ser mucho más creativo que inteligente y viceversa. Además, cuando se examina a sujetos de talento, resulta bastante clara, a nivel psicométrico, y una vez que se ha superado el umbral de 120 como coeficiente de inteligencia (C.I.), la independencia de estos dos conceptos.

- Los tests de creatividad resultan instrumentos fiables de medición, es decir, si un individuo realiza la misma prueba más de una vez, es probable que obtenga una puntuación similar a la inicial.
- Una puntuación alta en un test de creatividad no indica que uno sea necesariamente creativo a nivel personal o profesional, ni hay pruebas convincentes de que aquellos individuos que son juzgados como creativos sean capaces de exhibir necesariamente los tipos de destreza de pensamiento divergente que suelen ser el objeto de medición psicométrica de este tipo de instrumentos.

Recorrida, entonces, brevemente la historia de la creatividad y, a tenor de lo expuesto. ¿Tenemos claro el verdadero significado de este concepto en los términos científicos actuales?. Hagamos, pues, un esfuerzo en las próximas páginas por acercarnos mejor a la esencia del término...

## **1.2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD**

Definir el concepto de creatividad resulta, ciertamente, una tarea complicada y no exenta de inconvenientes (Rabadán & Corbalán, 2011; Marín & Torre, 1991; Herrán, 2009). En opinión de Rabadán & Corbalán (2011: 8), la principal problemática que rodea la delimitación de este constructo, es que se trata de *“uno de esos conceptos que parecen sencillos y fáciles cuando no se intenta definirlos y que se complican y acaban siendo tortuosos si se quiere acotarlos con rigor”*.

Uno de los principales obstáculos que presenta el concepto de creatividad es, de acuerdo con Lowenfeld & Lambert (2008: 96) el hecho de que *“puede haberse hecho demasiado popular ya que se aplica, como pintura centelleante, a títulos de libros, a proyectos de bricolaje o a grupos de performances”*, es decir, que quizá se utilice para todo con excesiva ligereza desde un punto de vista lingüístico. De hecho y, como ejemplo claro y formal de lo vago y abstracto de la definición, basta simplemente con localizar el término en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2020), donde queda explicado simplemente como la *“facultad de crear”*, una conceptualización muy poco práctica y operativa desde una perspectiva científica de abordaje, como se intenta hacer en nuestro caso.

A raíz de este problema de ambigüedad semántica, este trabajo se ha planteado, desde el prisma teórico, y como meta inapelable, el desarrollar una definición más específica, con

la que poder adoptar una visión más actual del estado de la cuestión en términos empíricos. Si bien este principio de máxima precisión debe permitir, no obstante, cierto margen de libertad, pues, tal y como sostiene Sánchez (2010: 86): *“El concepto de creatividad ha de ser lo más amplio posible, pues ha de incluir la producción de toda la naturaleza”*.

Al objeto de poder realizar esta delimitación conceptual de la forma más adecuada, la primera medida a adoptar consiste en analizar varias definiciones previas con el fin de obtener sus rasgos más característicos, y así poder, a partir de los mismos, llegar a una formalización propia del término. En ese sentido, Marín & Torre (1991) describen muy bien este proceso tan delicado al sostener que hay que:

*“...seleccionar frases numerosas, sacadas de los campos más variados en los que aparece el término creatividad en contextos diferentes, para ver la significación que se le otorga a cada situación y poder obtener el sentido primario, coincidente o aquellos rasgos que son recurrentes, es decir, que reiteran, se repiten en coyunturas dispares”* (Marín & Torre, 1991: 95)

Tómese, pues, como punto de partida, la aportación de Solatxi (2014), que intenta comprender el sentido del concepto a través de su raíz etimológica latina, en tanto en cuanto:

*“...la palabra “creatividad” viene del latín: “creo, creas, creavi, creatum, crear, que significa engendrar, y que está relacionada con “crescere”, que significa crecer, aumentar de tamaño, por lo que se entiende que la palabra creatividad significa “crear de la nada”* (Solatxi, 2014: 33)

Este primer acercamiento a la creatividad nos va a permitir una revisión del significado de este vocablo desde un punto de vista histórico, lo cual, a su vez, nos ayudará a entender mejor las diferentes perspectivas desde las cuales se puede abordar la tarea planteada. Este *modus operandi* no resulta, sin embargo, novedoso, pues Herrán (2009, 2010) ya opta por hacer lo propio en varios de sus trabajos sobre el tema, mientras que otros investigadores como Esquivias (2004), Sánchez (2008) y Ortega (2014) se inclinaron también en el pasado por este proceder bibliográfico tomando como referencia algunas de las principales obras de autores de la talla como Thurstone (1952), Osborn (1959) o Fromm (1959) entre otros muchos.

En ese sentido y, como punto de partida, el propio Thurstone (1952) concibió la creatividad como *“un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”* (Esquivias, 2004: 4). Por su parte, Osborn (1959), y tal y como se puede ver en Sánchez (2008: 45), la define como una *“aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”*, una opinión que, varios años después, suscribiría Barron (1955), quien también le otorgó la categoría de *“aptitud”* añadiendo, además, una clara connotación cognitiva, al entenderla como una técnica del pensamiento.

Tal y como se puede observar, todas estas conceptualizaciones giran en torno a la idea de crear algo nuevo, y plantean siempre la creatividad como una competencia con tintes de actividad mental, lo que también secundan otros teóricos como Sánchez (2008), Fromm (1959), Rogers (1959), Esquivias (1997), López & Recio (1998), Torre (2003) o Torre & Moraes (2005), especialmente interesados estos últimos en la dimensión médica de estas definiciones, en tanto en cuanto se vinculan estrechamente con las ideas neurológicas de plasticidad cortical e interrelación de los hemisferios cerebrales.

En esta última dirección, tampoco se puede ignorar la visión de Gardner (1999) sobre este particular, para quien:

*“La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino “inteligencias”, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”* (Sánchez, 2008: 52).

Otros rasgos significativos del concepto de creatividad fueron los recopilados por Sánchez (2008), al analizar con exhaustividad las ideas propuestas por Rogers (1959), Parnes (1962), Fernández (1968), Guildford (1971), Aznar (1973), Torrance (1976, 1965), Mitjás (1995) o López & Recio (1998), pudiendo destacar, de entre todos ellos:

- La necesidad de que el producto final obtenido sea una solución nueva.
- La presencia de conductas originales.
- La sensibilidad a la localización de problemas.

- La variedad, cantidad y relevancia de los resultados que se consiguen como consecuencia de un proceso creativo.
- La capacidad para localizar relaciones entre ideas que no se han detectado con anterioridad.
- Etc.

De la misma manera, otros factores que se debe considerar incluir en la conceptualización de este constructo son los ambientales, sociales y personales, pues de acuerdo con Csikszentmihalyi (2004: 41):

*“La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación”.*

Otros autores como Plucker, Beghetto & Dow (2004: 90), se muestran favorables a este pensamiento al entender la creatividad como *“el resultado de la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno por medio del cual un individuo o grupo origina un producto perceptible que es, a la vez, novedoso y útil dentro de un contexto social”.*

Pascale (2005: 65) también defiende el postulado de establecer un nexo de estudio real entre el individuo y su contexto social y, a partir de los trabajos de Csikszentmihalyi (1988), opta por plantear, desde su propio punto de vista, la creatividad como un proceso mental, social y cultural, entendiendo que: *“no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto socio cultural”.* Esta reflexión es apoyada asimismo por Sternberg (2006), quien, desde un prisma evidentemente más filosófico, opina que esta competencia se puede observar como una actitud hacia la vida que se encuentra íntimamente relacionada con la habilidad personal de cada uno.

La definición de Frega (2007: 7), por otro lado, resulta especialmente interesante, ya que, fuera de excelencias personales o procesos cerebrales, resalta la importancia que tiene el compromiso del sujeto con los diferentes ámbitos del quehacer cotidiano, por cuanto:

*“...la creatividad no se reduce a la actividad espectacular de los artistas, científicos, técnicos y estadistas. Anida en el núcleo mismo de la existencia*

*cotidiana del hombre cuando éste no se repliega sobre sí mismo y se compromete en el juego de la vida”.*

A manera de síntesis de todo lo expuesto, Kim (2007: 11) bebe de todas las aportaciones anteriores, con una visión algo más certera, cuando afirma rotundamente que:

*“La creatividad es un fenómeno individual y cultural que nos permite transformar las posibilidades en realidad. Cuando una persona descubre nuestra visión produce nuevas formas de arte y son aceptados por todos, se convierten en parte de la tradición cultural, grabada y transmitida a las generaciones posteriores”.*

Otro trabajo digno de consideración es el de Cemades (2008: 10), que, aunque se centra en el campo de la Educación Infantil, ya parece tener una idea bastante clara del significado de la creatividad cuando la concibe como *“una característica, inherente al ser humano, susceptible de ser estimulada por el entorno, familiar y social del niño”*. Esta definición se relaciona, a su vez, con la de Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe (2009: 42) que hablan de *“una capacidad y habilidad que posee el ser humano y está ligada a su propia naturaleza”*, y la de Cabrera (2011), que, citado por Ortega (2014: 180), analiza esta capacidad humana en toda su amplitud, reconociendo distintas conexiones entre la disciplina, la experiencia, la práctica, el reconocimiento, etc., a saber:

*“La creatividad es amplia, va más allá de mirar de forma diferente, es descubrir problemas, pero también ofrecer soluciones diversas, es generación de ideas, pero con conocimiento amplio de alguna disciplina para ponerlas en práctica. La creatividad puede estar en todas partes y en todas las personas de muy diversas maneras. Requiere ser reconocida, pensada, vivida sobre todo en el campo de la educación, de la cultura y la sociedad, pues en la actualidad es ya impensable la ausencia de la creatividad en todos los ámbitos de la existencia de un ser humano”.*

En una línea similar de pensamiento, Artola, Mosteiro, Barraca, Ancillo, Poveda & Sánchez (2012: 16) concluyen que:

*“La creatividad es un aspecto fundamental de la cognición humana, diferente de la inteligencia, aunque relacionado con ella. Puede encontrarse en los genios, pero también en la resolución de las tareas del día a día, y ha sido estudiada por psicólogos, educadores, neurocientíficos, sociólogos, economistas y académicos de todo tipo”.*

Actualmente, el concepto de creatividad se suele asociar con una competencia vinculada al desarrollo de diferentes habilidades por parte de un mismo individuo, por lo que Egan et al. (2017) y Jahnke, Haertel & Wildt, (2017), la conciben como una capacidad básica para el ser humano actual, en aras a su plena integración en el seno de la sociedad del siglo XXI.

En ese sentido, y teniendo en cuenta las metas de la presente investigación, se define la creatividad como *“la capacidad relacionada con la actividad neuronal, que permite el desarrollo de la sensibilidad y la obtención de soluciones correctas o incorrectas a problemas no localizados con anterioridad, a través de las experiencias obtenidas por el individuo a lo largo de su vida, sus emociones, su deseo de conocimiento y su afán de superación”*.

Una vez planteada esta definición, analicemos, en el siguiente apartado, algunas de las principales teorías científicas que intentan explicar el origen y desarrollo de las habilidades creativas.

## **2.- TEORÍAS SOBRE LA CREATIVIDAD**

Las teorías sobre la creatividad son numerosas y han variado ostensiblemente a lo largo de los años (Sánchez, 2008; Ortega, 2014; Parra, 2015), si bien, a modo de calentamiento, y de acuerdo con Parra (2015), podemos dividir las, para empezar, en dos grandes grupos: psicológicas y humanísticas.

Dentro de las teorías psicológicas destaca el Asociacionismo, que según Parra (2015: 45) *“parte de considerar que, una de las características del ser humano, en tanto ser activo que interactúa con un medio, es su capacidad de establecer asociaciones como un mecanismo de adaptación y de construcción del conocimiento”*. De esta manera, los autores ligados a este modelo plantean la idea de que cuanto menos relación tengan las asociaciones expuestas, más creativo es el individuo, vinculando, así, la creatividad a la idea de originalidad.

Uno de los principales investigadores de esta teoría fue Ribot (1839 - 1916), psicólogo francés, que, con la idea de dar sentido al fenómeno de la inspiración, y en consonancia con la visión de Wallas (1926), planteaba el desarrollo de las ideas creativas como un complejo acto en cuatro pasos, a saber (Parra, 2015): germen, incubación, florecimiento y ejecución.

En la Psicología de la Gestalt, por otra parte, y en contraposición al asociacionismo, se vinculaban los procesos creativos con los perceptivos, centrándose en la figura de un creador, que empieza con una inspiración espontánea a la cual va dando forma reiteradamente hasta obtener, así, una idea concreta. Esto implica dos tipos de pensamiento distintos, a saber: el reproductivo, que se centra en solucionar los problemas con ideas ya utilizadas anteriormente, y el productivo, que aparece cuando el individuo observa los elementos del problema, los reorganiza y localiza las similitudes existentes, de cara a la obtención de nuevas alternativas de respuesta (Parra, 2015).

Igualmente destacables en este grupo de ideas son las Teorías Psicoanalíticas de Sigmund Freud (1856 - 1939), quien se centró en la vinculación de la sexualidad con las capacidades humanas, desarrollando una nueva línea de trabajo pionera que asoció el concepto de creatividad con las nociones de consciente e inconsciente, algo que, incluso hoy en el siglo XXI, se está empezando a hacer desde la Neurociencia (Spitzer, 2005; Parra, 2015).

En la otra cara de la moneda, y dentro de las teorías humanísticas, nos encontramos con modelos tan dispares como:

- La *Teoría Existencialista*, donde se otorga el mismo valor a la localización de problemas que a la obtención de soluciones. Según Marijorie (2006), citado por Parra (2015: 52) “*los individuos en estas instancias deben hallarse en situación de poder someterse al problema con todo lo que ello implica, sin perder la libertad para dejarse dominar por las ideas que ‘andan flotando’ en el encuentro*”.
- La *Teoría de la Transferencia* de Guilford (1897 - 1987), que plantea que el individuo creativo está vinculado a un impulso de carácter intelectual que le reporta a la búsqueda de problemas y a su solución, y en el que se pueden distinguir tres elementos fundamentales: los contenidos mentales, donde se desarrollan el pensamiento figurativo, el simbólico y el conductual; las operaciones, vinculadas a la cognición, la memoria, la divergencia y la evaluación, y el producto final, que puede clasificarse por unidades, clases, relaciones, sistemas y transformaciones.
- La *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1943), donde se describe al individuo creativo como aquel que resuelve con regularidad los problemas



cotidianos, además de elaborar productos útiles o desarrollar nuevas cuestiones en un campo concreto del conocimiento, una visión relacionada con el planteamiento de Csikszentmihalyi (1934), por cuanto presenta su estrategia de forma circular, vinculando al sujeto con la sensibilidad creativa, la sociedad, y la disciplina de trabajo.

Para Gardner (2015), el individuo puede desarrollar, desde su infancia, hasta siete tipos diferentes de inteligencia, si bien esto nos otorga, por otro lado, un mapa más exacto de sus puntos débiles, desde el punto de vista cognitivo, por cuanto “si un punto débil se identifica pronto, existe la oportunidad de atenderlo antes de que sea demasiado tarde, y de descubrir modos alternativos de cubrir el área correspondiente a alguna capacidad importante” (Gardner, 2015: 33). En ese sentido, este autor habla de Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico - Matemática, Inteligencia Musical, Inteligencia Espacial, Inteligencia Cinético – Corporal, Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal, centrándose cada una de ellas en una capacidad personal concreta, y desarrollándose de la siguiente forma:

- La inteligencia lingüística es la propia del lenguaje, desarrollada por poetas, escritores y oradores profesionales.
- La inteligencia lógico - matemática es en donde destacan los científicos, matemáticos y personas que viven sometidas a la razón.
- La inteligencia musical es la inteligencia que desarrollan los músicos y compositores, debido a su atracción por el sonido, y por ello buscan su perfección.
- La inteligencia espacial, donde despuntan los escultores, pintores, pilotos de aviones, etc., debido a la implicación que tienen al desarrollar su visión espacial.
- La inteligencia cinético – corporal, propia de los deportistas, los actores y los bailarines, porque se basa en la inteligencia kinésica, con la que se puede usar el cuerpo, tanto por completo como parcialmente.
- La inteligencia interpersonal, que destaca por su marcada sensibilidad. Los individuos que sobresalen en ella son observadores y con gran capacidad de influir en los demás. Se observa en sujetos como vendedores, políticos, terapeutas y maestros.

- La inteligencia intrapersonal es una inteligencia invisible en ocasiones, ya que se centra en la capacidad del autoconocimiento, permitiendo al individuo conocer sus potencialidades y limitaciones, temores y deseos, etc., por lo que se puede actuar en consecuencia.

Otro trabajo destacable es el de Csikszentmihalyi (2004), que, basándose en el modelo de sistemas como fuente epistemológica de base, intentó separar aquellas nociones de creatividad asociadas a la figura de los genios, los superdotados y los grandes artistas, de aquella competencia genérica que pueden desarrollar todas las personas con la debida formación y un entrenamiento constante. En ese sentido, este autor (Csikszentmihalyi, 2004: 46), argumentó que: *“la respuesta más razonable es que la creatividad sólo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales”*, a saber:

- El campo, que consiste en una serie de reglas y procedimientos simbólicos.
- El ámbito, donde se encuentran los individuos especialistas del campo.
- El individuo, que resulta ser la persona que siempre plantea la idea.

Por su parte, y, según Torre (2006: 88 - 92), tampoco se puede desdeñar la teoría desarrollada por Sternberg (1985), denominada como *“de la inversión de la creatividad”*, en tanto en cuanto ha servido de piedra angular para numerosos procesos de formación del profesorado actual, al partir de los siguientes postulados:

- Frente al planteamiento de redefinición de problemas, se expone que: *“redefinir un problema implica tomar un problema y darle la vuelta o ponerlo de cabeza. Muchas veces en la vida tenemos un problema y no vemos la forma de resolverlo”*. (Torre, 2006: 88).
- Frente al acto de cuestionar y al análisis de presunciones se indica que: *“las personas creativas cuestionan esas presunciones y eventualmente influyen a que se haga lo mismo. Cuestionar las presunciones es parte del pensamiento analítico de la creatividad”* (Torre, 2006: 88).
- Las ideas deben ser valoradas a partir de la persuasión del individuo, es decir, las ideas deben ser defendidas.
- Se debe animar al individuo a generar nuevas ideas.

- Animar a los estudiantes a la identificación y superación de obstáculos.
- Animar a saber aceptar ciertos riesgos para avanzar sin prejuicios ni miedos.
- El fomento de la ambigüedad, un rasgo especialmente localizado en los individuos creativos.
- Ayudar a los estudiantes al desarrollo de su autoconfianza.
- Ayudarlos, también, a encontrar sus gustos para desarrollar habilidades en aquellas actividades que les guste realizar.
- Enseñarles la importancia de la satisfacción tras un proyecto a largo plazo, por ejemplo, la finalización de una investigación. Como afirma el autor: “*ser creativo significa ser capaz de trabajar en un proyecto o tarea durante largo tiempo sin una recompensa inmediata*” (Torre, 2006: 92).
- Proporcionar un entorno que permita fomentar la creatividad.

Igualmente, Solatxi (2014) mostró su interés por las ideas que tenían Kaufman & Sternberg (2010) sobre creatividad, y que categorizaban todas estas teorías en base a diez modalidades epistemológicas principales, en función de su nivel de análisis de constructo y su concepción metodológica de la realidad. Estas jerarquías fundamentales son las que se van a exponer a continuación (Kaufman & Sternberg, 2010, citados por Solatxi, 2014: 56):

1.- Desarrollo: Explicada por Solatxi (2014: 57) de la siguiente forma: “*la creatividad se desarrolla en el tiempo. Desde el potencial hasta el logro. Propone ambientes que favorecen la creatividad en los niños, tanto en la familia como en las aulas. Está mediatizada por la interacción entre la persona y el contexto. Refuerza la idea de que la creatividad necesita de procesos cognitivos, motivación y personalidad, además de incidir en ambientes permisivos y exploratorios que permitan el juego imaginativo. Se enfoca hacia la persona, el contexto, el potencial y el producto*”.

2.- Psicométrica: Centrada en la medición de la creatividad en términos diagnósticos de fiabilidad, validez y consistencia interna. Se define “*como un sujeto independiente de estudio y diferenciándola de medidas como el C.I. y de su naturaleza en el dominio específico*” (Solatxi, 2014: 57). Dicho de otra forma, dependiendo del tipo de creatividad que se analiza y de la metodología que se emplea a tal efecto, se obtendrán diferentes resultados.

3.- Económica: Posiblemente, la visión más prosaica y utilitarista del concepto de creatividad. En ese sentido, Solatxi (2014: 57) tiene bastante claro que *“la capacidad de generar ideas y su conducta está influenciada por el mercado y sus análisis sobre costes y beneficios”*. En términos generales, se podría decir que estos modelos se enfocan en las personas, los ámbitos, los productos y las persuasiones, destacando la tolerancia como un factor importante a tener en cuenta.

4.- Etapa y Proceso Componencial: Se trata de una categoría especialmente orientada hacia los procesos creativos. En ese sentido, Solatxi (2014: 57), citando a Amabile (1996), realiza la siguiente reflexión: *“La expresión creativa se genera por una serie de etapas componentes. El proceso puede tener elementos lineales, secuenciales o subyacentes en el proceso cognitivo. Preparación, incubación, iluminación y verificación son las etapas del proceso creativo que planteaba Wallas en 1926, pero más recientes teorías apuntan a un modelo componencial de dos niveles y se diferencia del modelo de Wallas en el reconocimiento de un segundo nivel en la influencia de la motivación”*.

5.- Cognitiva: Cuyo objeto de interés reside en las personas y los procesos, ya que están relacionados con los mecanismos cognitivos. Según Solatxi (2014: 58), *“las teorías cognitivas de la creatividad son muy variadas, algunas se centran en la atención o en la memoria, otras en las diferencias individuales como el pensamiento divergente, o en los procesos involuntarios y también en los procesos de asociación de ideas. Cuanto más remota la asociación más original”*.

6.- Soluciones de Problemas: Estos modelos enfocan su trabajo científico desde la perspectiva de solucionar los problemas de forma racional y con un dominio concreto, lo que permite obtener buenas y diversas opciones para solventar las dificultades que se presenten. Suelen hacer especial hincapié en las personas, los procesos y los productos finales.

7.- Búsqueda o Descubrimiento de Problemas: En una línea muy parecida al caso anterior, Solatxi (2014: 58) deja claro que *“la persona creativa se ocupa de llevar a cabo un proceso subjetivo exploratorio para identificar problemas que han de ser resueltos”*. Esto revela, a su juicio, que las personas creativas tienden a buscar los problemas desde enfoques menos tradicionales, por lo que muestran una especial tendencia a centrarse en el proceso, la persona y el potencial para resolver dificultades.

8.- Evolucionista: Se trata de teorías estrechamente vinculadas a las ideas darwinianas que dieron cuerpo a la teoría de la evolución, pero fijándose en la búsqueda y análisis de la naturaleza del genio y de los productos que se clasifican como “*creatividad con mayúsculas*” (Solatxi, 2014: 59). Este enfoque es el que tiene un mayor número de implicaciones de carácter psicológico, debido, esencialmente, a sus exhaustivos análisis de los procesos cognitivos humanos que están relacionados con el desarrollo de la creatividad.

9.- Tipológica: Esta modalidad sea, probablemente, una de las menos conocidas por los estudiosos de la creatividad desde el punto de vista científico. De acuerdo con Solatxi (2014: 59), “*la idea principal reside en realizar aproximaciones teóricas orientadas hacia la comprensión de las variaciones individuales en las personalidades creativas, sus métodos de trabajo, las trayectorias desarrolladas a lo largo del tiempo, etc., que pueden ser clasificadas como tipologías*”. Se trata de tener una panorámica, lo más completa posible, que nos permita el análisis de aquellos factores que tienen clara influencia en la creatividad, para lo cual es necesario poner énfasis en aspectos como la persona, el proceso, el producto y el entorno.

10.- Sistemas: Planteados para el estudio en profundidad de los rasgos cualitativos relacionados con la creatividad, “*enfaticando en procesos evolutivos que se desarrollan de forma compleja en diferentes contextos para proporcionar un marco estructural de entendimiento de los individuos creativos en medio de semejante complejidad*” (Solatxi, 2014: 59). En estas teorías destaca el trabajo de Csikszentmihalyi (2004), citado por Solatxi (2014: 59), ya que tiene claro que “*es quien fundamentalmente introduce el punto de vista sistémico, que resumidamente entiende que hay que tener en cuenta muchas variables y niveles de análisis, además del acercamiento empírico y cuantitativo a los rasgos y características creativas individuales*”.

Merece la pena, por último, destacar en España el modelo de trabajo de Cabrera & Herrán (2015), donde se habla de la creatividad conectada a la complejidad evolutiva en términos de relación con todas las manifestaciones humanas, ya que intervienen los pensamientos, las emociones, el lenguaje, etc. y es ahí donde nos toca hablar, de ahora en adelante, de su desarrollo en términos científicos...

### **3.- DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD**

#### **3.1.- PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS**

Una de las principales premisas de los modelos pedagógicos tradicionales ha sido siempre que la educación de calidad debía asegurarse de que el alumno memorizaba una gran cantidad de datos sin prestar excesivo interés por la comprensión de los conceptos o el desarrollo de habilidades instrumentales, una idea que no parece tener demasiada lógica en la Sociedad del Conocimiento que impera en el siglo XXI, en donde el saber resulta intangible, fluido y, sobre todo, altamente competencial; en ese sentido, Eisner (2004: 70) invita a romper definitivamente con este arcaico principio, por cuanto *“la enseñanza, al igual que el conocimiento, no se puede expedir, embutir o transmitir como el contenido de una carta en la cabeza de los estudiantes”*. De hecho, para este autor:

*“El objetivo del proceso educativo dentro de la escuela no es terminar algo, sino empezarlo. No es cubrir el currículum, sino revelarlo. El objetivo es activar el interés por algo con la fuerza suficiente para motivar a los estudiantes a profundizar en él fuera de la escuela”* (Eisner, 2004: 121).

Desde este nuevo prisma, un profesional de la educación debe tener claro que es mucho más factible desarrollar el interés por la investigación, la comprensión y la lectura, para hacer al individuo más independiente y creativo, que apostar por ejercicios memorísticos sin sentido, pues si se obliga a realizar ciertas tareas sin interés, las consecuencias más inmediatas se materializarán en frustración y fracaso escolar, algo totalmente opuesto a la noción de creatividad presentada, por cuanto, como se ha dicho, esta se nutre de rasgos como son el deseo personal, la curiosidad por conocer, el afán de superar objetivos, etc.

Para Torre & Moraes (2005: 78) *“educar es un fenómeno holístico con implicaciones biológicas y ambientales que repercute en todas las dimensiones del humano (mente, cuerpo, espíritu), sin las cuales se produce alineación y pérdida del sentido individual y social”*, de ahí que resulte de vital trascendencia entenderlo en toda su esencia para comprender todas las influencias, tanto positivas como negativas, que puede tener en el desarrollo de las habilidades creativas, ya que a Kim (2007:11) le preocupa considerablemente el hecho de que *“en las aulas modernas, los métodos de enseñanza se han vuelto cada vez más rutinarios y objetivos en la transferencia de conocimiento”*, y si bien es cierto que, en su opinión, esto implica el diseño de nuevas estrategias más eficaces para educar, resulta igualmente lícito preocuparse por el riesgo de caer en rutinas

didácticas que, normalmente, implican actividades de naturaleza más repetitiva que pueden hacer caer al alumnado nuevamente en la vorágine de la desidia, el aburrimiento y la falta de motivación.

De acuerdo con Torre (2005) y Sánchez (2010: 132): “*la idea de una educación basada en los conocimientos y en los métodos para obtenerlos es buena, siempre que no se cierre el camino a la búsqueda de nuevos horizontes*”, algo que apaga la curiosidad, y por ende, la creatividad a largo plazo. Así, para Imaz (2015), la concreción escolar de este pensamiento consiste en la eficaz conjunción de dos modelos pedagógicos sobradamente conocidos, a saber: el tradicional y el enfoque por competencias, sobre todo desde una visión lineal en la que un paradigma conduzca de manera natural al otro, por cuanto:

*“Una de las características más importantes del nuevo modelo sería el paso a un enfoque en el que las competencias se convierten en el eje orientador de la práctica educativa, entendiendo por competencia los saberes elementales (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) que capacitan a los sujetos para enfrentarse a los nuevos retos del presente y el futuro”* (Imaz, 2015: 680).

Para comprender mejor este planteamiento, y como punto de partida, Imaz (2015) opta por aclarar en una tabla los rasgos fundamentales que se circunscriben a cada modelo. De esta forma, cada educador podrá saber claramente en qué punto metodológico se encuentra su trabajo docente en cada momento. Así:

<b>MODELO TRADICIONAL</b>	<b>ENFOQUE DE COMPETENCIAS</b>
- Individualismo docente.	- Equipos docentes.
- Planes fragmentados: materias disciplinares.	- Planes integrados: módulos interdisciplinares.
- Programas organizados por temas.	- Programas estructurados en núcleos problemáticos
- Lección magistral.	- Métodos docentes innovadores.
- Manual único y documentos complementarios.	- Fuentes de información y recursos didácticos.
- Alumnado pasivo y receptivo.	- Profesor facilitador.
- Calificación final: examen.	- Alumnado activo y constructivo.
- Aula aislada.	- Evaluación holística: evidencias.
- Institución académica cerrada.	- Diversos espacios y ambientes.
	- Comunidad de aprendizaje.

Tabla 1: Comparativa de los modelos docentes tradicional y competencial. Fuente: Imaz (2015: 681)

El interés de Mitjans (2006) por la didáctica de la creatividad, sin embargo, no reside en el método, sino en la figura del profesor, en tanto en cuanto es el principal responsable de

la consecución de objetivos pedagógicos y de la adquisición de competencias por parte del alumnado. En ese sentido:

*“El profesor puede contribuir decisivamente al desarrollo si es capaz de delinear estrategias sistemáticas personalizadas que contribuyan a desarrollar en los alumnos configuraciones subjetivas que participen de la regulación de la acción creativa y si es capaz de promover que la subjetividad social del aula sea estimuladora de la creatividad en función de las necesidades diferenciadas de los alumnos. Asumir estos desafíos demanda del profesor no sólo conocimientos, sino también creatividad, razón por la cual la formación de profesores para trabajar en esta dirección constituye hoy una dirección de trabajo prioritaria”* (Mitjans, 2006: 121).

Herrán (2008), por su parte, y en una línea de argumentación similar a la de Mitjans (2006), tiene muy claro que *“un profesor ideal es un profesor respetuoso, cultivado, formado, cuyo grado de desarrollo profesional y personal es alto, consciente, no - egocéntrico, etc. y si además es creativo, mucho mejor”*, por lo que entiende, desde el primer momento, que el compromiso docente con el desarrollo de la creatividad debe circunscribirse, desde un punto de vista educativo, a cinco niveles fundamentales, a saber (Herrán, 2008: 578):

- El nivel *egocéntrico*, donde el sujeto usa la creatividad exclusivamente para su propio beneficio.
- El nivel *superficial*, en el cual la relación que se tiene con la creatividad es sólo a nivel de conocimiento, por lo que se utilizan la enseñanza o la investigación para su desarrollo.
- El nivel *vital*, percibido como un núcleo fundamental donde se observa la forma de sentir, de pensar, de ser, etc.
- El nivel *profesional*, dividido en dos partes: la necesidad, donde se aborda la creatividad como una competencia para la correcta realización de un trabajo específico, y el desarrollo profesional, donde se enfoca desde un nivel integral, y en virtud de la totalidad de una carrera.
- El nivel *maduro*, que usa la creatividad para el desarrollo personal, y que contribuye a la sociedad de manera consciente.



A partir de estos niveles este autor tiene muy claras las diferentes posibilidades didácticas que se pueden asumir en el aula, en aras del fomento de la creatividad, y sobre todo, qué tipo de influencia puede tener cada una de ellas en la formación del alumnado, una visión muy parecida a la de González (2006: 206), para quien *“se plantea la creatividad y la educación como la mejor estrategia de que dispone el ser humano para el desarrollo, dimensiones que pueden ser fortalecidas en cualquier individuo a niveles significativos dentro de un entorno y clima enriquecido e intencionado”*, en tanto en cuanto *“la creatividad no es innata. Requiere de la educación y la experiencia para ser desarrollada”*.

Habida cuenta de todas estas reflexiones tan interesantes para nuestro trabajo, y dejando bien patentes los horizontes de mejora y desarrollo creativo sin límites que plantea para el ser humano un sistema educativo bien asentado y eficaz, hagamos, en las siguientes páginas, una breve panorámica por algunas de las metodologías específicas para el fomento de esta competencia tan importante...

### **3.2.- MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD**

Cumplidos ya los objetivos iniciales de analizar las diversas definiciones que existen actualmente en torno a la noción de creatividad, de elaborar nuestra propia conceptualización operativa, y de profundizar en torno a las diversas teorías científicas que intentan explicar el comportamiento de este esencial constructo, no se puede avanzar eficazmente en su estudio sin abordar algunas de las técnicas que se utilizan hoy día para fomentar su adquisición, y a ello dedicaremos las siguientes páginas...

Ya se vió anteriormente que rasgos como la curiosidad, la flexibilidad, la espontaneidad o la imaginación, entre otros, son cualidades imprescindibles en el ser humano a la hora de desarrollar una buena creatividad, de ahí que, dado que muchas de estas virtudes se presentan en diferentes momentos de la evolución, lo justo sea que las analicemos desde una perspectiva más evolutiva...

Una primera aportación interesante es la de Claxton (1947), citado por Chavarría (2015: 26 – 27), que apostó por cuatro estrategias, fundamentales a su entender, para desarrollar el pensamiento creativo, a saber:

- *La Detección:* En referencia al desarrollo de la percepción, a través de la cual dotamos de significado a la realidad, ampliamos los matices del mundo, desvelamos nuestras perspectivas y sembramos nuevos interrogantes.

- La Capacidad de Concentración: Que conlleva la activación de la mirada interna, que favorece la capacidad de introspección y la autoestima.
- La Sensibilidad Poética: Una visión metafórica de la realidad y una apelación a los símbolos universales, lo cual amplía la mirada, abre la mente y despierta la imaginación.
- La Atención Mental: Que fomenta, en este caso, la mirada crítica sobre la realidad y sobre nosotros mismos, lo que nos facilita leer entre líneas, ver más allá de las apariencias, poner en duda nuestras propias convicciones y cuestionar o rectificar nuestros estereotipos y concepciones erróneas.

Es este mismo Chavarría (2015) quien añade, por su parte, a estas técnicas, una serie de consejos básicos para mejorar la creatividad individual mediante actividades cotidianas, como son:

- Interesarse por las palabras, es decir, por su etimología, por su amplitud de significados.
- Profundizar en el mundo de lo simbólico: los mitos, leyendas, alegorías, las metáforas, etc.
- Aficionarse a las adivinanzas, los refranes o los trabalenguas.
- Pensar de manera independiente, confiando en uno mismo y en sus propias ideas.
- Preguntarse si hay otras formas de conseguir el objetivo.
- Soñar despierto, jugando con la fantasía.
- Distraerse, cambiar de actividad, dándose así un respiro.
- Aceptar desafíos sin miedo y arriesgarse a participar en todo, incluso a riesgo de errar.
- Evitar la autocrítica.

Otras técnicas a tener en cuenta, son las planteadas por Valqui (2009), quien se interesa por:

- Las Listas Verbales de Comprobación: Se realizan listas de comprobación relacionadas con el producto existente para desarrollar un nuevo punto de vista y,

con ello, poder incluir innovación al modificar o combinar ciertos detalles relacionados con el producto a analizar.

- Las Preguntas Provocadoras: Un método interesante para provocar un pensamiento diferente, ya que implica crear un “y si” en el que el individuo imagina la situación. Como, por ejemplo: “¿Qué pasaría si el agua supiera a alguna bebida espirituosa (ron, whisky, ginebra, etc.)?”. Como se puede apreciar, son interrogantes que inquietan y, por ello, el cerebro tiende a reaccionar rápido produciendo varias posibles respuestas.
- Estimulación de Imágenes: Es bien sabido que las imágenes ayudan a desarrollar ideas, por ello, esta fórmula necesita de una serie de instantáneas que serán observadas por el grupo y, de ellas, se sacarán propuestas para la resolución de problemas.
- Estimulación Fotográfica: Otra versión de la anterior, pero en la cual se invita a los integrantes del equipo a darse un pequeño paseo por los alrededores de la zona de trabajo, y fotografiar los detalles que vean como posibles soluciones o ideas referenciales para el problema que hay que abordar. Una vez de vuelta, se comparten las fotos para que el equipo desarrolle las propuestas.
- El Enfoque de Solución Creativa de Problemas (S.C.P.): Una táctica que, como indica Valqui (2009), es útil para los problemas más intrincados. Se compone de cinco fases fundamentales, concretamente:
  - Localización de los Hechos: Desde una perspectiva neutral se observan todos los detalles relacionados con el tema, con ello se obtienen los datos principales de este.
  - Localización del Problema: Centrarse en los aspectos relacionados con la situación o reto a afrontar. Para ello se plantean las dudas de tipo “¿cómo podemos mejorarlo?”.
  - Localización de Ideas: Se desarrollan las posibles estrategias y planteamientos para solucionar el problema utilizando técnicas como el *brainstorming*, etc.

- Localización de Soluciones: Es la etapa en la que se revisan las ideas y se analizan desde otros puntos de vista para obtener mejores alternativas de resolución de dificultades.
- Localización de Aceptaciones: Es el momento crucial, porque se desarrolla, finalmente y previa concienzuda preparación, el plan destinado a la resolución del problema, que, además, debe obtener la aceptación de los demás.

Igualmente, conviene otorgar una mención especial a la Teoría del Pensamiento Lateral, desarrollada en su totalidad por Bono (1986), y definida por Chavarría (2015) de la siguiente forma:

*“El pensamiento lateral es un método de pensar que se vale de otras técnicas creativas (analogías, palabras aleatorias, inversiones, fraccionamientos, estímulos al azar, brainstorming, dibujos y gráficos, etc.), para resolver problemas a través de estrategias ingeniosas, imaginativas y alejadas del pensamiento ortodoxo (el lineal), aunque posteriormente se valdrá del pensamiento lógico para analizar las soluciones y deducir cuáles son las más apropiadas”* (Chavarría, 2015: 108).

Esta técnica desarrolla el pensamiento divergente, altamente relacionado con la creatividad, y se postula como un buscador de diferentes caminos y posibilidades para llegar a la meta. Bono (2007: 46), en esta línea, elaboró, además, otra técnica que, no sólo ayuda a observar todas las posibilidades, sino que obliga a los participantes a interactuar de un modo teatral, por lo que se divierten y, así, están más relajados. Conocida como la *“Técnica de los Seis Sombreros de Pensar”*, la idea es colocar seis sombreros, cada uno de un color, y determinando una personalidad según el mismo, a saber:

- Sombrero Blanco: es el sombrero que se centra en la objetividad y, por ello, el pensamiento debe ser neutral y concentrarse en los distintos detalles, observando la información y aprendiendo de ella.
- Sombrero Rojo: el pensamiento, con este sombrero, es emocional. Dicho de otra forma, se debe plantear todo desde la perspectiva de la intuición y los sentimientos.

- Sombrero Negro: se centra en los riesgos y problemas que tengan relación con el asunto a abordar. Ejerce el papel del desconfiado, del pesimista que todo lo enjuicia, critica, y, por ello, intenta ir “*con pies de plomo*”.
- Sombrero Amarillo: bajo este sombrero la personalidad debe ser eficaz y optimista. Mientras que el negro se preocupaba por los posibles inconvenientes de todo, este sólo se centra en las ventajas.
- Sombrero Verde: apuesta por la personalidad más creativa, que busca otras alternativas. No importa lo aceptado, ni lo obvio, es el momento de buscar diferentes opciones.
- Sombrero Azul: El último sombrero, el de color azul, permite la realización de los análisis. Se actúa con frialdad y ausencia de juicios de valor, se debe resumir y reflexionar todo lo presentado con anterioridad para llegar a una o varias conclusiones objetivas y aceptables.

El modelo analiza las distintas personalidades de los individuos que nos rodean, además de aportar la posibilidad de comprender el punto de vista que tienen los demás, según nuestros actos. También propone una valoración emocional, y dependiendo de cada sombrero, se consigue ver una perspectiva distinta del mismo problema, con lo que se expande la visión del participante y, por ende, sus habilidades creativas (Bono, 2007).

La táctica 4 X 4 X 4, por su parte, es otro método de generación de ideas creativas que se puede desarrollar en cuatro escenarios factibles. Más específicamente (Chavarría, 2015: 112):

- Individual: Cada participante escribe, de forma personal, cuatro ideas esenciales en base a un foco creativo previo, como, por ejemplo, iniciativas para conmemorar el aniversario de una institución, medidas para superar una crisis económica, técnicas para resolver un conflicto de intereses, etc.
- Por Parejas: En este caso, los individuos se agrupan de dos en dos y cada pareja, previo acuerdo, escribe las cuatro ideas esenciales a desarrollar sobre el foco creativo ya expuesto, pudiendo elegirse estas entre las que ya habían pensado individualmente cada uno, o bien generando nuevos pensamientos que tengan relación con el tema de trabajo.

- En Dobles Parejas: En este nivel de la técnica cada pareja se une a otra formando un grupo de cuatro personas y se opera nuevamente del mismo modo que en la fase anterior.
- Todo el Grupo: En esta etapa final puede darse por concluida la agrupación, o bien se pide que los subgrupos sigan uniéndose secuencialmente hasta autoconfigurarse como un grupo único. Llegados a este punto, todo el mundo tiene que ponerse de acuerdo y decidir cuáles son las cuatro ideas esenciales acerca del foco creativo de trabajo.

De la misma manera, es interesante echar un vistazo a otras estrategias más relacionadas con el ámbito empresarial, y orientadas hacia los procesos creativos de los mercados y de desarrollo del Marketing. En ese sentido, Chavarría (2015: 92) se interesa especialmente por:

- El Metaplán: Que permite la recopilación acelerada de información y, en consecuencia, la aportación rápida de soluciones a los problemas. Basada en el empleo eficaz de tarjetas o post - its, cada componente del grupo tiene un número limitado de fichas en las cuales debe exponer, de forma explicativa, una única idea sobre la cuestión abordada, admitiendo, eso sí, la capacidad de crítica y réplica por parte de otro miembro del equipo. Una vez hecho esto, se colocan todas las contribuciones en una tabla, y se exponen a todo el mundo, relacionándolas entre sí de cara a la obtención de estrategias comunes de actuación.
- El SCAMPER: De acuerdo con Chavarría (2015: 92), este es un procedimiento de análisis cuyo principal objetivo radica en “*descomponer un objeto, asignarle otros usos, mejorar los acabados o los materiales (...) y todo ello, de forma más estructurada*”. En ese sentido, la idea es desglosar un tema o cuestión de acuerdo con siete etapas que, en función de su denominación, constituyen en conjunto el acrónimo SCAMPER, esto es:
  - S - Sustituir: Donde se sustituye a personas, componentes, materiales, etc.
  - C - Combinar: Esto es, la fusión con otros objetos, funciones, etc.
  - A - Adaptar: Ajustar las funciones o aspectos visuales del tema central.
  - M - Modificar: Cambiar el tamaño, la textura, etc.

- P - Poner en otro lugar: Se trata de dar otro uso, de buscar diferentes utilidades.
- E - Eliminar: O reducir, simplificar cualquier detalle.
- R - Revertir: Es el momento de transformar, de utilizar de un modo contrario al original.

Una visión interesante sobre este particular es la de Sánchez (2010), que, lejos de entrar en protocolos de naturaleza científica para la manipulación técnica de las habilidades creativas, se centra en cuestiones tan diáfanas como los hobbies, los pasatiempos, los juegos, las adivinanzas, los rompecabezas o los trabalenguas, en tanto entiende que pueden desarrollar la fluidez y la creatividad de cada sujeto de una forma más natural, y prescindiendo de artificios, esto es, fomentando la percepción multivariada que, en sus propias palabras “*significa organizar la información de diferentes formas y no sólo de la manera que aprendimos a hacerlo*” (Sánchez, 2010: 147). En ese sentido, este autor plantea dinámicas tan sencillas como el juego de los antónimos, la palabra de 15 letras, o la actividad DOBLETES, un ejercicio en el cual se debe llegar de una palabra a otra escribiendo entre ellas vocablos que solo tengan una letra diferente cada vez. Por ejemplo: ODIO en AMOR: ODIO – OPIO – APIO – ASÍO – ASIR – ASAR – AMAR - AMOR (Sánchez, 2010: 186).

Tal y como se puede apreciar claramente, este ejercicio permite una ampliación de vocabulario, promoviendo, a la postre, una mayor fluidez y flexibilidad, ya que cada individuo busca nuevas formas de incrementar el número de palabras de un modo más rápido y original, procurando siempre llegar a resultados que otros compañeros no utilicen de forma habitual (Sánchez, 2010).

En general, existe un gran número de actividades y métodos con los que mejorar la creatividad del individuo, o en nuestro caso, del alumnado. Algunas de ellas, como las adivinanzas, los trabalenguas y las canciones, se implementan en la etapa de Educación Infantil a modo de juego, mientras que otras se usan asiduamente en niveles más avanzados del sistema educativo como la Educación Primaria, o incluso el Bachillerato, lo que, en interés de este trabajo, nos obliga a abordar la creatividad desde un prisma evolutivo, algo que se hará a continuación...

## **4.- LA CREATIVIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA EVOLUTIVO**

### **4.1.- CREATIVIDAD EN LA INFANCIA**

En general y, de acuerdo con Balaj (2015), la infancia es la etapa de la vida del ser humano considerada como más creativa. El niño es un individuo que no tiene límites en su deseo de crear y quiere conocer el mundo que le rodea, por lo que desarrolla al límite su imaginación y sus habilidades perceptivas. En ese sentido:

*“Todos los niños son creativos e ingeniosos. Prueba de ello es la cantidad de veces que nos quedamos sorprendidos con sus ocurrencias, la visión fresca que tienen de lo que ocurre, la capacidad de ver las cosas de un modo que para los adultos resulta inverosímil y la de simplificar asuntos que nosotros convertimos en verdaderas marañas de ideas”* (Balaj, 2015: 7).

Por otro lado, Robinson (2006), citado por Fuentes & Tejada (2013: 4), entiende, en esta misma línea de pensamiento, que:

*“Los niños arriesgan, improvisan, no tienen miedo a equivocarse; y no es que equivocarse sea igual a creatividad, pero sí está claro que no puedes innovar si no estás dispuesto a equivocarte y los adultos penalizamos el error, lo estigmatizamos en la escuela”.*

Habitualmente en esta etapa se suele dar cierto margen de libertad para que el niño explore y se expanda, lo que facilita que no tenga ningún tipo de cortapisa para aprender a desarrollar sus emociones, y particularmente las más positivas. En ese sentido, Carpena & López (2012: 98), tras una profunda revisión literaria sobre el particular, conciben este proceso de maduración sentimental en función de cuatro categorías principales, a saber:

*“Fredrickson (1998) distingue cuatro tipos de emociones positivas (alegría, amor, interés, y satisfacción), Blázquez (2002) incorpora y Csikszentmihalyi (1998) conceptualiza el término ‘fluidez’ para referirse al estado emocional de bienestar experimentado cuando las personas se encuentran totalmente absortas por la actividad que realizan, hasta tal punto que parecen haberse olvidado de sí mismas”.*

En la más tierna infancia, las emociones positivas son el resultado de la interacción de los padres con sus hijos, ya que, como indica Sánchez (2010: 129): *“los padres son los primeros responsables para estimular y dirigir el interés del niño y proporcionarles los*



*elementos necesarios para desarrollar sus cualidades creativas*”, y de ahí el que la familia tenga para la Pedagogía moderna un papel tan importante en el desarrollo creativo. Además, los padres son quienes asumen, en primera instancia, la educación del niño, pues: *“la educación, y por tanto sus influencias, se inician en el medio familiar. Antes de iniciar el período escolar, se ha impregnado al niño de valores y tensiones familiares”* (Torre, 1995: 94).

A raíz de esto, resulta obvio que aspectos como la imaginación o la motivación, entre otros muchos, verán condicionados su evolución dependiendo del tipo de familia en el cual se fomenten. En ese sentido, Sánchez (2010) observó que los niños nacidos en el seno de familias humildes solían presentar un nivel de motivación por encima de la media habitual, seguramente a causa del bajo status económico de su entorno, que obligaba a los componentes de la familia a compensarlo con una mayor imaginación y creatividad que terminaba influyéndoles de alguna manera. De hecho, Torre (1995: 98) también detectó, dentro de los hogares, otros factores que tenían una notable influencia en el desarrollo creativo, destacando así:

- Un alto respeto y confianza por las decisiones que se toman.
- Un nivel alto de comunicación.
- Una visión de ambigüedad relativa.
- Una visión delimitada por la dicotomía entre el bien y el mal.
- Un alto enriquecimiento cultural.
- Etc.

Desde el punto de vista psicopedagógico, existen numerosas actividades para hacer que el niño se motive y pueda ir desarrollando su creatividad, siendo necesario plantearlas como un juego para que no se perciban como especialmente difíciles de realizar. En ese sentido, Balaj (2015: 19) propone como ejemplo las siguientes:

- La *improvisación*, que, en el fondo, es una técnica sobradamente utilizada por todos en mayor o menor medida, y especialmente por los adultos, sobre todo cuando se dan cuenta de que han cometido un error o no se acuerdan de algún dato en particular. Así, para Balaj (2015) resulta crucial la importancia que tiene esta competencia al considerarla esencial para el día a día, por lo que entiende que tenerla muy desarrollada otorga una gran confianza para saber salir airoso de cualquier situación de la vida cotidiana. Un ejemplo sería cuando los planes fallan,

cosa que sucede en múltiples ocasiones, y te ves obligado a encontrar una solución de manera inmediata.

- El *extrañamiento*, que, de acuerdo con Balaj (2015: 19), no es sino un modo de mirar las cosas desde diferentes puntos de vista, pues “*consiste en provocar, de forma deliberada, esta percepción novedosa, bien observando el objeto con ojos nuevos, bien sacándolo de su contexto habitual*”. De este modo, se descubren todos los detalles reales que hay a nuestro alrededor y podemos afrontar la realidad desde nuevas perspectivas más creativas.
- Las *palabras aleatorias*, pues, con tan sólo decir una palabra, vienen a la mente imágenes que están conectadas a muchos otros vocablos, recuerdos, sentimientos, valores personales, etc.
- Los *dibujos*, bien partiendo de una figura geométrica concreta o desde la libertad total de quien dibuja, pues permiten el desarrollo de la imaginación y la improvisación.
- Las *esculturas realizadas con vegetales y frutas, la creación de puentes para las hormigas con objetos reciclados, las construcciones o la composición de collages*, en tanto en cuanto desarrollan la capacidad de extrañamiento y la improvisación de los niños.
- Los *juegos de cartas o de similitud en plan “se parece, no se parece”*, etc.

Parece claro, de esta manera, que el desarrollo de la creatividad en la etapa infantil se centra en gran medida en juegos y diversión, sobre todo en el entorno familiar. Conforme el niño crece, empieza a tener gustos concretos y, aunque jugar siempre estará entre sus preferencias, hay que buscar nuevas fórmulas para desarrollar su creatividad, como la que propone Suárez (2015), que diseñó un taller de escritura creativa donde sus objetivos eran mejorar la expresión escrita y potenciar la creatividad en base a obras bien conocidas de Charles Dickens (1812-1870) y Edgar Allan Poe (1809-1849), logrando, así, que el niño se divierta con su creación, y se anime a compartir sus escritos, obteniendo, a la postre, una mayor autoconfianza en cuanto al modo de expresar sus ideas creativas.

Al alcanzar la adolescencia, el individuo prioriza su atención en actividades más concretas: empieza a salir a la calle, a quedar con sus amistades y a conocer de un modo

más independiente el mundo que le rodea, por lo que las estrategias para desarrollar su creatividad son distintas...

## **4.2.- CREATIVIDAD EN LA ADOLESCENCIA**

La adolescencia es el comienzo del desarrollo individual y personal de cada sujeto. Más concretamente: *“la adolescencia y el ocio de la enseñanza secundaria marcan un periodo crucial en el que los estudiantes comienzan a decantarse por una opción más humanística y creadora o científica, técnica y racional”* (Torre, 2003: 180).

A raíz de esta reflexión inicial, y sin perder de vista la preeminencia de los contextos social y escolar, Torre (1995: 92), apoyándose en los estudios de Drew (1963), planteó la posibilidad de identificar a los adolescentes creativos a partir de su rendimiento académico, del juicio de sus maestros, de tests de creatividad, etc., distinguiendo, así, cuatro tipos básicos de individuos:

- *Talento / Alto Rendimiento Académico:* Son aquellos adolescentes ordenados, constantes y trabajadores, aunque no sean originales. Su estrategia es estudiar para aprobar, sin pensar en la satisfacción de aprender. Son organizados, no se dejan llevar por la intuición y se centran en el razonamiento lógico, si bien, tampoco sobresalen como líderes y son fríos al relacionarse con los demás.
- *Líderes Sociales:* Son los adolescentes con gran capacidad comunicativa, que responden a las expectativas del grupo, buscando, así, el total reconocimiento de su entorno humano más inmediato. Como rasgos destacables de su personalidad destacan el ser ocurrentes, habladores, sociables, agradables y excesivamente materialistas.
- *Intelectual Creativo:* Esta categoría se relaciona con el adolescente inconformista, atraído por los valores intelectuales en las diferentes áreas de conocimiento. Por lo general, tienden a demostrar una gran fluidez en sus ideas y, en numerosas ocasiones se muestran muy originales. Su sentido del humor no suele ser aceptado debido a prejuicios sociales, por lo que no suelen integrarse excesivamente, tendiendo habitualmente a opinar mucho y actuar poco.
- *Rebeldes:* Destacan su inconformismo intelectual y su capacidad para convertirse rápidamente en líderes del grupo. No tienen preocupaciones intelectuales y sus

capacidades sociales son reducidas, si bien, suelen tener buenas habilidades técnicas, sobresaliendo en los campos que les interesan.

Esta clasificación también puede ser analizada con más detalle en la siguiente tabla de doble entrada, que cruza las variables inteligencia y creatividad. Así (Torre, 1995: 92):

<p><b>1.- ALTA CREATIVIDAD / BAJA INTELIGENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas desaprobadas en clase.</li> <li>• Baja concentración y atención. A menudo agitados.</li> <li>• Autoestima muy baja por el sentimiento de rechazo.</li> <li>• Aislados socialmente. Retraídos del grupo general.</li> <li>• Buena aptitud para establecer relaciones entre los hechos.</li> <li>• Les afectan y constriñen los exámenes por su bajo rendimiento.</li> </ul>	<p><b>2.- BAJA CREATIVIDAD / ALTA INTELIGENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientan su actividad hacia el éxito escolar.</li> <li>• Se sienten socialmente superiores.</li> <li>• Muestran una alta concentración y atención en clase.</li> <li>• Dudan al expresar sus opiniones.</li> <li>• Tienden a mantenerse apartados con cierta reserva y frialdad.</li> <li>• Sus realizaciones tienden a ser convencionales.</li> <li>• Temerosos a equivocarse.</li> <li>• Mantienen una conducta de seguir las normas para evitar críticas que les desplacen de su status escolar.</li> </ul>
<p><b>3.- ALTA CREATIVIDAD / ALTA INTELIGENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son seguros de sí mismos, dudan poco, siendo congruentes.</li> <li>• Tiene un alto grado de concentración y atención en trabajos académicos.</li> <li>• Facilidad en hacer amigos.</li> <li>• Tendencia hacia formas diferentes de conductas.</li> <li>• Gran facilidad en la relación y asociación de hechos.</li> <li>• Sensibilidad para el riesgo.</li> <li>• Facilidad en relaciones afectivas.</li> </ul>	<p><b>4.- BAJA CREATIVIDAD / BAJA INTELIGENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son extrovertidos.</li> <li>• Son más confiados y seguros de sí mismos que el grupo 1.</li> <li>• Son menos dubitativos que el grupo 1.</li> <li>• Poca sensibilidad estética.</li> <li>• Su modo de vida social es más llevadero (más que a los creativos no inteligentes).</li> <li>• Compensan el fracaso escolar con una vida social mejor.</li> </ul>

Tabla 2: Comparación entre Creatividad e Inteligencia. Adaptado de Torre (1995: 92)

Otros rasgos de los adolescentes creativos son los que plantea Gervilla (2006: 270), distinguiendo:

- Soledad: Tienden a realizar trabajos en solitario, demostrando su capacidad de independencia.

- Agresividad: Gervilla (2006: 270) presenta esta característica como “*romper costumbre o salirse de la norma*”, y no la plantea como la agresividad *in situ*, sino en el *arranque* o iniciativa que tienen a la hora de abordar proyectos.
- Inconformismo: Entendido como una carencia de autocontrol, pues no aprecian lo aportado por sus éxitos o sus fracasos.
- Energía: Las personas creativas son enérgicas, están preparadas para abarcar tareas que impliquen un reto, una dificultad.

Según este autor, hay ciertos detalles en la personalidad creativa del adolescente que tienen que ver con las áreas cognitivas del cerebro en las que se localizan la percepción, la imaginación y las capacidades crítica y afectiva, y donde destacan la autoestima, la libertad, la pasión, la audacia y la profundidad, por lo que, en conclusión, se puede decir que el perfil de estas personas se ajusta bien a los siguientes atributos (Gervilla, 2006: 95):

- Tienen una gran capacidad de generación y categorización de múltiples soluciones para los problemas, gozan de fluidez mental.
- Suelen acudir a ideas inusuales con las que desarrollar estrategias no convencionales para resolver los problemas.
- Destacan su autonomía, independencia y confianza en sí mismos.
- Necesitan sentir que se confía en ellos.
- Son poco cooperativos, y suelen cuestionar las reglas y la autoridad.
- Tienen autodisciplina, autocontrol y perseverancia, ya que son responsables de sus actos.
- Al ser perfeccionistas, suelen destacar por tener un alto nivel de motivación.
- Son tolerantes con la ambigüedad.
- Prefieren las tareas e informaciones complejas.
- Gozan de un fuerte sentido del humor.

De la misma manera, es preceptivo tener también en cuenta, a juicio de Lobo & Menchén (2004), al ocio, que es concebido como el tiempo usado por el sujeto para realizar una actividad de su elección, como leer una revista, jugar a los videojuegos, practicar algún

deporte, etc. Se trata, en opinión de estos autores, de una parte importante del individuo creativo, porque le hace tomar decisiones y presenta numerosas ventajas adicionales como son la sensibilización hacia la belleza o la capacidad para observar a su alrededor y aprender de ello, entre otras muchas. En ese sentido, estos investigadores sentencian que (Lobo & Menchén, 2004: 72):

*“El artista, como el pensador, es un hijo de la calma. Debe poder separarse del mundo cotidiano, si no, las ideas e imágenes nunca llegarán a su mente. Un mundo sin ocio se convierte en un mundo sin belleza y sin fuerza creadora; sin libertad, en el sentido más amplio de la palabra, se ha de tratar que los valores intelectuales, éticos y estéticos predominen sobre los valores útiles”.*

Algunos ejemplos de situaciones donde el descanso y la diversión propiciaron una idea creativa fueron protagonizados por personajes tan insignes como Arquímedes, Mozart o Einstein, pues:

- Arquímedes (287 a.C. - 212 a.C.), hizo un importante descubrimiento científico acerca de cómo analizar la composición de las aleaciones de metal en una corona real mientras tomaba un baño relajante. Es su archifamoso y conocido momento eureka.
- Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791), fue un talentoso compositor del que se comentaba que desarrollaba íntegramente en sueños sus obras y las tarareaba durante sus paseos en carruaje, hasta que llegara el momento en que las trasladara por escrito a la partitura.
- Albert Einstein (1879 - 1955) solía combatir sus bloqueos mentales en su trabajo como físico teórico tocando el violín durante horas.

Incluso el ocio, en palabras de Menchén (2007: 9 - 10), se somete a diversas tipologías de clasificación, pudiendo destacar:

- Ocio Activo: Que proporciona una creatividad positiva y constructiva; para ello se debe conocer y dominar unas determinadas habilidades que se activan, gracias a una concentración alta, y obligan al individuo a seguir unas pautas o normas previamente determinadas. Algunos ejemplos pueden ser practicar algún deporte, pintar, escribir un libro, etc. Como Menchén (2007: 9) indicó: *“todas ellas exigen,*

*esencialmente, una energía de activación que ponga en las mejores condiciones las habilidades, el talento y la actitud necesaria para disfrutar plenamente”.*

- Ocio Pasivo: Relacionado con las actividades que no necesitan de un gran esfuerzo de concentración y no requieren poseer una determinada habilidad, por lo que no provocan ansiedad, ni tampoco dolor de cabeza, al estar en un estado absoluto de relajación. Esta modalidad no tiene por qué ser un problema si se realiza en sesiones cortas de descanso -leer el periódico, ver la televisión, jugar a videojuegos, etc.-, pero puede llegar a ser conflictiva cuando se destina la totalidad del tiempo libre a este “*modus vivendi*”, por cuanto existe la posibilidad real de alterar de forma significativa la calidad de vida del individuo.
- Estado de la Ociosidad: Definido por Menchén (2007: 10) como “*una muerte viva*”, ya que la persona cae en un preocupante estado de negatividad absoluta, al no tener dominio alguno de sí misma y al no confiar nada en su potencial y posibilidades.

Este hecho, no obstante, no puede utilizarse para comprender la creatividad en el mundo adulto, pues, llegados a esta etapa del desarrollo, la vida social, el ocio o la motivación ya no son una alternativa por la que apostar en mayor o menor grado como hacen los adolescentes, lo que cambia decididamente los factores que influyen en la evolución de esta competencia, debiendo abordarse la misma desde una perspectiva analítica diferente...

### **4.3.- CREATIVIDAD EN LA EDAD ADULTA**

Desde el punto de vista psicobiológico, la adultez no detiene jamás la maduración de la creatividad del individuo, y aunque bien es cierto que esta se desarrolla especialmente durante la infancia y adolescencia, es igualmente innegable que hay personas que la potencian más ya bien entrados en la etapa adulta, pues, de acuerdo con Artola et al. (2012: 18), “*no es algo exclusivo de los artistas o genios*” y se puede manifestar de muchas maneras en el quehacer cotidiano.

En lo tocante a esta cuestión, y precisamente por la alta demanda social que existe hoy día en torno al desarrollo de esta competencia, son precisamente Artola et al. (2012) quienes ven particularmente importante analizar y evaluar la creatividad en los adultos, si bien el número de investigaciones científicas realizadas en este campo es significativamente bajo, sobre todo si se compara con los estudios enfocados en la

infancia y la adolescencia, lo que, en opinión de Limiñana (2008) y Limiñana, Corbalán & Sánchez (2010) puede deberse al alejamiento del juego, ya que los adultos comienzan a entrar en una etapa de rutina durante el resto de sus vidas. Así:

*“En el mundo adulto, a medida que nos vamos incorporando a las enseñanzas superiores y a la vida profesional, la creatividad se va alejando progresivamente del juego, para encontrar una orientación más común en la productividad, integrándose con el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y sociales”.* (Limiñana, Corbalán & Sánchez, 2010: 273)

A esta reflexión también se unen Artola et al. (2012: 21) cuando sentencian que:

*“Pese a las importantes implicaciones que el estudio de la creatividad puede tener para la población adulta, la investigación sobre la creatividad, por lo general, se ha centrado en el estudio de la creatividad infantil, existiendo muchos menos estudios sobre la creatividad en el adulto”* (Artola et al., 2012: 21).

De acuerdo con estos autores, la transición evolutiva entre infancia y adultez es un proceso ambiguo, poco delimitado formalmente, y difícil de medir en términos cuantitativos y tangibles, lo que dificulta la investigación sobre el desarrollo de la creatividad entre estas etapas, por cuanto se produce, incluso, un cambio de mentalidad entre las mismas que resulta difícil de evaluar en términos técnicos, ya que (Artola et al., 2012: 21; Keegan, 1996):

*“Las diferencias entre ambas son de carácter cualitativo más que cuantitativo, mostrando el adulto creativo una serie de características específicas tales como un dominio de experto de los conocimientos de su área, un alto sentido del propósito de su actividad y, a menudo, pasión por su trabajo, diferenciándose así del niño creativo”.*

Entre los principales estudios enfocados hacia la creatividad en la edad adulta, destacan Carrascal & Solera (2014), quienes investigaron los beneficios de esta habilidad en el desarrollo cognitivo de las personas mayores, ya que tenían bastante claro que *“aunque las habilidades creativas cobran especial relevancia en edades tempranas, el uso y motivación de la creatividad para favorecer el potencial individual y el desarrollo de personas mayores, les permite adaptarse a su entorno con facilidad”* (Carrascal & Solera, 2014: 10), para lo cual se centraron en los últimos avances de la Neuropsicología, por cuanto:



*“Basándose en estos principios de plasticidad neuronal, la neuropsicología ha desarrollado diferentes estrategias de estimulación cognitiva o psicoestimulación para tratar de mantener las funciones cognitivas que no han sufrido daños en la vejez y puedan favorecer las adquisiciones de nuevos aprendizajes”* (Carrascal & Solera, 2014: 12).

Otros trabajos, centrados en el seno de la educación universitaria (Artola et al., 2012), apostaron por intentar analizar la creatividad que exhibían tanto los alumnos como los profesores en áreas académicas como la Educación Física, las Artes y las Humanidades, las Matemáticas, las Ciencias de la Salud, etc., observando, para empezar, que los adultos creativos mostraban un profundo conocimiento de su campo de estudio, y estaban, por lo general, perfectamente capacitados para aportar numerosas soluciones a las distintas situaciones que pudieran vivir, en tanto en cuanto:

*“Los adultos que destacan por esta capacidad generalmente tienen un rendimiento alto, son innovadores en sus tareas, se implican profundamente en las actividades y se muestran independientes y capaces de encontrar soluciones innovadoras a los problemas, así como de percibir las distintas caras o facetas implicadas en una situación”* (Artola et al., 2012: 19).

No obstante, se hace necesario no perder de vista en este caso a la falta de motivación o la influencia de los miedos personales / profesionales, pues pueden provocar un deterioro considerable de la creatividad del individuo adulto ya que (Carrascal & Solera, 2014: 15):

*“Este potencial se ve deteriorado en ocasiones por la falta de motivación y desarrollo, siendo necesario continuar con el proceso vital para que la persona no pierda la oportunidad de seguir expresando sentimientos, emociones y, lo más importante, ideas”.*

Preocupados por los efectos cognitivos de la senectud y, para su investigación, Alpaugh & Birren (1977) analizaron, desde una perspectiva psicométrica y longitudinal, las variaciones de la creatividad que detectaron en un grupo de adultos cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 83 años, concluyendo que *“a una menor habilidad a la hora de resolver tareas de pensamiento divergente, menor motivación o atracción hacia la complejidad”* (Artola, et al., 2012: 22; Alpaugh & Birren, 1977), un hallazgo similar al obtenido por Bronte (1997), cuando estudió a 150 adultos mayores de 50 años, o al de Hickson & Housley (1997), que observaron que la creatividad en las personas mayores

no mermaba por la edad, ya que *“muchas personas mayores realizan actividades creativas y la participación en dichas actividades les ayuda en muchas ocasiones a dar un sentido a su vida y a su proceso de envejecimiento”* (Artola, et al., 2012: 22).

En el caso de McCrae, Arenberg, & Costa (1987), Adams - Price (1998), Reese, Lee, Cohen & Pucket (2001) plantean que el punto álgido de la creatividad se encuentra entre los treinta y los cuarenta años, disminuyendo a partir de los cuarenta. Aunque puede variar dependiendo la disciplina (Artola, et Al., 2012).

En dichos casos se aprecia que la edad no es un inconveniente para la creatividad y se desconoce cuándo empieza a ceder la imaginación, provocando, así, el descenso de la creatividad. Según la edad, por ejemplo, puede provocar que se realice la actividad de un modo más lento, pero no implica que su calidad sea peor. Adams - Price (1998) observó algunas diferencias fundamentales de los distintos modos de pensar que tienen los jóvenes y los adultos, según su criterio *“en los jóvenes, el pensamiento estaría más asociado con la novedad y la innovación mientras que en las personas mayores se caracterizaría más bien por la capacidad de síntesis, la reflexión y la sabiduría”* (Artola et al., 2012: 23).

## **5.- CREATIVIDAD, INTELIGENCIA Y PERSONALIDAD**

### **5.1.- CREATIVIDAD E INTELIGENCIA**

Para poder hacer la comparativa entre creatividad e inteligencia, primero se debe presentar la definición de inteligencia

Las definiciones expuestas por la R.A.E. (2015) indican que el término inteligencia, proviene del latín “*intelligentia*” y las definiciones son:

*“1. Capacidad de entender o comprender; 2. Capacidad de resolver problemas; 3. Conocimiento, comprensión, acto de entender.”*

Marina (2012) indicó que la “*inteligencia es la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces*” (Marina, 2012: 16). Además, añade: *“la inteligencia también puede construir esquemas perceptivos que hagan aparecer nuevos significados sensible.”* (Marina, 2012: 54).

Desde el punto de vista de Sánchez (2010), la inteligencia, es denominada como “*inteligencia lógica*” y es algorítmica. Al ser algorítmica, explica que *“un algoritmo consiste en un procesamiento rutinario de un número finito de pasos bien definidos con el fin de resolver un problema”* (Sánchez, 2010: 16).

La inteligencia es como la capacidad de recibir información y elaborar ideas, las cuales pueden permitir el desarrollo de nuevas. Además, la inteligencia permite saber los pasos con los que se debe proceder para solucionar el problema localizado. Un ejemplo sería cuando se tiene que arreglar una rueda: la inteligencia lógica indica cuáles son los pasos para comprobar el por qué la rueda pierde aire, cómo se debe utilizar las herramientas para quitarla y cómo colocar la rueda de recambio.

Dicha afirmación traza la diferencia entre “*pensamiento creativo*” y un “*pensamiento lógico*”. Esta afirmación es apoyada por Lowenfeld & Lambert (2008: 99):

*“A veces confundimos inteligencia y creatividad. El problema se origina por el hecho de que la creatividad se tiene habitualmente por un árbitro con valor positivo; como la inteligencia también se valora mucho, a veces se colocan juntos”.*

Según Goleman (1996: 64), la inteligencia académica no tiene, tampoco, mucho que ver con la emocional:

*“La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Hasta las personas más descollantes y con un C.I. más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernables”.*

En el caso de Anastasi (1973), según exponen González & Gilbert (1979), presentó la diferencia entre C.I. Y Thurstone elaboró una teoría sobre el talento creador (1951): *“señaló la diferencia aceptada por numerosos educadores y psicólogos entre CI y talento creador. Mostró este autor el papel que podría tener la fluidez de ideas, el razonamiento inductivo y ciertas tendencias perceptivas en la creatividad”* (González & Gilbert, 1979: 363).

Csikszentmihayi (2004), en 1998 expone que el C.I. no es un rasgo que sea determinante para la creatividad, aunque se destaque un alto C.I. en los genios creativos. Se recalca la creatividad en personas con un alto coeficiente intelectual porque son capaces de valorar cuales de sus ideas son buenas y cuales son malas o, como dice el autor: *“el pensamiento divergente no es de gran utilidad sin la capacidad de distinguir una idea buena de otra mala, y esta selección exige el pensamiento convergente”* (Csikszentmihayi, 2004: 82).

En el caso de Gardner (2005), replantea la relación que tienen la inteligencia y la creatividad con su visión de las inteligencias múltiples, la cual es desarrollada en 1995.

En su teoría indica la diferentes inteligencias, las cuales están divididas en siete tipos, las cuales son: la inteligencia lingüística, desarrollada por poetas, escritores, etc.; la inteligencia lógico matemático, vinculada a los pensamientos racionales y por ello a los científicos; la inteligencia espacial, que es la inteligencia atraída por la actividades relacionadas con el espacio, desarrollada por escultores, pintores, pilotos, etc.; la inteligencia musical, centrada en el sonido, los instrumentos y todo lo relacionado con la música; la inteligencia corporal-cinética, que está conectada con el desarrollo del cuerpo, tanto completo como parcial, destacada por los deportistas; La inteligencia interpersonal, es la capacidad referida al entendimiento de otras personas y permite influir en ellos, dicha capacidad está en líderes, vendedores, maestros, etc.; y la inteligencia intrapersonal, centrada en el autoconocimiento personal, esta permite el desarrollo de la autodisciplina y la perseverancia, entre otras capacidades.

La teoría de Gardner (2005) expone las múltiples utilidades que tiene la inteligencia y, dependiendo de las prioridades del individuo, cuáles se van a desarrollar de mejor manera. En el caso de Sánchez (2010: 16), se expone que la inteligencia es únicamente una, aunque se pueda aplicar en varias situaciones y habilidades. Como indica el autor: *“una única inteligencia, entendida como un potencial cognitivo. No existen varias, sino una que se aplica a las diferentes circunstancias. La inteligencia ha de ser considerada básicamente como una capacidad de adaptación”*

Además, completa la definición indicando que:

*“La inteligencia es un concepto simbólico que representa realidades de la actividad humana. Existen varias definiciones, pues esta se contempla desde diferentes perspectivas. Así se ha dicho que la inteligencia es una capacidad de adaptación al medio, de abstracción para realizar y comprender símbolos, para solucionar problemas y para relacionar imágenes mentales, etc.”* (Sánchez, 2010: 21).

Para observar su diferencia con la inteligencia creativa, se puede exponer la definición de Sánchez (2010: 14):

*“La inteligencia creativa es la cualidad humana que ha hecho que seamos lo que somos: la corona de la creación. Y es esta capacidad la que nos acerca al grado supremo de naturaleza. Por acción de la creatividad, el hombre llega a una auténtica theosis creadora”.*

Según Sánchez (2010), Novalis (1772-1801) reveló la importancia que tiene la inteligencia creativa al decir: “La inteligencia creativa es, pues, el vértice más elevado de la inteligencia” (Sánchez, 2010: 16).

Estas teorías concluyen que la inteligencia creativa es la capacidad de comprender, analizar y utilizar de manera efectiva la creatividad. Siendo un proceso que unifica la información recibida de la inteligencia, las emociones y la motivación del individuo. Esta afirmación es apoyada por Aranguren (2013: 218), quien indica que *“la creatividad se caracteriza por ser un proceso que involucra aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales de la persona”*.

Dicho esto, la creatividad abarca el pensamiento convergente o inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional, vinculando el pensamiento cognitivo con las emociones. Es decir, la creatividad se desarrolla a partir de todas las capacidades en las que participa el cerebro.

En el campo de las emociones, se puede exponer las ideas expuestas por Goleman (1996: 22):

*“Los sociobiólogos afirman que son las emociones las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles –el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera– como para ser resueltas exclusivamente con intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana”*.

El concepto emoción, como indica Bennett - Goleman (2001) tiene origen en el verbo latino *emovere*, el cual significa sacar hacia fuera. En el caso de Goleman (1996: 23), planteó las emociones como una pieza clave en las decisiones que se toman:

*“Las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón. (...) Todos sabemos, por experiencia propia, que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto –y a veces más– de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos”*.

Goleman (1996:26) incluye en su planteamiento la conclusión de que las emociones son los causantes de las diferentes reacciones que tiene el individuo, según la experiencia

vivida: *“Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución”*.

Dichas afirmaciones presentan la importancia que tiene la neurociencia en el campo de la creatividad. Dicho campo fue estudiado por Spitzer (2005), quien expone las emociones como una herramienta que ayuda al cuerpo a saber qué siente. Es decir, *“las emociones nos ayudan a orientarnos en un mundo cada vez más complejo. Nuestro cuerpo señala alegría o malestar mucho antes de que sepamos porqué”* (Spitzer, 2005: 171).

La percepción de Sánchez (2010: 187) añade que *“las emociones son un campo mayor que actitudes y motivación. Son un conjunto de procesos internos que llevan a la adaptación de diferentes conductas”*.

Se ratifica, pues, la utilidad y necesidad de las emociones, las cuales permiten observar el estado de ánimo de una persona, pero también, aporta motivación para cumplir una tarea, además de desarrollar la sensibilidad del individuo. Esto, conlleva a plantear la creatividad como una capacidad vinculada al campo neurológico, pues la neurociencia tiene como valores analizables las emociones. Dicha afirmación está relacionada con los estudios de Spitzer (2005: 157) que ratifican que:

*“Las emociones son investigadas hoy en día de la misma manera que la percepción, el pensamiento, el lenguaje o la atención. Sin embargo, el estudio de las emociones mediante métodos neurocientíficos no es, en absoluto, fácil, por lo cual los resultados son aún recientes y no tan concluyentes como en otros campos de las facultades mentales superiores del hombre”*.

Aunque esta información fue expuesta hace más de quince años, permite observar que las emociones son una conducta neuronal, por lo que es calculable y analizable, aunque no sea tan exacto como el C.I. Además, las emociones son vitales para la resolución de problemas. Tal como expone Romo (2005: 34) sobre el favorecimiento de las emociones:

*“El componente emocional acompaña a la solución de cualquier problema largamente buscada, sea original o no. Sin embargo, antes he hablado del factor sorpresa; es cierto que en la producción creadora siempre está presente, tanto para el autor como para el destinatario de la obra”*.

Las diferentes emociones que se sienten afectan de distinta forma al individuo y a su creatividad, dependiendo de la edad que este tenga. En el caso del aburrimiento, se

produce una carga negativa y según la edad se puede filtrar a partir del miedo o la nostalgia. Un ejemplo de ello, lo expone Spitzer (2005: 11):

*“Los niños suelen ser, por lo general, curiosos, pero los jóvenes de hoy en día suelen reaccionar con aburrimiento ante lo nuevo, sobreactuando con frecuencia su miedo de este modo. Los adultos y, sobre todo los ancianos, tienen un temor comprensible ante lo nuevo”.*

Aranguren (2013) se basó en los estudios de autores como Kaufman & Vosburg (1997); Ambady & Gray (2002); De Drew, Baas & Nijstad (2008) y destacó que las emociones negativas pueden ser útiles a la hora de mejorar el pensamiento crítico del individuo: *“Las emociones negativas pueden favorecer determinadas tareas creativas al promover un pensamiento más crítico, analítico y un procesamiento de la información más detallad”* (Aranguren, 2013: 221).

Aunque las emociones negativas pueden colaborar con la creatividad, al desarrollar las capacidades críticas del individuo, existen otras emociones negativas, como el miedo, que impiden el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad

*“El miedo no es favorable en el aprendizaje. La relación entre miedo y aprendizaje es muy compleja. Por un lado, muchas personas tienen miedo a aprender y, por ello, tampoco quieren estudiar. El miedo, además, limita los procesos creativos, por lo que no debe criticarse la práctica del brainstorming”.*

Según el autor, los miedos intensos provocan un aprendizaje rápido, es decir solo se aprenden datos sueltos (Spitzer, 2005: 161):

*“Un miedo intenso favorece sin duda un aprendizaje rápido, pero no fomenta los procesos cognitivos en general, y, además, impide lo que se quiere conseguir con el aprendizaje: no se trata de aprender datos sueltos, sino de la vinculación de lo nuevo con los contenidos ya conocidos y de la aplicación de lo aprendido a diversas situaciones y ejemplos”.*

Su conclusión declara el efecto negativo que tiene el miedo a la hora de aprender y, por ende, a la hora de desarrollar la creatividad.

Otros rasgos relacionados con las emociones negativas que tienen la capacidad de activarla creatividad del individuo son expuestos por Aranguren (2013), quien presenta

las aportaciones obtenidas de los estudios de Mraz & Runco (1994), Szymansky & Repetto (2000) y Russ & Schafer (2006):

Mraz & Runco (1994) observaron que determinados niveles de ideación suicida (indicador fuerte de una emoción negativa) se relacionaban con una mayor capacidad para encontrar nuevos problemas o interrogantes, y esta, a su vez, es una habilidad íntimamente ligada a la capacidad para pensar la realidad de manera creativa o métodos poco habituales (Aranguren, 2013: 221). En el caso de Szymansky & Repetto (2000), indicaron que en *“las tareas de contar cuentos o armar historias, los participantes con emociones negativas mostraban una mayor capacidad para resolver problemas durante la actividad”* (Aranguren, 2013: 221). La aportación de Russ & Schafer (2006) explicaba los afectos negativos mejoraban el pensamiento divergente de los niños (Aranguren, 2013).

Por lo tanto, las emociones negativas, dentro de la creatividad, se han vinculado a los artistas debido a que sus obras se desarrollan a través del sufrimiento, la frustración, el miedo, la locura, etc. Sin embargo, existen métodos para desarrollar la creatividad a partir de un estado de positividad. Un ejemplo es el modelo dopaminérgico, presentado por Aranguren (2013), donde se explica que la dopamina en niveles altos permite el positivismo. Esto influye en el rendimiento de distintas tareas de las capacidades cognitivas (la memoria episódica, memoria de trabajo y resolución creativa de problemas).

Respecto a la inteligencia emocional y la inteligencia creativa, se observa que, su desarrollo se basa en las experiencias del individuo. Estas experiencias forman la personalidad del individuo, creando sus valores, prioridades y métodos para localizar y resolver los problemas que se le presenten en las distintas etapas de su vida.

Al tener en cuenta la percepción de Marina & Marina (2013): *“La personalidad, no lo olvidemos, surge de la interacción de la inteligencia generadora y de la inteligencia ejecutiva”* (Marina & Marina, 2013: 181). Se puede exponer qué rasgos destacan en la personalidad creativa y cómo la perciben los diferentes autores.

En el caso de Csikszentmihalyi (2004: 80) destaca la capacidad de adaptación que tienen los individuos creativos para arreglárselas en cualquier situación, para cumplir con sus objetivos, también indicó la necesidad de tener curiosidad, admiración e interés por las



cosas y por sus funcionamientos. Además, son capaces de reconocer los problemas interesantes:

*“Una personalidad compleja no supone neutralidad, ni el término medio. (...) Más bien supone la capacidad de pasar de un extremo a otro cuando la ocasión lo requiere. Quizás una posición central, una aurea mediocritas, sea el lugar preferido, lo que los creadores de programas informáticos llaman la situación por defecto. Pero las personas creativas conocen perfectamente ambos extremos y lo experimentan con igual intensidad y sin conflicto interno”.*

Dicho autor destaca el rasgo de tener una gran cantidad de energía física, la cual tienen las personas creativas. Dicha energía puede estar en reposo, pero la utilizan con un alto nivel de entusiasmo para obtener una gran concentración y dedicarle muchas horas al trabajo. Otros rasgos son: el control que tienen sobre esta energía, la cual utilizan sólo cuando les hace falta. Por ejemplo, esta energía se muestra en su sexualidad; la siguiente característica es que tienden a ser ingenuos, aunque también tienden a ser personas muy vivas; existe un rasgo centrado en la combinación de un carácter lúdico y la disciplina, de ser responsable e irresponsable (dualismo). Destaca, también, su capacidad para alternar con la realidad y la imaginación (fantasía), el estar entre la extraversión y la introversión (estar rodeado de una multitud o aislado), la relación simultánea con su humildad y su orgullo, etc. La sexualidad no es la establecida por la cultura (hombres masculinos y mujeres femeninas), en este caso se alternan. El hombre puede desarrollar más su sensibilidad y las mujeres tienen una actitud más dominante. Este último dato no tiene relación con la homosexualidad, sino que tiene relación con lo que el autor denomina androginia psicológica, la cual la clasifica de la siguiente forma (Csikszentmihalyi, 2004: 93):

*“La androginia psicológica es un concepto mucho más amplio, que se refiere a la capacidad de una persona para ser, al mismo tiempo, agresiva y protectora, sensible y rígida, dominante y sumisa, sea cual sea su género”.*

El trabajo de Csikszentmihalyi (2004) asocia más intensamente la creatividad con la capacidad de ser rebelde e independiente simultáneamente, con la pasión por el trabajo sin perder la objetividad y, por último, con una mayor exposición personal a sentimientos como el sufrimiento, el dolor o el placer en altos niveles.

Limiñana, Corbalán & Sánchez (2010), por su parte, se decantan por retomar los rasgos destacados por Amabile (1982, 1996), Urban (1990, 1995) o Treffinger, Ferldusen & Isaksen (1990, 1995) en sus respectivos trabajos de investigación, y se centran en la apertura, el compromiso, la motivación, la tolerancia a la ambigüedad, la asertividad y la autoestima para identificar las capacidades creativas, si bien, no se olvidan de incluir, a la postre, algunos rasgos cognitivos como son la intuición y los procesos *insight*.

Al mismo tiempo, Sánchez (2010) elaboró un resumen de los rasgos de personalidad de Torrance (1993) en los siguientes términos:

- Deleite en pensamientos profundos.
- Tolerancia de los errores.
- Amor al propio trabajo.
- Metas claras.
- Goce con el propio trabajo.
- Sentirse bien por pertenecer a una minoría.
- Sentirse diferente.
- No sentirse realizado.
- Creer tener una misión que realizar.
- Tener el valor de ser creativo.

Según este autor, la personalidad de un individuo creativo consta de interés, una elevada motivación interna o de carácter intrínseco, laboriosidad, autoestima, seguridad, etc. Así mismo, se le considera un ser emotivo y apasionado, ya que *“la pasión es una de las claves de la creación. No existe creación sin el elemento afectivo. El sentimiento lleva la iniciativa y engendra la idea”* (Sánchez, 2010: 64), sin olvidar, igualmente, que puede manifestar otras conductas como:

- Tener una gran amplitud de intereses.
- Tener independencia de juicio.
- Tener confianza en sí mismo.
- Ser muy intuitivo.
- Valorarse a sí mismo como persona creativa.
- Combinar una forma infantil y una adulta.
- Trabajar duro.
- Fijar sus propias metas y acciones con independencia de los demás.

- Esforzarse por ser generales.
- Mostrar una gran flexibilidad.
- Carecer de mejores resultados académicos que otros.

Finalmente, Rabadán & Corbalán (2011), por su parte, y recopilando las aportaciones de autores como Guilford (1977), Rees & Goldman (1961), Barron (1968), Thurstone (1950; 1952) o MacKinnon et al. (1961), entre otros, destacaron los siguientes rasgos de la personalidad creativa:

- Complejidad: Las personas creativas tienen preferencia por la complejidad, aunque tienen un gran potencial para la síntesis.
- Impulsividad: Al no controlar los impulsos, se permite un mayor índice de pensamientos, ya que no están ligados a los tabúes. Aunque este planteamiento se puede relacionar con la irresponsabilidad, son personas serias y responsables.
- Identidad Sexual: Tienden a obtener puntuaciones altas en rasgos asociados con la feminidad, lo que para muchos autores no es sino una razón más que justifica su amplio espectro de intereses.
- Sociabilidad: Son personas con un bajo nivel de sociabilidad, aunque, a la vez, son seguros y valientes en grupos sociales.
- Disposición Para el Cambio: Son menos sumisos a la realidad estática, necesitando la variedad.
- Autoconfianza: Tienen una alta autoconfianza, por lo que presentan seguridad y valentía ante los grupos sociales y suelen ser más líderes que seguidores, necesitando ser reconocidos por los demás, y siempre bajo un alto nivel de auto exigencia.
- Autosuficiencia: Tienen una fuerte necesidad de autonomía y autodirección.
- Independencia de Juicio: Son inconformistas, tienen su propia independencia, así como un alto nivel de implicación personal.
- Salud Mental: Este punto se divide en dos hipótesis básicas: la primera es la que relaciona el conflicto mental con la creatividad, y la segunda es la que vincula la creatividad con la salud.

En conclusión a todo lo expuesto, la personalidad de un individuo creativo está vinculada a un perfil ambiguo o de gran dualismo. Se compaginan extremos como son la lógica y la imaginación, la humildad y la ambición, la sensibilidad y la hostilidad, los comportamientos infantiles y adultos, tener la seguridad en sí mismo y, al mismo tiempo inseguridad, además de destacar su capacidad de intuición, pensamiento flexible y original, pero... ¿qué pasa con la inteligencia?. A continuación, lo veremos...

## **5.2.- RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD E INTELIGENCIA**

A lo largo de esta exposición se ha hablado intensamente sobre la relación que hay entre la inteligencia y la creatividad, pero el nexo más destacable que tienen estos dos constructos es la fuente de donde emana cada idea, es decir: el cerebro humano. En el cerebro es dónde la inteligencia *per se* se relaciona con las emociones y se desarrollan las ideas creativas.

Los conocimientos actuales sobre el cerebro del hombre evidencian la separación de este en dos hemisferios básicos: el del lado izquierdo, donde se ubican la lógica y los aprendizajes analíticos, y el del lado derecho, que se centra principalmente en lo artístico, si bien esta dicotomía resulta bastante reduccionista, ya que no todo lo relacionado con el cerebro es “*blanco o negro*”. Como bien afirma Spitzer (2005: 94): “*el cerebro no es algo estático, sino extraordinariamente plástico, es decir, se va adaptando durante toda la vida a las condiciones y características del entorno (...) son las experiencias del ser humano lo que lo va conformando en algo específico y propio*”. Esta afirmación muestra la capacidad de desarrollo que tiene este órgano, ya que es capaz de adaptarse a su entorno más inmediato, dependiendo de sus vivencias.

Braidot (2004), por su parte, valoró el hemisferio izquierdo cerebral de tal modo que los rasgos que resultaban más remarcables, a su juicio, fueron su carácter analítico, preciso, lógico, numérico y sensible al tiempo. Dichos atributos explican su capacidad de centrarse en los detalles y de descomponer la información en datos importantes. En el caso del derecho, resaltó su vinculación con la imaginación, los sueños y una capacidad de procesamiento de información más integral y holística, destacando, entre sus funciones principales, la recepción de estímulos y la distinción en imágenes de entornos complejos, además de tener la capacidad de identificar contornos a primera vista.

Según Torre & Moraes (2005) el hemisferio izquierdo se centra en aquellos procesos de corte secuenciador de la información, por lo que es lógico, temporal, analítico, etc.,

mientras que el hemisferio derecho está preparado para la percepción global, la visión de simultaneidad de las imágenes en el sentido espacial, lo asociativo, intuitivo y divergente. Para Sánchez (2010), además, la configuración hemisférica del cerebro intenta dar cabida, entre otras, a las siguientes funciones:

1.- Hemisferio Izquierdo:

- Manejar una cosa en cada ocasión, pero nunca de forma simultánea.
- Procesar información lineal.
- Operar secuencialmente.
- Escribir.
- Analizar.
- Conectar ideas.
- Abstractar.
- Clasificar por categorías.
- Lógica.
- Razonamiento.
- Matemáticas.
- Memoria Verbal.

2.- Hemisferio Derecho:

- Integrar muchos inputs a la vez.
- Pensamiento Holístico.
- Asociación libre.
- Consciencia indefinida.
- Percibir soluciones completas de una vez.
- Conectar ideas, percibir similitudes.
- Intuir.
- Perspicacia.
- Sentimiento.
- Síntesis.
- Visualización.
- Memoria Visual.
- Memoria Espacial.

Toda esta discusión permite apreciar que el hemisferio izquierdo está determinado por las acciones lógicas, de carácter instrumental, o incluso rutinarias, mientras que el hemisferio derecho es clave en los planteamientos artísticos y sentimentales o intuitivos. En este momento, entra en juego un componente esencial de esta estructura: las neuronas, que aportan la información percibida y la vinculan a los puntos a los que pertenece. En ese sentido, Spitzer (2005: 13) sentencia que *“las neuronas representan determinados aspectos del entorno, los cantos y ángulos, los olores, la madre y el padre, caras y lugares conocidos, palabras y significados, planes, deseos y valores”*.

Añade, asimismo, este autor que las neuronas memorizan representaciones, actos como atarse los zapatos, correr, etc., relaciones como el pensar que va a llover al observar las nubes negras, valores como la premisa de que dos cabezas piensan mejor que una o que la unión hace la fuerza, objetivos como tener descendencia, terminar la tesis, etc. y también el lenguaje (Spitzer, 2005).

En términos de aproximación estadística, cada neurona tiene una velocidad de activación de unos 100 impulsos por segundo. En el caso de los hombres, el número de neuronas de su corteza cerebral asciende a unos 22.800 millones, mientras que las mujeres sólo alcanzan los 19.300 millones. Esto no indica que el cerebro masculino sea mejor, si bien simplemente confirma la diferencia de tamaño y funcionalidad (Spitzer, 2005), pues: *“según parece, los hombres tienen un cerebro más grande, pero las mujeres lo tienen más eficiente”* (Spitzer, 2005: 51).

El funcionamiento correcto y eficiente del cerebro exige de este que envíe la información sensorial a las distintas partes del cuerpo -músculos, órganos, etc.- para que ejecute las respectivas acciones relacionadas con las actividades a realizar en ese momento. Así:

*“Esta cantidad enorme de información es procesada por el cerebro, es decir, es transformada en una corriente de impulsos que abandona el cerebro de nuevo a través de fibras, guiando así nuestro comportamiento. En relación a esta salida (output) es posible proceder de forma similar a la entrada. Por tanto, podemos contar el número de fibras que abandona el cerebro y que gobiernan los órganos efectores (sobre todo músculos y glándulas)”* (Spitzer, 2005: 53).

A nivel estructural, el cerebro se divide en tres partes básicas, a saber, desde el exterior al interior: el córtex pensante, neocórtex o cerebro cortical, el cerebro límbico y el cerebro reptiliano o paleocórtex (Aranguren, 2015; Torre & Moraes, 2005). Concretamente:

- El nivel reptiliano, paleocórtex o tronco cerebral, se centra en nervios que recorren el cuerpo hacia arriba, a partir de la médula espinal, transmitiendo la información directamente al cerebro. Dependiendo de los grupos celulares, se determina el grado de alerta del individuo y se regula el funcionamiento general -respiración, latidos y presión sanguínea-. Está localizado en el tallo cerebral, el sistema reticular y el ganglio basal del tallo, siendo la parte más primitiva del conjunto, y centrándose en las respuestas involuntarias, inconscientes, que son las que se ejercen en situaciones de supervivencia, como puede ser el hambre, la sed, el impulso sexual, etc. Torre & Moraes (2005), en palabras de Di Vora (2003) lo resumen de la siguiente forma: “*en el cerebro reptílico tiene su asiento la formación de rutinas, rituales, hábitos y valores, entre otros; él nos habla a través del cuerpo físico y de nuestras conductas*” (Torre & Moraes, 2005: 98).
- El nivel límbico, que está formado por el tálamo, la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo, etc; es el punto donde se localizan las emociones, a través del sistema nervioso, y se controlan los distintos órganos de los que se compone el cuerpo humano. Es aquí donde siempre se regulan los sentimientos y relaciones vinculadas a los demás, además de dirigir parte de la vida intelectual. De acuerdo con Di Vora (2003), Torre & Moraes (2005), y Spitzer (2005), los diferentes elementos que integran este nivel tan importante para la creatividad estarían estructurados de la siguiente manera:
  - El *tálamo* está relacionado con el afecto, y además transmite eficazmente la información obtenida a las partes del cerebro que la precisen.
  - Las *amígdalas* están vinculadas con la agresión oral y las emociones negativas como el miedo, la tristeza, el disgusto, etc. En ese sentido, indica Spitzer (2005: 163) que “*colaboran en el aprendizaje muy rápido de experiencias negativas, y su evitación posterior en el futuro*”. Esto, por otro lado, no implica que estas vivencias no se aprendan por no tener amígdalas, pero ya no habrá ligazón a sentimientos dañinos.
  - El *hipotálamo* se asocia al placer y el dolor, o, en general, a todos los sentimientos de esencia más extrema.
  - Los *bulbos olfativos* se preocupan por la respiración y los olores.
  - La *región septal* limita su campo de acción al afecto y la sexualidad.

- El *hipocampo* se ubica en lo más profundo del cerebro, a saber, en la parte interior del lóbulo temporal de ambos hemisferios. Cumple con la función de memorización a largo plazo y espacial, y tiene la capacidad de detectar las novedades que se procesan, ya que siempre almacena lo conocido.
- El *Córtex Pensante, Neocórtex o Nivel Neocortical* está localizado en la parte más desarrollada y reconocida por los dos hemisferios cerebrales: el cuerpo calloso, una zona compuesta por un gran número de módulos grisáceos, tubos y cámaras que, a su vez, se interconectan por raíces axonales, de una naturaleza más clara por la sustancia de la que están recubiertas: la mielina. Dicha secreción hace de aislante de las conexiones eléctricas formadas entre las neuronas, favoreciendo, así, la creación del lenguaje y los símbolos, además de permitir el razonamiento, la reflexión, la toma de decisiones, etc.

El cerebro, asimismo, genera una serie de fluidos orgánicos para poder mantener el ritmo de trabajo y provocar, a voluntad, ciertos efectos en el individuo. En ese sentido, Torre & Moraes (2005: 111), siguiendo a Cruz (2001), los resumen de la siguiente manera:

- Acetilcolina: Se trata de una sustancia mensajera para aprender, pensar y mantener la memoria. Es el transmisor de nuestra capacidad de hacer análisis críticos, de la lógica y los sentimientos. Junto a la dopamina, noradrenalina, endorfina y oxitocina proporcionan la sensación de felicidad, caracterizada por un estado de euforia, de atracción erótica, de capacidad de ayudar a los demás, amar y entregarse a quien se quiere. (Torre & Moraes, 2005: 111)
- Adrenalina: Es una secreción orientada a fomentar la reacción instintiva en los momentos de peligro o máxima exigencia, aumentando la atención periférica, la claridad mental, y los reflejos. Otros efectos secundarios pueden ser la pérdida del sueño por el estado de alerta, la fluidez cognitiva, la activación de la imaginación, etc.
- Psicodélica Endógena: Responsable del tráfico de información alternado en imágenes y sensaciones desconocidas. Esto puede producir el efecto de sinestesia, ya que puede provocar confusión en la percepción, alterando los sentidos -música percibida en un color, los olores en tonos, etc-. También estira el espacio / tiempo vivido, por lo que se puede confundir el pasado y el presente. Los medios para su



desarrollo son múltiples, como la meditación, la autohipnosis, la privación del sueño, la musicoterapia o las estimulaciones sexuales, entre otros muchos.

- Endovalium y Gaba: Productores de la somnolencia, la relajación y la inhibición, son los que suben el ánimo, impidiendo la depresión. Esto se debe, esencialmente, a los iones de cloruro, que producen la confianza, y se suele decir que aumentan el agradecimiento y el buen carácter de la persona.
- Dopamina: Se localiza en el área A10, donde las fibras nerviosas conducen al córtex frontal; en ese sentido, los autores la conciben como un: *“neurotransmisor más vinculado a la creatividad, pero también a la locura. Determina la expresión de nuestra cara, de nuestra manera de andar, la formación de pensamientos e ideas creativas, sirve de estímulo a la psique y fortalece las defensas endógenas”* (Torre & Moraes, 2005: 112). En niveles altos, esta sustancia desarrolla las habilidades artísticas, además de potenciar la locura, refiriéndose a la percepción de lo absurdo y/o extraordinario. Los métodos para su estimulación se centran en la superación de expectativas, es decir, cuando algo es mejor de lo esperado, de ahí que Torre & Moraes (2005) planteen que se puede activar a partir de la liberación de emociones y desarrollar la imaginación. Además de las funciones presentadas, Spitzer (2005) añade la utilidad que tiene la dopamina para el sistema regulador de la prolactina, hormona reguladora del crecimiento de las glándulas mamarias, la producción de leche y el comportamiento sexual. Su carencia puede resultar fatal, en tanto en cuanto, desde la perspectiva del control de movimientos fluidos, puede producir la enfermedad de Parkinson con lentitud motriz, temblores, inmovilidad, etc.

El trabajo de Herrmann (1991) planteaba dos cortes imaginarios con los que se dividía el cerebro en cuatro partes, a saber: hemisferio derecho, hemisferio izquierdo, cerebro racional y cerebro emocional. Esta clasificación nos otorga una peculiar visión de este órgano, por cuanto Sánchez (2010: 71) opina al respecto:

*“De esta forma, y siempre bajo la opinión de Herrmann (1991), se tienen en cuenta aspectos racionales, derivados de la corteza, aspectos motivacionales y emocionales, derivados de la zona límbica y cada personalidad actúa siguiendo los criterios del cuadrante dominante sin olvidar la partición del otro”.*

A raíz de esta teoría, Sánchez (2010: 72) también presenta una tabla, basándose en Edwards (1996), en la cual muestra las principales funciones asociadas al cerebro. Más concretamente:

CEREBRO IZQUIERDO			CEREBRO DERECHO		
<u>VERBAL</u> : USO DE PALABRAS PARA NOMBRAR, DESCRIBIR Y DEFINIR.			<u>NO VERBAL</u> : TIENE CONOCIMIENTO DE SU ENTORNO, PERO MÍNIMA RELACIÓN CON LAS PALABRAS.		
<u>ANALÍTICA</u> : SOLUCIONA LOS PROBLEMAS PASO A PASO, PARTE POR PARTE.			<u>SINTÉTICA</u> : UNE LOS ELEMENTOS PARA FORMAR UN TODO O CONJUNTOS.		
<u>SIMBÓLICA</u> : USA SÍMBOLOS PARA HACER REPRESENTACIONES.			<u>CONCRETA</u> : SE RELACIONA CON LOS ELEMENTOS TAL COMO SON EN EL PRESENTE.		
<u>ABSTRACTA</u> : TOMA UN PEQUEÑO FRAGMENTO DE INFORMACIÓN Y LO USA PARA REPRESENTAR EL TODO.			<u>ANALÓGICA</u> : VE LAS SEMEJANZAS Y ES CAPAZ DE COMPRENDER LAS RELACIONES METAFÓRICAS.		
<u>TEMPORAL</u> : TIENE EN CUENTA EL TIEMPO Y ORDENA LOS FACTORES EN SUCESIÓN.			<u>ATEMPORAL</u> : NO TIENE SENTIDO DEL TIEMPO.		
<u>RACIONAL</u> : EXTRAE CONCLUSIONES, BASÁNDOSE EN LA RAZÓN Y EN LOS DATOS.			<u>NO RACIONAL</u> : NO SE BASA EN LA RAZÓN NI EN DATOS: POSTERGA LOS JUICIOS.		
<u>DIGITAL</u> : USA NÚMEROS Y MÉTODOS PARA CONTAR.			<u>ESPACIAL</u> : VE LAS RELACIONES ENTRE UN ELEMENTO Y OTRO, Y LA MANERA EN QUE LAS PARTES SE UNEN PARA FORMAR UN TODO.		
<u>LÓGICA</u> : EXTRAE CONCLUSIONES BASÁNDOSE EN LA LÓGICA; UN FACTOR SIGUE A OTRO EN ORDEN LÓGICO.			<u>INTUITIVA</u> : DA SALTOS PARA LA COMPRESIÓN, BASÁNDOSE EN DATOS INCOMPLETOS, FRECUENTEMENTE, SENSACIONES E IMÁGENES VISUALES.		
<u>LINEAL</u> : PIENSA EN FUNCIÓN DE IDEAS ENCADENADAS, DE MODO QUE UN PENSAMIENTO SIGUE DIRECTAMENTE A OTRO Y ESTO CONDUCE A UNA CONCLUSIÓN CONVERGENTE.			<u>HOLÍSTICA</u> : VE DE UNA VEZ LA TOTALIDAD, PERCIBE LAS FORMAS Y ESTRUCTURAS EN SU CONJUNTO, LO CUAL SUELE CONDUCIR A CONCLUSIONES DIVERGENTES.		

Tabla 3: Funciones de los hemisferios cerebrales. Adaptado de Sánchez (2010: 72)

En las siguientes tablas, que resultan de una especial importancia para la pedagogía moderna, Sánchez (2010: 73) se ocupa, por zonas cerebrales, de los comportamientos, los procesos que conllevan y las competencias cognitivas que desarrollan. De esta manera tenemos:

ZONA CORTICAL					
HEMISFERIO IZQUIERDO: EXPERTO			HEMISFERIO DERECHO: ESTRATEGA		
CONDUCTA	PROCESO	HABILIDAD	CONDUCTA	PROCESO	HABILIDAD
Frío, distante	Análisis	Abstracción	Original	Conceptualización	Creación
Pocos gastos	Razonamiento	Matemático	Humor	Síntesis	Innovación

Voz elaborada	Lógica	Cuantitativo	Gusto por el riesgo	Globalización	Espíritu de empresa
Intelectualmente brillante	Rigor, claridad	Finanzas	Espacial	Imaginación	Artista
Evalúa críticamente	Le gustan los modelos y las teorías	Técnico	Simultáneo	Intuición	Investigación
Irónico	Colecciona hechos	-	Le gustan las discusiones	Visualización	-
Le gustan las citas	Procede por hipótesis	Resolución de problemas	Futurista	Actúa por asociaciones	Visión de futuro
Competitivo	Le gusta la palabra precisa	-	Salta de un tema a otro	Integra por medio de imágenes y metáforas	-
Individualismo	-	-	Discurso brillante: Independiente	-	-

Tabla 4: Funciones específicas de la zona cortical. Adaptado de Sánchez (2010: 73)

<b>ZONA LÍMBICA</b>					
<b>HEMISFERIO IZQUIERDO: ORGANIZADOR</b>			<b>HEMISFERIO DERECHO: COMUNICADOR</b>		
<b>CONDUCTA</b>	<b>PROCESO</b>	<b>HABILIDAD</b>	<b>CONDUCTA</b>	<b>PROCESO</b>	<b>HABILIDAD</b>
Introvertido	Planifica	Administración	Extrovertido	Integra por la experiencia	Relacional
Emotivo	Formaliza	Organización	Emotivo	Se mueve por el principio del placer	Contactos humanos
Controlado	Estructura	Realización, puesta en marcha	Espontáneo	Fuerte implicación afectiva	Diálogo
Minucioso	Define los procedimientos	Conductor de hombres	Gesticulador	Trabaja con sentimientos	Enseñanza
Maniático	Secuencial	Orador	Lúdico	Escucha, pregunta	Trabajo en equipo
Monólogo verificador	Verificador	-	Hablador	Necesidad de compartir	-
Le gustan las fórmulas	Ritualista	-	Idealista espiritual	Necesidad de armonía	-
Conservador, fiel	-	Trabajador consagrado	Busca aquiescencia	-	Expresión oral y escritura
Defiende su territorio	Metódico	-	Reacciona mal a las críticas	Evalúa los comportamientos	-
Ligado a la experiencia	-	-	-	-	-
Ama el poder	-	-	-	-	-

Tabla 5: Funciones específicas de la zona límbica. Adaptado de Sánchez (2010: 73)

En resumen, y, de acuerdo con esta autora, el cerebro aún y desarrolla íntegramente las distintas capacidades relacionadas con la inteligencia emocional y cognitiva. Esto, a su vez, se vincula de manera directa con la creatividad, ya que es el resultado evidente de las experiencias del individuo, que han sido reelaboradas por sus emociones y pensamientos lógicos, de ahí la importancia de las vivencias y, sobre todo, de su correcta comprensión, para poder detectar científicamente la creatividad, algo que de lo que nos ocuparemos en las siguientes páginas...

## 7.- DIAGNÓSTICO DE LA CREATIVIDAD MEDIANTE TESTS

Actualmente hay un gran número de instrumentos de tipo test destinados al diagnóstico científico de la creatividad. Entre ellos, están los desarrollados a partir de actividades verbales y no verbales, si bien esta distinción técnica no parece resultar imprescindible, por cuanto *“los tests de creatividad no tienen que ser verbales. De hecho, hay una ventaja en tener tests verbales y no verbales y existe información sobre que hay una distinción clara entre estas propiedades”* (Lowenfeld & Lambert, 2008: 108).

Dichos autores argumentaron que Guilford (1968) fue, probablemente, el diseñador de tests más prolífico. Sus tests permitieron desarrollar nuevas estrategias para el análisis de la creatividad con distintos métodos. González & Gilbert (1979), también, lo afirmaron: *“La persona que probablemente más ha aportado en esta área del conocimiento científico ha sido J.P. Guilford de la Universidad de California del Sur, quien ha desarrollado un modelo de intelecto con base en el análisis factorial”* (González & Gilbert, 1979: 363).

Como en todo campo de investigación, a lo largo del tiempo se ha ido desarrollando mejores métodos para evaluar la creatividad. Como indicaron González & Gilbert (1979), basado en las ideas de Anderson (1959), Davis & Scott (1975), Getzels & Jackson (1962), Guilford (1959, 1970), Mackinnon (1962) y Wallah & Kogan (1965): *“el desarrollo de adecuados instrumentos para medir la creatividad ha generado proyectos que han investigado la relación entre esta variable y muchas otras como sexo, edad, CI y variables de personalidad”* (González & Gilbert, 1979: 364).

A lo largo de esta investigación se ha ido mencionando algunas pruebas que son efectivas para valorar el nivel de creatividad que tiene el individuo. Por ejemplo, la prueba de los nueve puntos, donde se tienen que ocupar los nueve puntos con cuatro líneas rectas sin separar el lápiz del papel. La solución de este ejercicio permite observar, exactamente, la flexibilidad mental que tiene el sujeto. Las adivinanzas o acertijos son, también, actividades que permiten, a través de una pequeña introducción, descubrir la solución. Algunos ejemplos que se pueden dar serían los conocidos como:

- Oro parece, plata no es. ¿Qué fruta es?
- Un hombre se ha casado con veinte mujeres en un pequeño pueblo. Todas las mujeres están vivas y ninguna de ellas está divorciada. El hombre no ha violado ninguna ley. ¿Quién es el hombre?

En la primera es un juego de palabras con el que, el oyente puede asimilar el nombre de la fruta “plátano es” y en el segundo, la respuesta es Dios.

Otra actividad es el de imaginar nuevas utilidades de un objeto, un niño ve una caja y lo mismo ve un castillo, una nave espacial, etc. Esta actividad, fue planteada por Guilford (1967) en 1967, invitando a decir todas las utilidades de un objeto tan sencillo como un ladrillo. Otra actividad, es completar un dibujo a partir de unas simples líneas. Esta actividad permite observar la imaginación y las capacidades artísticas del sujeto, además de rasgos como la flexibilidad, originalidad, etc.

Entre los tests más destacados están las aportaciones de los autores que colaboraron con Torre & Violant (2006). El número de pruebas existente es muy elevado, tal como indica Violant (2006): *“Disponemos de diversas pruebas de evaluación de la creatividad, tales como las de Guilford, Torrance, Mednick, Getzels y Jackson, Wallach y Kogan, Test de Creatividad de Pudue, y una amplia gama de cuestionarios de carácter actitudinal”* (Violant, 2006: 171).

Según López (2001), los tests de creatividad se pueden clasificar como los relativos con el pensamiento creativo, los inventarios de actitudes e intereses, los inventarios de personalidad los inventarios biográficos, las evaluaciones de profesores, compañeros, los juicios de los productos, los estudios de personas eminente y los autoinformes sobre actividades y rendimiento creativo.

Un ejemplo de ello, son las pruebas de Guilford (1951). Ellas están centradas en analizar la creatividad como producto divergente, dichas pruebas están expuestas en Violant (2006: 171):

*“Las pruebas de Guilford (1951), cuyo autor parte del supuesto de que la creatividad se expresa mediante la operación “Producto Divergente”, que al cruzarse con los cuatro “contenidos” – figurativo, simbólico, semántico y conducta-, y los seis “productos” – unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones-, da lugar a veinticuatro modalidades, de las que más tarde se comprobó por medio del análisis factorial”.*

En el caso de Torrance (1969), desarrolló el Test de Torrance, dicha prueba se centra en la evaluación de los cuatro factores que destacan en la creatividad: la fluidez, la flexibilidad, originalidad y la elaboración. Es evaluada través de pruebas verbales y gráficas.

Generalmente, muchas de las pruebas que se desarrollan en la actualidad están basadas o tienen su inicio en una de estas dos pruebas.

Torre (1991) creó la prueba TAEC. A partir de este, surge la batería de CUTEFE. - hospitalario (2004), según se indica en Violant (2006: 172): “*Dicha prueba adopta criterios específicos para cada uno de los indicadores en las diferentes competencias en creatividad*”.

Desde la perspectiva de López, Corbalán & Martínez (2006), las pruebas se clasifican dependiendo de su objetivo, como puede ser el pensamiento divergente, la inteligencia creativa, etc.

Los autores que destacaron López, Corbalán & Martínez (2006), en las pruebas relacionadas con el pensamiento divergente fueron Getzels & Jackson (1962), Mednick (1962), Torrance (1974), Wallach & Kogan (1965) y Guilford (1976).

En el test de Getzels & Jackson (1962), tenían de objetivo valorar los test de inteligencia en el éxito escolar. Este test se componía por una prueba estandarizada de inteligencia y cinco medidas de creatividad: la asociación de palabras, donde se debe dar el mayor número de definiciones posibles a palabras como cerrojo, todavía, mucha, etc., este ejercicio evalúa la fluidez y la flexibilidad de cada alumno; los usos pocos habituales, en este ejercicio se proporciona las utilidades diferentes a la convencional de un objeto, dicha actividad analiza la fluidez y la originalidad; las formas ocultas, donde el objetivo es encontrar una forma geométrica concreta, oculta en un conjunto más amplio de figuras; la elaboración de problemas, analiza la fluidez, el interés y la complejidad de problemas, por medio del desarrollo de soluciones, a partir de cuatro párrafos complejos con aseveraciones cifradas; y la lectura de cuatro fábulas, en las cuales faltaban el final y debían desarrollar, en cada una, tres finales: uno final moralizante, uno divertido y uno triste. En este ejercicio se observaba, sobre todo, la originalidad y la oportunidad de los desenlaces.

El Test de Asociaciones Remotas de Mednick (1962) tiene como objetivo principal el desarrollo del máximo número de asociaciones conceptuales y neurocognitivas, sean lógicas o extrañas, de acuerdo, siempre, con la siguiente tipología previamente establecida:

- Serendipity: Son aquellos nuevos descubrimientos que surgen por aplicación del método hipotético - deductivo.

- Semejanza: Aparecen cuando las palabras están relacionadas en algún aspecto, resultando particularmente útiles para la creatividad artística.
- Mediación: Se plantean a partir del plano simbólico, permitiendo llegar a nuevas ideas.

El Test de Wallach & Kogan (1965), por su parte, se formula a modo de juego, siendo sus dos principales variables de trabajo el número de respuestas únicas y el total de las mismas. En ese sentido, y tal y como explican López, Corbalán & Martínez (2006: 222):

*“Permite que se pueda medir la creatividad de forma separada de la inteligencia, debido a la creación de un marco de referencia que está libre de la coacción de los límites de tiempo y libre del estrés de saber que el comportamiento de uno mismo está siendo evaluado a conciencia”.*

El instrumento se aplica de forma oral y sin límite de tiempo, utilizando, para ello, cinco juegos: tres verbales y dos visuales, a saber (López, Corbalán & Martínez, 2006: 223):

- Enumeración: Que persigue obtener el máximo número de respuestas a partir de una afirmación. Un ejemplo sería: *“dime todos los objetos redondos en los que puedas pensar”.*
- Usos Poco Habituales: Donde hay que decir las distintas utilidades que se puede otorgar a un objeto en particular.
- Semejanzas: Centrado en la enumeración de todos los parecidos posibles entre dos objetos previamente dados.
- Interpretación de Figuras: Primer juego que hace uso de estímulos visuales para la medición de la creatividad. En esta ocasión, el niño debe otorgar significado a una serie de dibujos que se le van a facilitar.
- Interpretación de Rasgos: Donde el niño ha de observar una serie de trazos y debe interpretarlos, dándoles un significado apropiado.

Cada uno de ellos proporciona dos medidas relativas a la aptitud para crear y la capacidad de asociar.

Uno de los test más destacados por su uso en la actualidad es el test de pensamiento de Torrance (1974), también denominado TTCT. Desarrollado en 1966, este test está

planteado bajo la visión de Torrance sobre la creatividad, como muestra Aranguren (2015: 77):

*“Entiende a la creatividad como un proceso que implica ser sensible a los problemas, a las deficiencias y lagunas en el conocimiento; requiere de la capacidad para identificar dificultades y buscar soluciones, hacer preguntas y formular hipótesis que puedan dar respuestas a esos interrogantes, poner a prueba las mismas y, probablemente, modificarlas para, finalmente, comunicar los resultados encontrados”.*

El test TTCT está dividido en dos tipos de pruebas: la prueba verbal y la de figuras. Dicha prueba, está elaborada para analizar la creatividad en niños y adultos.

El Test de Expresión Verbal (T.E.V.) tiene como objetivo valorar la imaginación que tiene los alumnos, utilizando el lenguaje como método de expresión. Este test, es dividido en siete subtests. Dichos subtests se presentan en la siguiente tabla elaborada a partir de los datos de López, Corbalán & Martínez (2006):

<b>PRUEBA</b>	<b>RASGOS ESTIMULADOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear cuestiones: Con estímulos visuales (dibujos) el sujeto debe plantear un número de preguntas con las que poder apreciar la imagen.</li> <li>- Imaginar razones para fundamentar pensamientos.</li> <li>- Imaginar consecuencias sobre sucesos y hechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear ideas</li> <li>- Imaginar razones</li> <li>- Imaginar sus consecuencias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer ideas sobre cómo perfeccionar un objeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfeccionar el objeto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apuntar ideas sobre cómo utilizar un objeto de manera novedosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de propuestas nuevas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planear preguntas originales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de preguntas originales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer como si ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginar las consecuencias de una situación.</li> </ul>

Tabla 6: Estructura del T.E.V. Extraído de López, Corbalán & Martínez (2006: 220)

El Test de Expresión Figurada tiene como principal objetivo la evaluación de la imaginación de los alumnos. Al ser actividades ligadas a la estimulación, se analiza su fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración a partir de tres subtest. Dichos subtest se basan en la composición de un dibujo a partir de una forma dada, finalizar el dibujo y le



ponga título y, el último subtest, se centra en desarrollo de diferentes dibujos a partir de treinta pares de líneas paralelas.

En el caso de la batería de S.O.I de Guilford (1976), la cual tiene algunos parámetros en común con el TTCT, está planteado para evaluar la producción divergente del sujeto, tal es su importancia que López, Corbalán & Martínez (2006: 216) muestra la siguiente opinión sobre esta batería:

*“Construye uno de los procedimientos más útiles para evaluar la producción divergente, definida como la creación de información a partir de determinada información, cuando el acento se coloca en la variedad y la cantidad de rendimientos de la misma fuente, capaz de implicar transferencias”.*

Según López, Corbalán & Martínez (2006), el test de Guilford (1976) se centra en la evaluación del pensamiento divergente y valora los componentes de la inteligencia que están vinculados a la creatividad. Dichos componentes son: las capacidades relacionadas con la adquisición y elaboración de la información, como son *“cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación”* (López, Corbalán & Martínez, 2006: 216); los contenidos diferentes de percepción, donde se sitúan la información simbólica, la semántica, la figurativa y la conductual; y productos obtenidos tras el desarrollo de una actividad determinada para adquirir un aprendizaje concreto, como las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones, las implicaciones y las elaboraciones.

López, Corbalán & Martínez (2006: 219), a partir de las afirmaciones aportadas por los autores López (2001); Prieto, López et Al. (2003), muestra su opinión sobre los test S.O.I. y TTCT:

*“Tal como sucede con el S.O.I, los estudiantes dan múltiples respuestas a estímulos tanto verbales como de figuras que son puntuados según la fluidez (o el número de ideas), la flexibilidad con respecto a la variedad de las perspectivas representadas en las ideas, la originalidad (la infrecuencia estadística) y la elaboración de las ideas más allá de lo requerido por el estímulo. En las últimas décadas, Torrance (1974) mejoró la administración y la puntuación del TTCT, al que se puede destacar por su duradera popularidad”.*

Otras pruebas están centradas en el análisis de la personalidad de los individuos creativos. Sus inicios proceden del estudio de los individuos que destacaron por su nivel alto de

creatividad, produciendo un recopilatorio de rasgos básicos en la personalidad. Algunos ejemplos son presentados por Belliure (2006) y López, Corbalán & Martínez (2006):

Davis (1989) desarrolló el Inventario de Grupo para encontrar talento y el inventario de Grupo para descubrir intereses, Torrance & Khatena (1970), por su parte, elaboraron un test denominado ¿Qué tipo de persona eres?, Hall & MacKinnon (1969), Helson (1971) & Mackinnon (1965, 1975, 1978), que estuvieron centrados en el trabajo llevado a cabo en el instituto de investigación y evaluación de la personalidad. Además de Domino (1970, 1994), Cough (1979), Smith & Schaefer (1969) que se centraban en las dimensiones específicas de puntuación de la lista de comprobación de adjetivos y el Cuestionario 16PF, con el objetivo de evaluar rasgos estables no cognitivos relacionados con la creatividad.

Según las conclusiones de Davis (1989), las personas creativas tenían conocimiento de su propia creatividad, originalidad, independencia (tanto en pensamiento, como a la hora de trabajar), asunción de riesgos, energía personal, curiosidad, buen humor, atracción por la novedad y la complejidad, un fuerte sentido artístico, apertura de mente (flexibilidad) y una percepción más desarrollada de lo normal.

Otras pruebas son las definidas como inventarios y autoinformes biográficos, son las pruebas en las que se estudia las capacidades de cada individuo que realiza la prueba. En ellas se observan algunos ejemplos de pruebas como son el inventario biológico alfa de Taylor & Ellison (1966, 1967) y el Inventario Comportamiento Creativo de Hocevar (1979). También es importante destacar las pruebas para niños muy pequeños y superdotados, como por ejemplo las elaboradas por Martínez & Rimm (1985) y Renzulli, Hartman & Callahan (1981):

- Martínez & Rimm (1985) realizó un cuestionario sobre el talento creativo para la educación primaria. Esta prueba pretendió el identificar a los alumnos con aptitudes y rasgos destacables, que estuvieran relacionados con las altas capacidades creativas, como se observa en López, Corbalán & Martínez (2006: 227).
- Renzulli, Hartman & Callahan (1981) desarrollaron las Escalas para medir las características de comportamiento de los estudiantes superiores.

Otras pruebas están centradas en la evaluación de los productos creativos. Dichas pruebas, tienen distintos métodos de análisis, por ejemplo, existen las que analizan al profesorado

y las capacidades de sus alumnos, tal como explican López, Corbalán & Martínez (2006). Destaca igualmente la Escala Semántica del Producto Creativo de Besemer & O'Quin (1989), el cual evalúa los rasgos de novedad, el nivel de resolución de problemas, la elaboración y la síntesis de los productos y la Escala de Evaluación de Producto del estudiante, realizada por Reis & Enzulli, (1991), donde el instrumento analiza nueve rasgos del producto de individuos superdotados y Westberg (1991), quien elaboró un instrumento de evaluación de las invenciones del estudiante.

Otro tipo de pruebas se centraron en la evaluación por expertos, como serían artistas, personas de éxitos y críticos de arte, un ejemplo de este tipo de pruebas sería la creada por Csikszentmihalyi & Getzels (1988), quienes le pidieron a los artistas y los críticos de arte que puntuaran los dibujos realizados por estudiantes de arte. Mackinnon (1962), Amabile (1979, 1982, 1983) realizaron ese tipo de pruebas con la Técnica de Evaluación Consensual (CAT), donde la evaluación es independiente y aislada, una vez obtenida las diferentes opiniones de los jueces, se cotejan para poder realizar la calificación.

La gran mayoría de pruebas son desarrolladas a partir de los test de Guilford y Torrance, como por ejemplo el Test de Ricardo Marín. Su test se basó en las pruebas de Torrance, como bien indican Marín & Martín (2006). Esta prueba está dividida en dos partes, una parte verbal y otra gráfica.

En el caso de la prueba verbal, cambia la imagen original por una que provoca duda. Es un dibujo simplificado con un personaje humano y una puerta, la cual no se sabe si está entrando o saliendo, o abriendo, cerrando, etc. En esta prueba proporciona un tiempo límite de diez min. y da el objetivo de desarrollar el máximo número de preguntas, permitiendo que el individuo pueda observar su propia productividad.

Para las pruebas gráficas se inspiró en el diseño de Torrance (1962) y los círculos en recuadros de Martínez Beltrán, como remarcan Marín & Martín (2006). En esta ocasión se mantiene las treinta y cinco figuras del original, pero ofreciendo distintas figuras. El primero está compuesto por siete figuras apiladas (círculos, triángulos, cuadrados y formas compuestas por líneas rectas y curvas) en siete filas y repetida cada figura cinco veces, permitiendo el desarrollo de diferentes respuestas. Estos ejercicios se desarrollan en un tiempo de diez a treinta minutos (el cual se debe determinar el tiempo utilizado al finalizar el ejercicio) y evalúa a través del sistema de jueces la productividad, la flexibilidad, originalidad y la elaboración.

La siguiente prueba es CREA: Inteligencia Creativa, fue realizada a partir de la colaboración entre las universidades de Murcia (España) y de Río Cuarto (Córdoba-Argentina), los autores fueron Corbalán, Martínez, Alonso, Donolo, Tejerina & Limiñana (2003). Es una prueba universal, ya que se puede realizar a niños, a adolescentes y a adultos (tanto individualmente, como de manera colectiva). Entre sus objetivos destacó la apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en la búsqueda y solución de los problemas. Se compone de tres láminas: dos para adolescentes y adultos (A y B) y la última es específica para niños y para adolescente de dieciséis años (C).

Según Benlliure (2006: 303), las pruebas de personalidad creativa tienen una gran importancia y están diseñadas de maneras muy diferentes:

*“Unos más enfocados hacia la identificación de motivaciones, intereses y actitudes creativas; otros orientados hacia habilidades de carácter perceptivo-cognitivo que sirven de puente entre lo “intelectual y la personalidad”; también incluimos los Inventarios de Personalidad, los Inventarios Bibliográficos y, por último, instrumentos diseñados para valorar aspectos específicos de personalidad especialmente vinculados con la ejecución creativa”.*

En este tipo de investigaciones se localizan autores como Cross, Cattell & Butcher (1967), Rossman & Horn (1972), Amabile (1983) y Feist (1999). Dichos autores se encuentran en las aportaciones de Benlliure (2006).

En el caso de Amabile (1983) se centra en la identificación de personas creativas, dividiendo los test de creatividad en dos grupos: los test que sirven para demandar un producto y los que se centran en características personales del sujeto. De esta afirmación se elabora el test de comportamiento, en el cual se puede observar cinco factores: Inventarios de Actitudes e intereses, las pruebas para valorar tendencias perceptivo-cognitivas, los inventarios de personalidad creativa, los inventarios biográficos y las pruebas para valorar factores específicos de la personalidad creativa.

En el caso del uso de inventarios de actitudes e intereses, destacan, a nivel de hispanohablante, los tests aportados por Sylvia Rimm (Rimm & Davis, 1976; Rimm, Davis & Bien, 1982), tal como indica Benlliure (2006):

El GIFT: Inventario Grupal Para Descubrir talento Creativo (1976) es una prueba de autoinforme, elaborado en tres niveles (nivel I: para individuos de 6-7 años, nivel II: para

individuos de 8-9 años y nivel III: para individuos de 10-11 años). Las respuestas dadas por los niños se basan en respuestas positivas y negativas (sí o no), se trata de un conjunto de autodescripciones y afirmaciones con las se descubre los talentos creativos a partir de la actitud, la motivación y conductas concretas que tiene cada niño.

El GIFFI: Inventario Grupal para descubrir intereses (1980), en este caso se trata de un autoinforme para identificar sujetos con intereses y motivaciones ligadas a la creatividad. Las dimensiones de este test están vinculados a la creatividad en el arte y la escritura y en las motivaciones. Son pruebas que prepararon para niños de 9 a 12 años (nivel I) y la versión GIFFI – II está preparada para adolescentes y adultos, como indica Benlliure (2006: 306).

Otra prueba es PRIDE: Preschool and Kindergarten Interest Descriptor (1983). Dicha prueba está preparada para niños de preescolar y se diseñó con cincuenta ítems estructurados a partir de las siguientes dimensiones: intereses variados, la originalidad, la imaginación – orientación al juego y la independencia – perseverancia.

También destacaron el CAIPS de Covington (1967) y el CAS de Schaefer (1969), instrumentos que están planteados como cuestionarios a responder sí o no, el primero también usa el “verdadero/ falso”. Consta de dos partes, la primera registra las actitudes a la ambigüedad y la otra parte calibra la autoconfianza.

En el caso de CAS se compone de treinta y dos ítems, los cuales miden los rasgos de confianza en las ideas propias, la actitud o la imaginación, el deseo de la novedad, etc. En resumen, mide la actitud hacia la conducta creativa.

Avanzando con este estudio de instrumentos, se pueden mostrar otras versiones de pruebas, que se centra en aspectos más relacionados con la percepción- cognitiva, la cual es un rasgo de la personalidad, tal como expuso Marín (1980) y se recogió en Benlliure (2006: 307):

*“En la personalidad de cada uno se configura una forma idiosincrásica de “ver” el mundo, así como las formas de interpretarlo, pensarlo y relacionarse con él. Tendencias, no sólo perceptivas, sino cognitivas en general se manifiestan, así como características relevantes en la personalidad del individuo, siendo los psicólogos de la Gestalt los que primero enfatizaron su importancia. Los test perceptivos ofrecen un estímulo visual que el sujeto ha de contemplar “mentalmente” desde distintas perspectivas. Uno de los procedimientos más*

*utilizados consiste en presentar una serie de figuras incluidas entre otras más complejas”.*

Existen pruebas que son para la medición de aspectos perceptivos-cognitivos. Entre ellas, según Benlliure (2006), destacan el EFT (Test de figuras enmascaradas). Este test fue creado por Witkin, Oltman, Raskin & Karp (1987) en 1976. Es un test compuesto de veinticuatro elementos, con los que los niños deben identificar (en un corto período de tiempo) las figuras sencillas que componen una figura más compleja.

Otro es el test WFPT (Welsh Figure Preference Text (1959), compuesto por cuatrocientos estímulos visuales en forma de figuras en blanco y negro, lo que permite la ambigüedad. El sujeto solo responde si “le gusta” o “no le gusta” lo que ve. A partir de este test, se crea el test BWAS (1987). El BWAS es más sencillo por sus ochenta y seis ítems de escala Welsh. Por ellas se intenta describir los estilos perceptivos-cognitivos que permitan ayudar o dificultar las actividades artísticas y creativas.

Las otras pruebas que evalúan el procedimiento creativo están desarrolladas a partir de las capacidades cognitivas de los sujetos, algunos en destacar son el test KAI (Kirton Adaptator Innovator) (1987), este es un método de medición de la originalidad, la atención al detalle y la conformidad del individuo; el test CSQR, revisado por Kumar y Holman en 1994 y es un autoinforme compuesto por setenta y seis ítems, los cuales se distribuyen en siete subescalas: Creencia en los procesos inconscientes, uso de técnicas, orientación hacia el producto final, recursos sociales, superstición, control de ambiente y uso de los sentidos; y el test MSG (Thinking Styles Inventro – inventario de estilos de pensamiento en el autogobierno mental) de Sternberg & Wagner (1991), que están compuestos por ciento cinco ítems, los cuales se agrupan en trece dimensiones de pensamientos relacionados con la personalidad.

Los inventarios de personalidad son un tipo de pruebas que se solían utilizar como un método para analizar la creatividad como un rasgo más de la personalidad del individuo. Entre los tests de este tipo se encuentran el inventario NEO, que consta de doscientos cuarenta ítems, descompuesto en seis facetas. Esta composición permite un análisis más exacto de la personalidad (Benlliure, 2006). El NEO- FFI es la versión reducida, con un total de sesenta elementos, lo que permite un análisis más rápido, pero menos exacto y el 16PF, el cual fue realizada por Cattell, Eber & Tatsouka (1970) Está compuesto por las dimensiones primarias y secundarias. En las primarias se centra en los aspectos relacionados con la creatividad (atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad,

abstracción, etc.) y en las secundarias se visualizan la ansiedad, la extraversión, la independencia, etc.

Entre los inventarios específicos de personalidad creativa se destaca la prueba de Khatena – Torrance Creative Perception Inventory (KTCPI), desarrollada en 1976. Se trata de un autoinforme compuesto por dos subescalas:

1. SAM (Something About Myself, Algo Sobre mí): se compone de valoraciones artísticas, intelectuales, individualistas, sensibilidad ambiental, además de la iniciativa y las virtudes del individuo.
2. WKOPAY (What Kind Of Person Are You?, ¿Qué tipo de persona eres?): en ella se puntúa la imaginación, la aceptación a la autoridad, la confianza en uno mismo, la curiosidad y la conciencia de los demás. Para ello el sujeto elige la definición que mejor le representa, la lista se compone de cincuenta pares de definiciones, es decir un total de cien.

En el caso del POI o “*Inventario de Orientación Personal*” de Shostrom (1974), es un autoinforme, que se elabora a modo de terapia y está centrada para adolescentes y adultos.

Respecto a los inventarios Biográficos y de Conductas Creativas tienen como prueba más destacada el Inventario Biográfico Alpha del Institute for Behavioral Research in Creativity (1978), compuesto por trescientos ítems vinculados con la infancia, los hobbies, las experiencias personales, etc.

La prueba The Biographical Inventory: Creativity de Schaefer (1970) identifica el talento creativo de los adolescentes en el arte, la escritura y la ciencia. Se divide en cinco categorías (historia familiar, historia educativa, hobbies, características físicas y categoría heterogénea.) haciendo un total de ciento sesenta y cinco cuestiones.

En el caso de Scales for Rating the Behavioral Characterizing of Superior Students (2004), es una prueba preparada para sujetos mayores de dieciocho años, centrandose sus preguntas en las perspectivas de los talentos múltiples del sujeto. Las cuestiones están vinculadas a diez dimensiones en las que se puede observar cuestiones relacionadas con la creatividad, el aprendizaje, la motivación y el arte, entre otros. Proporcionando una visión de las virtudes y las potencialidades del sujeto y, así, permitiendo poder observar las necesidades de apoyo que necesita para mejorar.

En el campo del autoconcepto destaca el test AF-5 (1999, 2001, 2009,2014). Este test, es creado por García & Musitu (2014) y es dirigido a las distintas etapas de la adolescencia y la adulta. Está compuesta por treinta afirmaciones y los sujetos las responden a partir de una escala del 1 al 3 (siempre, a veces o nunca). Las afirmaciones están planteadas desde cinco contextos diferentes: social, académico/profesional, emocional, familiar y en su última versión se añadió el autoconcepto físico.

En el caso de los cuestionarios multifactoriales de locus interno y externo, como se muestra en Benlliure (2006), se aprecian los creados por Pelechano & Báguena (1983), Nowicki & Strickland (1973) y Reid Ware (1974). Los cuestionarios son LUCAD (1983) para ser utilizado con adultos y LUCAM (1989) para los niños y los adolescentes. Se basan en respuestas de “*si / no*”, uno de ellos está ligado con detalles como el control externo y la exculpación de fracaso y el otro se centra en el control interno, destacando el voluntarismo y la responsabilidad en las acciones.

Teniendo como factor las emociones, Torre desarrolló el DTC Test de Descubre tu Creatividad (2003). Está clasificado como autoimagen y se compone de un cuestionario de palabras inductoras que proporciona información sobre la precepción creativa de los sujetos. Como indica Torre (2003: 274): *“Este cuestionario tiene el propósito de determinar las preferencias del sujeto en los ámbitos de expresión. Generalmente se relaciona con las competencias que el sujeto reconoce en sí mismo”*.

El método de puntualización se divide en cinco partes, las cuales están definidas como cuestiones (Torre, 2006b: 367):

Las cinco primeras cuestiones se centran en las experiencias vividas, analizando los gustos e intereses vinculados con los aprendizajes académicos y las preferencias de expresión; La cuestión seis se relaciona con el futuro inmediato, situando al sujeto en situaciones cotidianas donde debe sorprender creativamente a alguien; La cuestión siete está compuesta por veintitrés ítems con los que se presentan ocho campos profesionales, con ello se pretende confirmar las elecciones elegidas con anterioridad y sus inclinaciones (si están centradas o no).

Los códigos de expresión son la expresión escrita; la gestión, organización; expresión gráfica; expresión plástica; expresión musical; expresión motriz, dinámica; diseño, asesoría, indagación; profesional de la educación; La cuestión “cosas hechas” registran



trece campos que confirman la preferencia de ámbito a partir de las relaciones por aficiones.

Además, tiene dos cuestionarios, los cuales están compuestos por actividades relacionadas con su tiempo libre, con el cual se complementa con las anteriores cuestiones, para obtener un resultado más completo.

Otras pruebas de Torre (2003) son las Competencias Evaluación del potencial Creativo (EPC), en el cual se evalúa el potencial creativo (Flexibilidad figurativa) y adivinanzas, esta última se puntúa con un máximo de cuarenta puntos. Las respuestas son puntuadas con dos puntos por respuestas correctas, con un punto si las respuestas son coherentes y con cero puntos a las respuestas erróneas.

La consistencia Autoimagen es otra prueba. Esta se trata de seleccionar las quince palabras con las que más se identifica el individuo. En la corrección se realiza un análisis de las palabras seleccionadas: cada palabra tiene un número de puntos y un tipo de personalidad (C: cognitiva, E: emocional, P: Pragmática y S: social). Una puntuación superior a siete indica una autoimagen positiva, mientras que una puntuación inferior a siete la deriva a una autoimagen negativa.

Otra actividad de las pruebas de Torre (2003) es denominada persistencia, es un cuestionario de preferencias personales. Se debe seleccionar las tres palabras que más le agraden de las expuestas en cada fila horizontal y la dimensión emocional en la evaluación de la creatividad, que se basa en la lectura de un relato y puntuar las cuestiones relacionadas con la coherencia, el impacto que provoca, la satisfacción que proporciona su lectura, etc. Uno de los ejemplos de lectura emocional es la titulada por el autor como *El Nacimiento del Beso*.

Entre las pruebas de creatividad más actuales, destacan las aportada por Artola, et al. (2004), Artola et al. (2008) y Artola et al. (2012). Son las denominadas pruebas PIC-N (niños), PIC-J (jóvenes) Y PIC-A (adultos). Están clasificadas como pruebas de pensamiento divergente, debido a que sus pruebas tienen como objetivo evaluar las capacidades del individuo a partir de sus capacidades de expresión escrita y gráfica.

## **7.- CREATIVIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Son diversos los estudios sobre la creatividad realizados en las diferentes instituciones educativas. Un ejemplo se localiza en la base de datos TESEO, donde se observan las

diferentes tesis doctorales realizadas en España. Usando la palabra clave creatividad se encuentran un total de ciento ochenta y nueve resultados, pudiendo destacar, de entre ellos:

- *Creatividad, conciencia y complejidad: Una contribución a la epistemología de la creatividad para fomentar la formación*, por Cabrera (2011).
- *Creatividad y emoción: La intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico*, de Sánchez (2015).
- *Enfermería: un mundo de creatividad a través del aprendizaje*, por Merheb (2014).
- *Emoción y creatividad en la inteligencia artificial*, de Blanco (2015).
- *Creatividad en alumnos de Primaria: evaluación y mejora*, por García (2015).
- *Creatividad y hospitalización: Intervención artística en una unidad de Psiquiatría adolescente*, de Pascale (2016).
- *Hermenéutica Analógica, poética del Haiku y Didáctica de la creatividad: una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la creatividad literaria en el aula de Educación Primaria*, por Carrera (2016).
- *Las creencias sobre la creatividad del profesorado en activo de Educación Infantil y Primaria en Cantabria*, por Uría (2016).
- *Creatividad artística en la infancia. Una nueva propuesta en Educación Musical*, de Ginez (2017).

Estas investigaciones muestran, sin lugar a dudas, el interés académico existente en España por el análisis de la creatividad, sobre todo en los estudios universitarios de tercer ciclo, un nivel en el que también se pueden encontrar otros trabajos de igual relevancia como son:

- *La creatividad en los estudiantes universitarios*, de Martínez (2010).
- *Teorías implícitas de la creatividad y formación docente: Significados de la creatividad en la licenciatura de Educación Preescolar para el medio indígena 1990. Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional*, por Ramírez (2010).

- *Fomento de la creatividad en el alumnado universitario: una experiencia innovadora de Ingeniería Química*, de Lifante (2011).
- *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México*, por Ortega (2014).
- *Crear y mantener la ventaja competitiva: Estudio sobre la ventaja competitiva por medio de la innovación y creatividad en las universidades*, por Bardasuc, L. (2016).

En general, y aunque el número de estudios de base es relativamente reducido, dado el reciente abordaje científico de la creatividad, queda bastante claro que la producción investigadora de las instituciones universitarias españolas en este campo es todavía escasa y se encuentra en vías de desarrollo, si bien ya hay aportaciones académicas muy interesantes que están abriendo novedosas líneas de trabajo sobre el particular, como la de Solatxi (2014), que analiza este constructo desde la perspectiva de las artistas vascas contemporáneas en su tesis titulada “*Análisis del Concepto de Creatividad y Metodologías Procesuales en Treinta Artistas Vascas Contemporáneas*” y que, contrariamente a la tendencia habitual en este tipo de obras, no se ubica en contextos escolares de corte obligatorio, sino que abre sus fronteras hacia el mundo profesional artístico, sentando un precedente que, por el momento, apenas ha sido secundado, pero que nos deja muy claro que la mayor parte de los intereses científicos sobre la creatividad se han orientado, básicamente, hacia dos niveles de actuación, a saber:

### **7.1.- NO UNIVERSITARIAS**

Una primera categoría que abarca todas las investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias creativas en el ámbito de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, algo que para Torre (2003: 180), tiene plena justificación, por cuanto, en el caso de la etapa primaria, considera que:

*“Al iniciarse el periodo escolar, con la E.G.B. o Educación Primaria, el progresivo aumento de los contenidos curriculares convierte la fantasía infantil en exigencia académica. Hay que potenciar una imaginación constructiva y una creatividad expresiva a través de los contenidos curriculares. Estos no debieran ser un obstáculo al desarrollo de la creatividad sino un modo distinto de abordarla, fomentando la originalidad, la espontaneidad, la libre asociación,*

*para en un momento posterior, iniciar en la divergencia, la iniciativa, el sentido del humor, el aprendizaje por descubrimiento, etc.”.*

De la misma forma, al pronunciarse sobre el papel de la creatividad en la Educación Secundaria y el Bachillerato, este autor también tiene las ideas muy claras, pues:

*“La adolescencia y el ciclo de enseñanza secundaria marcan un periodo crucial en el que los estudiantes comienzan a decantarse por una opción más humanística y creadora o científica, técnica y racional. Una excesiva exaltación de la razón puede mermar la dimensión creativa que aún subsiste. ¿Cómo hacerla aflorar? Fomentando situaciones de indagación y descubrimiento, de solución de problemas, de conciencia social, de divergencia, de ideación, de iniciativa”.*  
(Torre, 2003: 180)

En este sentido, son especialmente destacables los trabajos de González & Gilbert (1979), que evaluaron a 283 estudiantes matriculados en primero, segundo y tercero de la E.S.O. en el Colegio Americano de Guatemala mediante un instrumento diseñado *ex profeso* por ellos mismos, y que se basaba en la cumplimentación de actividades relacionadas con las consecuencias, la fluidez asociativa y la utilidad múltiple, obteniendo resultados muy diversos y de diferente fiabilidad, pero que, en general, hallaron una correlación estadística altamente significativa entre la fluidez, la flexibilidad y la originalidad como factores determinantes del desarrollo de la creatividad en la preadolescencia (González & Gilbert, 1979: 370).

En el caso de Gervilla (1980), como expone Torre (2006a), desarrolló un test de creatividad diseñado para detectar a los niños creativos. Dicho test guarda relación con el desarrollado más adelante por Martínez & Rimm (1985), como se muestra en López, Corbalán & Martínez (2006). En su caso, desarrollaron un cuestionario para descubrir el talento creativo. Con él se quiso identificar a los alumnos con rasgos y aptitudes que, relacionados con las altas capacidades en la creatividad, como son la flexibilidad, la independencia, la curiosidad, la perseverancia y la variedad de intereses. Dicho cuestionario consta de cinco subapartados que miden la creatividad lúdico-instrumental, la creatividad lógica, la figurativa-espacial, la instrumental y la conceptual-ideológica. el test TAEC o *Test de abreviación para evaluar la creatividad*. Es un test de carácter gráfico-inductivo de complejión de figuras, es un test preparado para realizar en grupos o individualmente, a niños y a adultos. A partir de las bases del TAEC se elabora el ECG

(Evaluación de la creatividad gráfica). El resultado es una prueba centrada en el ámbito de la expresión gráfica (López, Corbalán & Martínez, 2006).

Entre las investigaciones en la educación secundaria, destaca el test de Maeso (1996). Su prueba está adaptada a partir del test de Marín (1980), quien se basó en el TTCT de Torrance. Maeso (1996) analizó la creatividad de los alumnos de la E.S.O. de la comunidad Autónoma de Andalucía. Entre sus ítems se encuentra la de completar dibujos a partir de las figuras expuestas (triángulos, círculos, cuadrados, y así hasta un total de siete figuras diferentes), la expresión verbal de los alumnos tras la estimulación de una imagen (poner título o frases que se adecuen a la imagen), el memorizar una imagen expuesta un tiempo límite y en un corto tiempo dibujarla lo más idéntica posible, describir que sucede en la imagen (en este caso es una figura humana cerca de una edificación con tres arcos) y la descripción de estímulos visuales (como señales de tráfico).

En resumen, desarrolló un instrumento para evaluar la originalidad, la flexibilidad, la elaboración y la fluidez. Y permitía analizar las capacidades verbales y gráficas de los alumnos.

En el caso de Hiam (2001: 6) plantea su test con el objetivo de mostrar la creatividad latente de cada individuo:

*“Este tipo de actividades tienen como objetivo convencer a las personas de que tienen una creatividad latente y de que, en realidad, en su interior son “artistas” o “niños”, a pesar del dato cierto de que no realizan ningún trabajo creativo en su vida diaria”.*

Dicho test está compuesto por tres módulos, los cuales aportan herramientas con pautas para que el investigador sepa cómo plantearse a los sujetos investigados.

Por ejemplo, el modelo 1 se centra en enseñar el proceso de pensamiento creativo. Se realiza en un máximo de dos horas y media. El modelo 2 muestra las formas de desarrollar la creatividad personal, en este caso requiere un mínimo de una hora y media (pudiendo ampliarse hasta dos horas y medias).

En la primera parte del módulo se administra la herramienta de autodiagnóstico y en la segunda parte se exige el uso de los resultados para poder preparar tácticas de ampliación de la creatividad y para reconocer la creatividad en cada momento de su respectiva vida. Así se puede comprender qué es lo que bloquea y anima a desarrollar su creatividad

El modelo 3 enseña la variedad de técnicas y métodos para estructurar el pensamiento creativo personal.

Las presentaciones están preparadas con una serie de diapositivas, las cuales están preparadas para exponer todos los detalles. Un ejemplo sería: *“los tres pasos para la creatividad día a día”*. En esta diapositiva muestra las fases agrupadas en *“Reconocer más oportunidades para la creatividad”* (reconocimiento), *“trabajar en los impulsores personales y las barreras a la creatividad (habilidad) y mejorar sus técnicas de pensamiento creativos”* (destrezas).

En el modelo se observa los formatos de percepciones creativas. Hiam (2001:39) en este formulario se encuentran frases como *“apuesto a que yo puedo hacerlo mejor”*, *“tiene que haber una forma mejor”*, *“¿por qué lo hacemos así?”* y *“¿cómo es posible que ellos lo hagan mejor que nosotros?”*.

En el modelo 2 se aprecia la “hoja 2-1” donde se observa los factores impulsores de la creatividad y las barreras.

<b>FACTORES IMPULSORES</b>	<b>BARRERAS</b>
1. Conocimientos	32. Carencia de Diversificación de Destrezas
2. Lugar de Control	33. Oportunidades Limitadas de Desarrollar las Destrezas
3. Confianza	34. Escasez de Retos
4. Mentalidad	35. Poco Sentido de la Responsabilidad
5. Experiencia	36. Cantidad Limitada de Conjuntos de Soluciones
6. Modelos de Rol	37. Ausencia de Modelos de Rol
7. Apoyo del Liderazgo	38. Aceptación de Colegas de Mentalidad Estrecha
8. Apertura del Liderazgo	39. Sanciones
9. Recompensas	40. Miedos
10. Formación	41. Mentalidad Cerrada
11. Flexibilidad Emocional	42. Pensamiento Bipolar
12. Diversidad de Insumos	43. Exceso de Confianza
13. Independencia	44. Presiones de Tiempo
14. Falta de Apego	45. Limitaciones Impuestas por los Procedimientos
15. Alegría	46. Burocracia
16. Tenacidad	47. Líderes con Mentalidad Cerrada
17. Empatía	48. Limitaciones Impuestas por los Procesos de Grupo
18. Auto - Percepción	49. Presiones de Adaptación al Entorno
19. Inventiva	50. Perfeccionismo
20. Romper Fronteras	51. Miedo al Fracaso
21. Comprensión de la Creatividad	52. Miedo al Rechazo
22. Autoconcienciación	53. Miedo a Perder el Control
23. Equilibrio de Pensamiento y Sentimiento.	
24. Coraje	
25. Asunción de Riesgos	
26. Prioridad	

27. Responsabilidad	54. Orgullo
28. Disciplinas	55. Filtros Personales
29. Auto - Aprendizaje	56. Voces Internas
30. Salud	57. Incomodidad Física
31. Autoprotección	58. Espalda / Columna Vertebral Poco Saludable
	59. Pensamiento Lineal
	60. Pensamiento Concreto
	61. Aceptación
	62. Autoevaluación Baja del Propio Trabajo.

Tabla 7: Impulsores y barreras de la creatividad. Extraído de Hiam (2001: 63)

Este módulo se centra en la detección de los impulsores y las barreras más destacables del individuo, así como en su compromiso para eliminar esas cortapisas personales.

El módulo 3, por su parte, se interesa principalmente por las distintas destrezas de pensamiento creativo y los métodos a utilizar, tanto a solas como en grupo, en aras de un amplio desarrollo de la imaginación.

Completados los tres módulos anteriores se accede a la segunda parte, donde se entrega a los sujetos el cuaderno de autodiagnóstico de creatividad personal. En dicha sección se le solicita a todo el mundo que valore una serie de afirmaciones sobre sí mismo en base a una escala Likert de cinco modalidades, a saber: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

En ese sentido, Hiam (2001: 102) expone ampliamente los ítems para esta evaluación:

- 1.- Conozco muchas técnicas prácticas para generar ideas.
- 2.- Disfruto de la suficiente autonomía o “*empowerment*” como para ser creativo, ya que tengo la sensación de controlar mis circunstancias y mi destino personal cuando estoy en el trabajo.
- 3.- Confío en mi habilidad para generar ideas y soluciones novedosas y valiosas.
- 4.- Me siento atraído por las nuevas perspectivas, incluso cuando chocan con mis supuestos o valores.
- 5.- En mis anteriores experiencias de trabajo, con frecuencia me he beneficiado de mi propia creatividad y de la de los demás.
- 6.- Trabajo con varias personas que han triunfado debido, en parte, a sus altos niveles de creatividad.
- 7.- Mis líderes, incluidos jefes, directivos o mentores, fomentan la creatividad.

- 8.- Mis líderes, incluidos jefes, directivos o mentores, disfrutan escuchando mis ideas.
- 9.- En mi trabajo las personas creativas reciben recompensas por sus esfuerzos.
- 10.- Recibo gran cantidad de formación para ayudarme a ser más creativo.
- 11.- Creo que soy flexible y estoy preparado para llegar donde me lleve mi creatividad.
- 12.- Mis actividades e intereses variopintos me exponen a una amplia variedad de cosas nuevas.
- 13.- Mis colegas me consideran un pensador independiente.
- 14.- No estoy atado a ninguna idea o enfoque. Me gusta explorar muchas alternativas.
- 15.- Me encanta “*tontear*” con las ideas, ya que opino que el pensamiento creativo y la solución de problemas son entretenidos.
- 16.- Cuando empiezo a pensar en un problema no lo dejo totalmente de lado hasta que no lo resuelvo, incluso aunque necesite semanas.
- 17.- Soy sensible a la hora de captar los sentimientos y los pensamientos de los demás. Esta destreza me ayuda a comprender y ampliar las buenas ideas de las personas que me rodean.
- 18.- Me considero una persona muy creativa.
- 19.- Con frecuencia, invento cosas nuevas.
- 20.- Con frecuencia, se me ocurren ideas novedosas conectando cosas que aparentemente no tienen relación alguna.
- 21.- Estudio creatividad para asegurarme de tener unos conocimientos profundos de qué es lo que se necesita para ser creativo.
- 22.- Con frecuencia reflexiono sobre mis propios puntos fuertes y débiles en creatividad.
- 23.- Aplico tanto la lógica como la intuición a mi pensamiento creativo.
- 24.- Tengo el coraje de decir y hacer cosas diferentes cuando pienso que pueden ser mejores.
- 25.- No me importa arriesgarme a equivocarme cuando intento ser creativo.
- 26.- Las actividades creativas son prioritarias en mi vida a la hora de decidir la forma de invertir mi tiempo.



- 27.- Siento la responsabilidad de utilizar las habilidades creativas que poseo.
- 28.- Adopto un enfoque disciplinado ante la creatividad con objeto de mantenerlo productivamente centrado.
- 29.- Siento que nunca puedes dejar de esforzarte por mejorar tus destrezas creativas.
- 30.- Me siento fuerte y saludable.
- 31.- Cuido mi cuerpo, haciendo ejercicio con regularidad.
- 32.- Mi trabajo exige un conjunto concreto de destrezas específicas.
- 33.- Mi trabajo no me ofrece demasiadas oportunidades para desarrollar nuevas destrezas.
- 34.- El trabajo no es desafiante.
- 35.- No me siento personalmente responsable de los resultados de mi trabajo, porque es difícil constatar el impacto de mis contribuciones a los resultados globales.
- 36.- Tiendo a resolver los problemas de determinada manera, en lugar de explorar enfoques no convencionales.
- 37.- La mayor parte del tiempo, los que me rodean no piensan ni actúan como personas creativas.
- 38.- Las personas que me rodean no están abiertas a ideas nuevas que rompan moldes.
- 39.- Si dedico demasiado tiempo al pensamiento creativo me etiquetarán como problemático o me acusarán de ser perezoso.
- 40.- Me da miedo ofrecer demasiadas ideas propias.
- 41.- Tengo mis ideas bastantes claras: generalmente pienso que *“si no está roto, no lo arregles”*.
- 42.- Prefiero escoger entre dos alternativas claras; en consecuencia, con frecuencia pienso en términos de soluciones concretas: *“ésta o aquella”*.
- 43.- Pienso que nuestro enfoque básico es correcto, así que, probablemente no analizo las alternativas tan frecuentemente como debería hacerlo.
- 44.- Estoy tan sumamente presionado para terminar una cosa y empezar la siguiente que rara vez tengo tiempo de utilizar un enfoque concienzudo y más duradero ante un problema.

- 45.- Las ideas sobre cómo hacer mejor las cosas son difíciles, ya que violan las políticas o procedimientos establecidos.
- 46.- No tiene demasiado sentido el contribuir con ideas creativas, ya que se perderán en la burocracia.
- 47.- Mis líderes, a saber, mis jefes y / o directivos, no son muy receptivos a las ideas nuevas. Tienden a reaccionar a la defensiva.
- 48.- Me gustaría utilizar más el pensamiento creativo, pero no tengo demasiadas oportunidades, debido a la forma en que llevamos nuestras reuniones y proyectos en el trabajo.
- 49.- En mi trabajo, si no tienes la imagen “correcta” y no actúas de la forma “correcta”, no puedes triunfar.
- 50.- Siento una fuerte necesidad de asegurarme de que mi trabajo es perfecto.
- 51.- Mi miedo al fracaso me impide asumir un reto importante.
- 52.- Temo siempre que alguien pueda rechazarme si intento expresar ideas no convencionales.
- 53.- Me preocupa el hecho de que, si abres demasiado la mano, puedes fácilmente perder el control.
- 54.- Me resulta difícil aceptar las ideas de los demás.
- 55.- Posiblemente, yo mismo filtro muchas ideas creativas porque chocan con mis opiniones o supuestos actuales.
- 56.- Con frecuencia me convengo a mí mismo de no ser creativo porque no puedo evitar pensar en mis dudas y miedos.
- 57.- Tengo dolores y malestares de carácter crónico que me suelen molestar cuando trabajo.
- 58.- Mi espalda está cada vez más débil y rígida.
- 59.- Generalmente, no me siento muy a gusto con las ideas demasiado abstractas o imprecisas.
- 60.- Generalmente, no me siento muy a gusto con las ideas que saltan de un lado a otro sin un orden claro.

61.- Tiendo a asumir una actitud de “*mejor no complicar las cosas*”, en lugar de desafiar el statu quo.

62.- No creo que todo mi trabajo sea de especial validez en el esquema general de las cosas.

Una vez completado el cuaderno, se suman las puntuaciones en función de dos dimensiones, A -ítems 1 a 31- y B -ítems 32 a 62- para, acto seguido, proceder a dividir cada resultado por 31. Esto produce el resultado del grupo A, que son los impulsores y el del grupo B, que son los que presentan mayores barreras de naturaleza evolutiva.

En el caso del grupo A, a mayor cuantía mejor resultado -la puntuación de 2 o menos es baja, de 3 es media y de 4 a 5 es alta-, pues revela las influencias positivas que se tiene para el desarrollo creativo, aunque no siempre se trabaje de esta forma. Mientras que en el grupo B, por el contrario, a menor puntaje mejor valoración, pues se estima que no hay tantas cortapisas para la adquisición de esta competencia (Hiam, 2001).

Igualmente, no podemos ignorar las aportaciones de las baterías PIC de Artola, Ancillo, Mosteiro & Barraza (2004) a la investigación científica en el terreno de la creatividad, debiendo hacer una clara distinción en la aplicación de sus tres modalidades fundamentales, a saber: niños, jóvenes y adultos.

En ese sentido, la Prueba de Imaginación Creativa para Niños (PIC - N) está preparada para comprobar la creatividad en la edad infantil a través de juegos estimulados por imágenes, destacando la posibilidad de usar los colores, ya que otorgan un mayor grado de autonomía en el desarrollo cognitivo. Por su parte, la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC - J), se preocupa por la observación de la orientación vocacional, mientras que la Prueba de Imaginación Creativa para Adultos (PIC - A), se desarrolla en base a baremos profesionales, perfiles gráficos e informes, que se utilizan para escrutar las capacidades creativas que surgen en el sujeto tras su sometimiento anterior y posterior a cursos de formación específica sobre el particular, valorando, a la par, la eficacia pedagógica de estas iniciativas (Artola, Ancillo, Mosteiro & Barraza, 2004).

Los juegos que se encuentran en estas baterías, y que persiguen la valoración de rasgos característicos de una personalidad creativa como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración de ideas, etc. son cuatro: el juego 1 es constante en todos los PIC, variando sólo, en función de la edad, el contenido de un dibujo sobre el cual se han de exponer todas las posibles causas que han originado la escena recreada; el juego 2

exige elaborar una lista de todas las cosas para las que puede servir un determinado objeto que se presenta a cada sujeto durante la prueba, mientras que el juego 3 persigue enumerar las posibles consecuencias de una situación ficticia previamente dada, y en el juego 4 se debe intentar titular y completar gráficamente los dibujos anteriores de la forma más original e interesante posible (Artola, Ancillo, Mosteiro & Barraza, 2004).

Los trabajos de Elisondo & Donolo (2011), asimismo, utilizaron el instrumento CREA, que analiza las posibles influencias del género, la edad y la formación académica de cada sujeto en el desarrollo sus competencias creativas, para lo cual optaron por administrar la prueba a un total de 634 personas que vivían en la localidad de Río Cuarto (Argentina), y cuyas edades variaban entre los 6 y los 60 años.

El CREA (2003) se compone de varias láminas que presentan sendos estímulos visuales con la idea de suscitar actitudes creativas en el sujeto; en la lámina A se representa con todo detalle un teléfono antiguo, la lámina B muestra una escena en la que se aprecia a un individuo que corta las orejas a un grupo de varias personas; y en la lámina C se observa, por un lado, a un hombre sentado en una mesa, y dispuesto a “degustar” un plato de pollitos saliendo del cascaron, mientras que, por otra parte, aparecen algunos animales y alguien con una botella que tiene un mensaje en su interior. El objetivo de cada lámina es incitar a cada investigado la formulación del máximo número posible de preguntas acerca de las escenas que están presenciando, destacando, entre los hallazgos del estudio, la conclusión de que la creatividad desciende a partir de la mayoría de edad, pues, de acuerdo con estos autores, parece claro que:

*“La edad es un factor condicionante de los desempeños en el CREA. Consideramos que uno de los datos más importantes de este estudio es que las puntuaciones ascienden en función de la edad de las personas hasta llegar a los 18-26 años y luego desciende progresivamente”* (Elisondo & Donolo, 2011: 53).

La variable género, sin embargo, no obtuvo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de la muestra de trabajo, si bien el nivel académico de cada individuo sí que resultó condicionante para los resultados por cuanto se hallaron claras evidencias de que las personas que habían cursado estudios superiores mostraban niveles de creatividad más elevados que aquellas que no habían pasada de las enseñanzas medias (Elisondo & Donolo, 2011).

Solatxi (2014), por su parte, desarrolló una investigación muy interesante que se preocupaba por conocer las opiniones y experiencias de artistas vascas en materia de creatividad, para lo que realizó entrevistas que estaban compuestas por tres grupos de cuestiones relacionadas con la técnica, la semántica y la contextualidad. Más concretamente:

- Cuestiones Técnico – Materiales:
  - ¿Qué materiales disfrutas más utilizando en tu trabajo y por qué?.
  - ¿Qué técnicas te gusta más utilizar y por qué?.
  - ¿Cómo aprendiste a utilizar esos materiales?.
  
- Cuestiones Semánticas:
  - ¿Cuáles son tus fuentes de inspiración?.
  - ¿Qué temas son los que tratas en tu trabajo artístico?.
  - ¿Qué hábitos tienes que te ayuden en el proceso creativo?.
  - ¿Qué es lo que determina el proyecto al cual dedicarse cuando has completado el anterior?.
  - ¿Tienes alguna técnica para conectar con tu fuente creativa?.
  - ¿Qué importancia tiene en tu trabajo la racionalidad en comparación con la intuición?.
  - ¿Puedes describir tu proceso creativo desde la primera idea hasta una pieza acabada?.
  - ¿Qué papel juega el género en tu trabajo?.
  - ¿Qué entiendes por creatividad?.
  - ¿Qué ambiente de trabajo favorece tu creatividad?.
  
- Cuestiones Contextuales:
  - ¿Cómo empezaste a interesarte por el arte?. ¿Qué te ha mantenido entregado este tiempo?.
  - ¿Cómo pasabas la mayor parte de tu tiempo libre en la infancia?. ¿Qué tipo de actividades te gustaban realizar?. ¿Con compañeros, padres, hermanos, solo?.
  - ¿De qué manera ha influido tu familia en tu carrera artística?.
  - ¿Ha habido algún proyecto o acontecimiento particular que haya influido significativamente en el rumbo de tu carrera profesional?.

- ¿Te consideras o te has considerado parte de algún grupo de artistas, estilo o generación?.
- ¿Ha habido una persona o personas importantes en tu vida que hayan influenciado o estimulado tu forma de pensar y tus actitudes respecto a tu trabajo?.
- ¿De qué manera han influenciado tu pareja (si la hay) e hijos (si los hay) en tus metas y tu carrera profesional?.
- ¿Cuál es tu obra o serie realizada más importante para ti?.
- ¿Cuál es tu proyecto más importante en la actualidad?.
- De todos los obstáculos con los que te has encontrado en la vida... ¿Cuál fue el más difícil de superar? ¿Cómo lo conseguiste?.
- ¿Alguna vez has tenido una idea interesante estando en la cama o en un sueño?.
- ¿Sueles hacer tu trabajo mejor por la mañana temprano, o a últimas horas de la noche?.
- ¿Piensas en tu trabajo durante tu tiempo de ocio? ¿Has tenido alguna vez intuiciones importantes durante ese tiempo de desconexión?.
- ¿Ha sido una experiencia terapéutica el trabajar en el arte?.

De entre todas las conclusiones que se obtuvieron como fruto de este proceder, destaca una que reflejaba claramente que a la mayoría de las artistas les resulta complicado el describir su proceso de creación, algo que, inmediatamente, llevó a esta investigadora a realizar la siguiente reflexión:

*“La creatividad es un fenómeno complejo, poliédrico y con infinidad de perspectivas que implican recursos de la inteligencia, conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad, motivación y contexto ambiental, social y cultural, que necesita del dominio del campo y de la adaptación, que no pertenece en exclusiva al ámbito artístico ni a género alguno, siendo la creatividad más bien fruto de la disciplina y la dedicación, y que concierne no sólo al hecho de crear sino principalmente de crearse”.* (Solatxi, 2014: 733)

El trabajo científico de Parra (2015) estudió las capacidades creativas de una importante muestra de alumnos de Educación Infantil de la ciudad latinoamericana de Bucaramanga (Colombia), obteniendo, como conclusión principal, la total ausencia de diferencias estadísticamente significativas, en función del género, entre los niveles de creatividad de

los sujetos de la muestra de trabajo, en tanto en cuanto las puntuaciones medias no eran ni altas ni bajas, además de observar el interés a desarrollar la creatividad que tenían los receptivos profesores.

## **8.2.- UNIVERSITARIAS**

Según Torre (2003: 180), la creatividad tiene una gran importancia en la etapa universitaria: *“la orientación creativa tiene un papel importante en este período. La creatividad ha de conectarse con las competencias profesionales”*

Una faceta importante la presentan Baer (2017) y Nissim et al. (2016), al señalar el papel que juega la creatividad en el desarrollo del aprendizaje exitoso en los estudios universitarios. Dichos autores, mostraron la importancia que tiene la creatividad para desarrollar mejor las capacidades de los estudiantes universitarios y la importancia del análisis de la creatividad en el ámbito universitario.

Entre las pruebas realizadas a estudiantes universitarios, destaca Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2008), quienes comprobaron las ventajas de producir instrucciones específicas en dos test de creatividad, teniendo la inteligencia como un factor clave. Para ello utilizaron la forma A del T.T.C.T. de Torrance (1974) y el CREA de Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina & Limiñana (2003) y el test Dominó D-48, Test de Inteligencia General de Anstey (1959).

Los instrumentos constaban de siete juegos, por parte del TTCT, de los cuales los tres primeros son estimulados por el mismo dibujo. El primero consiste en elaborar preguntas sobre lo que ocurre en dicho dibujo y el segundo y el tercero se basan en dar razones sobre qué piensa que ha ocurrido y qué va a suceder en el futuro. El cuarto juego consiste en exponer las transformaciones ingeniosas que se puedan imaginar para mejorar lo expuesto en el dibujo. Para el quinto y el sexto se emplea un dibujo de cajas de cartón con las que se debe dar las posibles utilidades y elaborar preguntas. El último juego presenta un dibujo inverosímil y se les indica a los sujetos que escriban todo lo que le sugiera la expresión *“imagina que hubiese cordones atados a las nubes colgando hasta el suelo. Dichas actividades tienen como objetivo evaluar la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.*

Del Test de inteligencia Creativa (CREA), se utilizó la lámina A, para evaluar, como muestran los autores: *“el constructo de la creatividad proporcionando una medida única como indicador de la capacidad creativa”* (Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2008: 131). Los resultados obtenidos indicaban el efecto que tiene las instrucciones implícitas, esto

es porque “las instrucciones explícitas creativas repercutieron significativamente en la ejecución de los sujetos” (Sanz de Acedo & Sanz de acedo, 2008: 132).

En el caso de Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sainz & Prieto (2009: 563), también se utilizó el test TTCT para poder observar su validez en adolescentes portugueses. Dichos estudiantes estaban entre 5º y 6º curso. Los autores exponen la opinión de Guilford y Torrance, quienes tenían una clara idea de la dificultad que se tiene al evaluar la creatividad:

*“Uno de los temas más discutidos en el ámbito de la creatividad es la posibilidad real de su evaluación. Las formas más utilizadas por los psicólogos son los tests de pensamiento divergente, que tratan de evaluar la capacidad de las personas para producir muchas ideas alternativas, diferentes y originales, ante un problema particular”.*

Aplicaron los componentes verbales y los figurativos de la Forma A del TTCT. A partir de dicha prueba, se observa que la evaluación de las producciones se lleva a cabo a partir de la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración y entre sus conclusiones se determinó que “la especialidad de cada subtest del TTCT es más decisiva para el desempeño que las funciones o dimensiones en las que muchas veces se define el pensamiento divergente y la creatividad” (Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sainz & Prieto; 2008: 565).

En la investigación hecha por Elisondo & Donolo (2010) se utilizó la prueba de CREA (Corbalán et al., 2003) y el test de inteligencia TEI (Yela, 1980). En esta ocasión se evaluó a un total de novecientos sesenta y dos alumnos de nivel medio y nivel universitario, con el fin de observar la relación que tiene la creatividad con la inteligencia. Entre sus observaciones se deducían que las correlaciones eran bajas entre los constructos, aunque afirmaba la necesidad de un mínimo nivel de inteligencia para el desarrollo de la creatividad. Como expusieron Elisondo y Donolo: “la capacidad creadora se manifestaría pues solo una vez que se alcancen unos determinados mínimos de inteligencias, aunque a partir de éstos se abre una extensa gama de posibilidades de mayor o menos creatividad” (Elisondo & Donolo, 2010: 224).

En el caso de Limiñana, Corbalán & Sánchez (2010) se realizó una investigación relacionada con la personalidad de los estudiantes universitarios para valorar su nivel de creatividad. La muestra se centró en ochenta y seis universitarios, de una media de edad



de veintidós años y un porcentaje del 84'9% de mujeres de las facultades de psicología y pedagogía. Para esta investigación utilizaron el test Millon y el CREA.

El test Millon propone el análisis de la personalidad a través de tres dimensiones: las metas motivacionales, los procesos cognitivos y los vínculos o relaciones interpersonales. El instrumento está elaborado en doce pares de escalas que definen aspectos opuestos (creando una bipolaridad), desde una perspectiva más teórica que psicométrica. El cuestionario utilizado tiene un total de 180 elementos de respuesta “verdadero o falso”, que está preparado para medir los distintos estilos de personalidad en personas adultas de dieciocho a sesenta y cinco años.

El test CREA es un test, como se ha mencionado anteriormente, está compuesto por tres láminas, en las cuales el sujeto realiza cuestiones que le sugieran a través de la imagen.

Entre las conclusiones obtenidas por los autores, destaca su opinión relacionada con el tipo de personalidad que se observa en los estudiantes de alto rendimiento:

*“En general, los estudiantes de esta muestra que obtienen un rendimiento alto en creatividad presentan, con respecto a la media normativa, un estilo de personalidad que se caracteriza, en la dimensión motivacional, por buscar satisfacer primero sus necesidades de vínculo y necesidades sociales; para ello crean relaciones profundas y se preocupan de los demás, por encima incluso de sus propias necesidades”* (Limiñana, Corbalán & Sánchez 2010: 276).

Rampersad & Patel (2014) desarrollaron un estudio del tipo exploratorio. Dichos autores evaluaron la percepción sobre la creatividad de estudiantes universitarios y de empleados. Sus resultados mostraron la evolución que tiene la creatividad. Ya que, en una primera etapa se asociaba más con el arte, pero actualmente se vincula con ejercicios de liderazgo, trabajos de colaboración, desarrollo de propósitos específicos, etc.

La investigación de Aranguren (2015) observaba los conocimientos relacionados con el test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT). En esta investigación, participaron un total de cuatrocientos dieciocho estudiantes. Entre todos los estudiantes se abarcaba cinco grandes áreas universitarias: la facultad de psicología, de filosofía y letras, música, ingeniería y ciencia de la comunicación.

Según Aranguren (2015) se expone una duda sobre la creatividad, la cual tuvieron anteriormente autores como Baer (1998) y Kim (2011), los cuales citaron que *“uno de los debates actuales en torno a la creatividad se refiere a si la misma debe ser entendida*

*como una habilidad general o como una habilidad referida a un dominio específico”* (Aranguren, 2015: 77). Dicha duda promovió esta investigación, con la que se centró el uso del ítem TTCT de Torrance para la obtención de respuestas concluyentes.

Entre los datos de la muestra, destacó el porcentaje de presencia de cada facultad y del género: Había un 54'8% de mujeres, frente a un 45'2% de hombres, cuya media de edad es de 21'84 (de 18 años el que menos, de 47 el que más), en Psicología se encontró un 20'8 % (87 personas), por parte de Filosofía y Letras se encuentra un 18'6 % (78 personas), divididas en Filosofía (35 personas), Letras (23 personas) e Historia (20 personas). En Música se encontró un 17'9 % (75 personas), situadas en Composición (48 personas), Dirección Orquestal (19 personas) y Tec. Prod. Musical (8 personas), Sin embargo, en el campo de Ingenierías se localizó un 21'2 % (89 personas), divididas en Ing. Civil (12 personas) y Ing. Industrial (77 personas) y finalmente, por la parte de Ciencias de la Comunicación se presentó un 21'5 %, con un total de 90 personas, las cuales estudiaban Periodismo (40 personas) y Publicidad (50 personas).

En la investigación se tuvo en cuenta las actividades realizada por los estudiantes fuera de sus estudios: la pintura, la escultura, la danza, el teatro, la fotografía, el dibujo, la escritura, el canto, el tocar algún instrumento musical, la gimnasia rítmica, la cinematografía y otras, además de que el número representado en la muestra era de alumnos que tuvieran cursado el 50 % de la carrera.

Esta prueba fue realizada con el Test de pensamiento Creativo de Torrance de figuras-Forma B. Las actividades realizadas en la prueba fueron las siguientes:

- Hacer un dibujo utilizando el estímulo que le es previsto. El estímulo tiene que ser integrado al dibujo, y se le solicita al sujeto que agregue detalles y un título para poder contar una historia interesante. Se aclara que no se debe redactar una historia interesante. Se aclara que no se debe redactar una historia, sino que el dibujo debe poder contar una historia o una escena (Aranguren, 2015: 81).
- Presentar 10 estímulos o figuras incompletas, distribuidas en dos hojas, para lo cual, y partiendo de estas, se debía realizar dibujos propios, dando detalles de cada uno y con sus respectivos títulos.
- Presentar una serie de círculos, indicando al participante que realice diferentes dibujos en base a los mismos.

Entre las conclusiones principales de esta investigación se observó la clara influencia de los conocimientos previos de los participantes en sus procesos creativos. Más concretamente, en las secciones verbal y de figuras del T.T.C.T., algunas áreas de conocimiento más instrumentales como Ciencias de la Comunicación y Psicología sacaron mejor puntuación que Filosofía y Letras, lo que indujo a pensar a los científicos que los estudiantes de estas ramas del saber sabían combinar mejor ambos estilos en el campo creativo que los estudiantes de Filosofía y Letras, que destacaron más por su preferencia hacia las cosas bien hechas, antes que ejecutadas con mayor grado de originalidad.

Todo ello propició las conclusiones finales que planteó Aranguren (2015), y que, en general, se sintetizan de la siguiente manera:

*“los hallazgos de este trabajo parecen indicar que existen algunas habilidades cognitivas que son generales (e.g. originalidad de pensamiento, fluidez ideacional, flexibilidad cognitiva) y que promueven el pensamiento creativo, independientemente del área en que se den. En consonancia con ello, las medidas para la evaluación de la creatividad como el T.T.C.T. de figuras y verbal, parecen ser útiles al momento de querer evaluar algunas de las habilidades y procesos cognitivos relacionados con la creatividad utilizando determinadas tareas”*  
(Aranguren, 2015: 88)

A nivel internacional, otros trabajos dignos de mención fueron el de Cabrera & Herrán (2015), que se interesaron por explorar la creatividad bajo la perspectiva de docentes e investigadores de este campo, y obtuvieron como resultado un enfoque de complejidad evolutiva y transdisciplinariedad que sirvió de referente didáctico para su potenciación en estudiantes universitarios, algo parecido al trabajo de Taha, Tej & Sirkova (2015), que valoraron la efectividad de un curso centrado en el desarrollo creativo de estos discentes, consiguiendo, a la postre, unos resultados muy positivos en relación a las técnicas de gestión cognitiva que usaban estos alumnos para mejorar sus aprendizajes.

En esta misma línea de trabajo, Higuchi et al. (2016), optaron por elaborar un curso de tres meses para el desarrollo de la creatividad mediante el uso de las T.I.C., concluyendo, tras una exhaustiva evaluación basada en la aplicación del T.T.C.T., que su iniciativa formativa mejoraba la fluidez, la originalidad y la resistencia al cierre prematuro, mientras que la investigación de Mynbayeva, Vishnevskaya & Sadvakassova (2016), por su parte, encontró una correlación positiva elevada entre las variables creatividad, motivación e

inteligencia emocional, sentenciando que los métodos didácticos que impulsaban mejor esta capacidad se centraban, sobre todo, en trabajar la psicología individual y grupal con los estudiantes, así como en eliminar ciertos estereotipos cognitivos y conductuales durante el período de estudio.

Por último, no conviene olvidar la aportación de Egan et al. (2017) que se preocuparon, desde una perspectiva psicoeducativa, por analizar algunas de las diversas metodologías que se habían empleado, durante los últimos años, en las aulas de educación superior para el desarrollo de la creatividad. Entre sus conclusiones, se manifestó cierta tendencia de la comunidad científica a continuar planteándose las mismas preguntas sobre este tema que hace una década, como, por ejemplo, si la creatividad es un don o una habilidad desarrollable, o si es aprendida o enseñada, como remarcó Running (2008) en su momento, entre otros muchos interrogantes, pero que, en cualquier caso, parece sugerir que no se han producido grandes avances en lo referente a la pedagogía del desarrollo de competencias creativas en el ser humano, lo que nos invita, a todas luces, a investigar sobre este particular, siendo este nuestro principal objetivo en las próximas páginas, y de cara a la conclusión del presente trabajo académico...

CAPÍTULO

2

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO

---

**DISEÑO Y  
METODOLOGÍA DE  
INVESTIGACIÓN**



## 1.- PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN: ELECCIÓN Y DELIMITACIÓN

El estudio de la creatividad es un campo muy amplio, tal y como se pudo observar con anterioridad. Es por ello que la presente sección se centra en exponer los objetivos y la visión que definen a esta investigación. Esto indica la necesidad de mostrar los puntos de vista contextuales, a saber: el ideológico y metodológico, que a su vez están vinculados a los paradigmas de investigación (Cook & Reichardt, 1986; Latorre et al., 2003).

En ese sentido, para hablar de paradigma, primero se debe conocer su significado. Una de las definiciones más interesantes es la expuesta por Kuhn (1922 - 1996), quien en los años 60 los planteó como el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un periodo específico (Cook & Reichardt, 1986; Latorre et al., 2003). Una visión que dura hasta el momento actual, y a la que también se aferrará esta iniciativa.

Los paradigmas de investigación, dependiendo de sus objetivos y de su visión de la realidad, pueden clasificarse de distintas formas, tal y como se aprecia, a continuación, por lo establecido según Rico & Lorenzo (2006: 14):

- *Paradigma Positivista*, al que se califica de cuantitativo, empírico, analítico, racionalista, sistemático, gerencial y científico - tecnológico.
- *Paradigma Interpretativo*, al que se considera como interpretativo - simbólico, cualitativo, humanista y fenomenológico.
- *Paradigma Crítico o Sociocrítico*, que se concibe como comprometido, naturalista y ecológico.

El dilema de la selección de paradigma a la hora de enfocar un proceso investigador tiene una solución expuesta por Cook & Reichardt (1986), quienes indican que no hay necesidad de centrarse en un solo método de investigación, sino que se puede seleccionar varios, siempre y cuando se amolden los métodos de la investigación al problema de evaluación.

Desde este punto de vista, tres son las razones de este proceder. Concretamente (Cook & Reichardt, 1986; Raso, 2012: 231):

- *Objetivos múltiples*: una investigación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado. Por lo que, para conseguir los objetivos de la investigación, es necesaria la combinación de ambos métodos.

- Vigorización mutua de los tipos de métodos: se utilizarán dos técnicas de manera conjunta que tendrán una misma finalidad, por lo que se obtendrán conclusiones que ninguno de los dos métodos podría percibir por separado.
- Triangulación a través de operaciones convergentes: El empleo complementario de ambos métodos ayuda a disminuir el sesgo que tendrían estos por separado.

Por todo lo expuesto, en este trabajo se deja ver claramente su naturaleza cualitativa y cuantitativa, además de sus rasgos vinculados a las investigaciones relacionadas con la educación y con la creatividad, que siguen en su mayoría la misma pauta metodológica, lo que nos obliga a concebir este proyecto como una investigación abierta de carácter *descriptivo y no experimental* centrada en el uso conjunto de una metodología basada en los modelos anteriormente expuestos.

Al elaborar este proyecto empezaron a surgir por el camino ciertas dudas muy concretas para su correcto desarrollo, las cuales se pueden entender como problemas de investigación. Y es que, como indica Raso (2015: 209), “*los problemas de investigación no son como los problemas comunes y corrientes. Su especial naturaleza hace que reúnan una serie de requisitos especiales que los identifican como tales.*”

Estos requisitos a los que se está haciendo referencia son los siguientes (Latorre et al., 2003: 55):

- Debe ser *factible*, que reúna las condiciones para ser estudiado; se puede investigar a través de los medios y recursos que están al alcance del investigador.
- Ha de ser *concreto*.
- Debe ser *significativo*, relevante en el sentido de si es importante, actual, interesante.
- Debe ser *generador de conocimiento*, es necesario que el investigador reflexione acerca de si su resolución contribuirá a generar saber pedagógico o cubrirá lagunas dentro de lo que ya se sabe en la actualidad.
- Debe intentar explicar un hecho, la pregunta de investigación debe expresar *descripción, asociación o intervención*.

En ese sentido, algunas de las muchas preguntas que están relacionadas con el cumplimiento de estas particulares condiciones son las que se plantean seguidamente:



- ¿Qué entienden los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada por creatividad?.
- ¿Ven adecuada los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada su formación, y la metodología docente que en ella se emplea, en materia de creatividad?.
- ¿Muestran los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada una actitud favorable hacia el fomento de la creatividad en el aula?.
- ¿Existen diferencias significativas de género entre estos discentes, a la hora de comprender la creatividad?.

Frente a estas dudas nacen los objetivos de esta tesis doctoral, lo que permite avanzar al siguiente apartado, donde estos se exponen de una forma lo más concreta y clara posible.

En comparación a los diversos investigadores que abordan el campo de la creatividad, y cuyos estudios y conocimientos se orientan más hacia las ramas educativa, psicológica e incluso neurocientífica (Guilford, 1978; Marín & de la Torre, 1991; Maeso, 1996; Lobo & Menchén, 2004; Gardner, 2005; Spitzer, 2005; Torre, Violant et al. 2006; Kim, 2007; Cemades, 2008; Lowenfeld & Brittain, 2008; Sánchez, 2010; Aranguren, 2013; Marina, & Marina, 2013). La mía está centrada en la rama de las artes, ya que mis estudios siempre han estado vinculados a las Bellas Artes.

Tras alcanzar la licenciatura de Bellas Artes en la Universidad de Granada, se me presentó la oportunidad de realizar el doctorado, y fue en ese momento cuando me plantearon la creatividad como un objetivo de estudio para mi investigación. Mi curiosidad en el tema me hizo buscar bibliografía y empecé leyendo varios libros y artículos relacionados con el tema como fueron los escritos por autores como Torre (1995), Goleman (1996), Alonso (2000), Csikszentmihalyi (2004), Gardner (2005), Torre & Moraes (2005), Torre, et al. (2006) y Sánchez (2010), entre otros. Tras la lectura de estos autores, en algunos casos compleja para alguien que es de fuera del ámbito educativo, se me presentaba una duda bastante concreta, la cual daría la apertura a esta investigación: ¿qué es realmente la creatividad?. Es cierto que en cada investigación que revisaba para conocer más sobre el tema de la creatividad, el concepto en sí se veía difuminado, provocando que se me planteara una imagen en la cabeza en el cual cada autor la describía de manera que le sirviera para su trabajo y sin embargo no evolucionaba junto a los estudios que se realizaban, pero, por otra parte, esto provocó el planteamiento de si era posible que dos

personas del mismo campo vieran dicho concepto de la misma manera, sabiendo de antemano que habría rasgos en los que todos coincidirían y otros en los que no.

Como se pudo observar en el marco teórico, el concepto de la creatividad está centrado, casi en su totalidad, en diagnosticarla en el aula, así como en evaluarla y potenciarla (Goleman, 1996; Bennett - Goleman, 2001; Romo & Sanz, 2001; Sánchez, 2010; Gardner, 2005; Torre & Moraes, 2005; Torre, et al. 2006; Balaj, 2015; Chavarría, 2015). No obstante, la visualización general anima a realizarse preguntas tales como ¿los alumnos de Pedagogía ven la creatividad de la misma manera?, ¿cambia su visión de la creatividad dependiendo del curso en el que se encuentran?, ¿cómo será su actitud frente a las distintas metodologías referidas a la creatividad? ¿y su visión en la clase?. Estas preguntas son los cimientos de esta investigación, y por ello a continuación se procura darles respuesta.

## **1.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Como sólo puede hacer la curiosidad (siempre insaciable) y el interés personal de ampliar conocimientos, además de todo lo expuesto con anterioridad, se canalizaron las dudas para elaborar los objetivos raíz de esta investigación, materializándose primero en una cuestión principal:

### Objetivo General:

Analizar la percepción que tienen los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada sobre la creatividad en el aula.

Y a partir de esta premisa básica, se extrajeron las siguientes finalidades de investigación, las cuales se conciben con un carácter más específico...

### Objetivos Específicos:

- Analizar la opinión de los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada sobre el concepto de creatividad.
- Valorar la visión que tienen los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada sobre los métodos didácticos para la enseñanza de la creatividad.
- Conocer la actitud presentada por los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada, hacia el fomento de la creatividad en el aula.

- Determinar las diferencias estadísticamente significativas, en función del género de los participantes en el estudio, en estos niveles de percepción.
- Analizar, en términos generales, las principales razones que justifiquen los resultados obtenidos en materia de percepción y actitudes de los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada hacia la creatividad.
- Elaborar directrices y futuras líneas de investigación para fomentar la creatividad, tanto en las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, como en los centros de enseñanza no universitaria.

## 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En cualquier investigación científica llevada a cabo en el terreno educativo se puede analizar el contenido desde el punto de vista contextual, el cual está relacionado, a su vez, con los ámbitos ideológico y metodológico, perspectivas estas que están vinculadas desde siempre a los paradigmas de investigación, tal y como indican Cook & Reichardt (1986), Latorre et al. (2003), Tójar (2006) y Sáez (2017).

En este sentido, para hablar de paradigmas, se debe primero conocer su significado, pues siempre han estado en una curiosa polémica, ya que hay autores que piensan que las investigaciones se deben realizar bajo los postulados de un paradigma concreto. Dicho de otro modo, ven imposibilidad de unificarlos epistemológicamente en contraposición a otros expertos que opinan que sí es posible, como Denzin (1970), Alvira (1986), Cook & Reichardt (1986), Goetz & Lecompte (1988), Cohen & Manion (1990), Martín (1991), o Pérez (1994), entre otros. Así y, para una mejor comprensión de este problema, dichas posturas fueron sintetizadas por Martin (1991: 96) y Pérez (1994: 64-65) de la siguiente forma:

- Posturas en Pro del Equilibrio:
  - Ninguno de los paradigmas es completamente erróneo.
  - Ninguno, de por sí solo, puede resolver todos los problemas actuales de la educación.
  - Se debe mantener el rigor de uno y la creatividad de otro.
  - Se debe aprovechar las ventajas de ambos, además de que tienen más en común que diferencias.

- Posturas que señalan la inadecuación del paradigma subjetivista o artístico:
  - El investigador, al utilizarse como instrumento, sesga y limita la validez de las conclusiones establecidas en la investigación.
  - No atiende los problemas de efectividad que son de gran relevancia en un área aplicada.
  - No logra generar teoría científica.
  - Lo que proporciona son hipótesis y elementos inductivos de interés.
  - La intuición y la interpretación no bastan para la verdad de las ideas, y porque este paradigma, la única validez que aporta, es su sensibilidad al dato simbólico del contexto; en cambio, el paradigma positivista permite la predicción.
  - Las metáforas artísticas tienen muchos inconvenientes que no pueden ni deben ser ignorados: su número y variedad, amén de no ser compartidas por los propios expertos.

Una vez formalizadas dichas dudas, se valora la visión de realizar una investigación atendiendo a ambas posturas, debido a que la conjunción metodológica de los paradigmas (cualitativo y cuantitativo) es una necesidad que permite minimizar las limitaciones que se tienen al elaborar un estudio vinculado a un paradigma en concreto. Por lo tanto, dicha complementariedad sólo contribuye a mejorar la objetividad y validez de las conclusiones científicas.

Pasemos, a continuación, a estudiar cada paradigma con mayor detenimiento para su mejor comprensión...

El Paradigma Positivista, considerado por muchos como el ideal de las Ciencias Naturales, defiende las siguientes premisas sobre la realidad objetiva y el conocimiento (Rico & Lorenzo, 2006: 15):

- La existencia de un mundo real, exterior e independiente de los individuos como seres despersonalizados.
- El conocimiento de ese mundo puede conseguirse de un modo empírico mediante métodos y procedimientos adecuados libres de enjuiciamientos de valor para ganar el conocimiento por la razón.

- El conocimiento es objetivo y medible, cuantifica los fenómenos observables que son susceptibles de análisis matemáticos y control experimental.
- Las condiciones para la obtención del conocimiento se centran esencialmente en la eliminación de los sesgos y compromisos de valor para reflejar la auténtica realidad.

Otros detalles susceptibles de ser nombrados, por ejemplo, son los propósitos de valor científico, que están por encima de los valores asociados al sujeto, tanto los que ellos mismos expresen como el contexto en el que están, lo que permite el poder mantenerse centrado desde una perspectiva neutra. La metodología adoptada en este paradigma está ligada al modelo hipotético - deductivo de las Ciencias Naturales (Cohen & Manion, 1990; Tójar, 2006; Sáez, 2017) obteniendo, así, un método de categorización de variables dependientes e independientes con las que establecerse las relaciones estadísticas.

El Paradigma Interpretativo – Simbólico, por su parte, está diseñado para superar las limitaciones que tiene el enfoque positivista en los campos de Ciencias Sociales y de la Educación (Rico & Lorenzo, 2006), ya que este último está más ligado a las Ciencias Naturales (como bien se pudo observar anteriormente). Cohen & Manion (1990: 122), reflexionando sobre esta cuestión, consideran que los principales rasgos definitorios de este modelo son, entre otros:

- Primacía de la conciencia subjetiva.
- Entendimiento de la conciencia como activa, concesión con sentido.
- Reivindicación de que hay estructuras esenciales en la conciencia de las que obtenemos conocimiento directo, mediante una cierta clase de reflexión.
- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. No busca la generalización, pues entiende que la realidad es dinámica e interactiva. Tiene en cuenta el comportamiento de los otros actuando consecuentemente desde una perspectiva holística.
- El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados. Entre ellos (incluido el investigador) se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico – descriptivo.

A esto se pueden añadir algunas reflexiones importantes, como las de Pérez (1994) y Rico & Lorenzo (2006), de las cuales se puede destacar que dicha teoría está más centrada en la reflexión, elaborando la realidad de los hechos vinculados a la investigación a partir de la exposición aportada por el sujeto, por lo que deja de verse el conocimiento de manera neutral, ya que lo presentado es relativo, es decir, se puede interpretar de varias maneras, aportando así la posibilidad de observar, a través de la cultura, los factores conocidos como cotidianidad del fenómeno educativo. También se puede destacar que, al describir el hecho a través de una metodología cualitativa, se obtiene una gran cantidad de información en la descripción contextual presentada por la persona, permitiendo observar la realidad investigada desde un punto de vista intersubjetivo.

Finalmente, el Paradigma Crítico o Sociocrítico se erige para poder tener una alternativa distinta a los enfoques anteriormente expuestos, exigiendo al investigador un compromiso mayor implicándose en reflexiones vinculadas con la práctica. En este modelo, lo más destacable es, según Escudero (1987: 18):

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

Para mayor comodidad de los lectores, se presenta una tabla a modo de resumen con los valores de los paradigmas expuesto por Koetting (1984: 296):

<b>DIMENSION</b>	<b>POSITIVISTA</b>	<b>INTERPRETATIVO</b>	<b>CRÍTICO</b>
INTERES	Explicar, controlar y predecir.	Comprender, interpretar, comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.
ONTOLOGÍA	Dada, singular, tangible, fragmentable y convergente.	Construida, holística, divergente múltiple.	Construida, holística.
RELACIÓN	Independiente, neutral, libre de valores.	Interrelación, relación influida por factores subjetivos.	Interrelacionados, relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
PROPÓSITO	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, Afirmaciones nomotéticas.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.
EXPLICACIÓN	Causas reales, que pueden ser temporales.	Interacción de factores.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.
AXIOLOGÍA	Libre de valores.	Valores dados, influyen en la selección del problema, la teoría, el método y el análisis.	Valores dados: crítica de ideología.

Tabla 1: Extraída de Koetting (1984: 296)

El dilema que se presenta, por otra parte, cuando se trata de elegir el paradigma con el que enfocar el proceso de investigación, es solucionado, para concluir, por la exposición de Cook & Reichardt (1986), quienes indicaron que no hay necesidad de encerrarse en un método concreto de investigación, sino que se puede seleccionar varios, siempre y cuando se amolden a los métodos de estudio y al problema de evaluación, y es precisamente con esa filosofía epistemológica con la que se abordó el presente trabajo, de cuyas especificaciones pasamos a ocuparnos a continuación...

## **2.1.- DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Una vez se ha presentado el tema de la investigación y los objetivos que se desean alcanzar, se debe valorar el problema en sí de la investigación. Tal como indican Arnal, Rincón & Latorre (1994: 5) cuando reflexionan que:

*“El planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico, aunque no tiene por qué ser exclusivamente la única manera de poner en marcha el*

*proceso de investigación. Esta surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática”.*

A partir de ello se plantea, como problema, el que cada alumno pueda ver la creatividad de una forma distinta, por lo que reconocer a gente creativa es una capacidad un tanto subjetiva y difícil de mensurar, de modo de la pregunta a responder en esta investigación se inclina por observar lo que entienden como creatividad los alumnos de Pedagogía de la Universidad de Granada.

No obstante, como indica Raso (2015), los problemas de investigación tienen sus propios valores y requisitos únicos que hacen que sean diferentes a los problemas comunes. Esto obliga a respetar las pautas presentadas por la bibliografía que abarcó de los autores Arnal et al. (1994), Hernández (2001), Cardona (2002), Bernardo & Calderero (2000), Cohen & Manion (1990) o Mcmillan (1996), entre otros, a saber:

- Debe ser factible, que reúna las condiciones para ser estudiado; se puede investigar a través de los medios y recursos disponibles.
- Ha de ser concreto.
- Debe ser significativo, relevante en el sentido de si es importante, actual, interesante.
- Debe ser generador de conocimiento, pues es necesario que el investigador reflexione acerca de si su resolución contribuirá a generar conocimiento pedagógico o cubrirá lagunas del conocimiento actual.
- Debe intentar explicar un hecho, la pregunta de investigación debe expresar descripción, asociación o intervención.

De estas pautas, realmente, hay muchas que ya se cumplen *per se* automáticamente, ya que es una investigación factible y concreta al estar centrada en los conocimientos que tiene un grupo reducido de estudiantes de Pedagogía. Es de carácter actual, visto por la literatura el interés que genera el tema hoy en día. Los datos que se obtienen son más que útiles para desarrollar conocimientos pedagógicos, pudiendo dar soluciones a cuestiones que actualmente están difusas y no se puede olvidar que este trabajo es de carácter descriptivo, por lo que intentará mostrar las posibles asociaciones de ideas que tienen los componentes de la muestra.



Tras superarse esta primera traba inicial, el problema que se puede plantear de cara al desarrollo de nuestro estudio de creatividad es el que se expone, a continuación, en las siguientes preguntas:

- ¿Qué entienden los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada por creatividad?.
- ¿Ven adecuada los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada su formación, y la metodología docente que en ella se emplea, en materia de creatividad?.
- ¿Muestran los alumnos del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada una actitud favorable hacia el fomento de la creatividad en el aula?.
- ¿Existen diferencias significativas de género entre estos discentes, a la hora de comprender la creatividad?

## **2.2.- POBLACIÓN – MUESTRA**

En toda investigación científica la determinación de la muestra de trabajo es la parte más importante del proceso en aras de garantizar la validez de las conclusiones que se extraigan, por lo que, debido a ello, es interesante que nos detengamos en las cinco etapas que componen la fase de muestreo, según muestra Fox (1981: 367-369):

- Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
- Determinación de la población o parte de ella a la cual el investigador tiene el correspondiente acceso.
- Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
- Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que decide participar.
- Muestra productora de datos o parte de la muestra aceptante que realmente produce datos científicamente válidos.

El empleo de la técnica de muestreo en la actividad investigadora tiene sus pros y sus contras, los cuales recopiló Raso (2015) a partir de las aportaciones de autores como Sánchez (2007), Latorre et al. (2003), Rueda (2003), Cardona (2002), Buendía (2001),

Hernández (2001), Bernardo & Calderero (2000) o Arnal, Rincón, Latorre & Sans (1995), entre otros, y de los cuales nos hacemos eco en la siguiente tabla:

<b>PROS</b>	<b>CONTRAS</b>
El ahorro de tiempo en la realización de la investigación.	La dificultad de utilización de la técnica de muestreo, pues una muestra mal
La reducción de costos derivados de su puesta en marcha.	Las limitaciones propias del tipo de muestreo empleado.
La posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados científicos obtenidos mediante el procedimiento.	Tener que extraer una muestra de poblaciones que poseen pocos individuos que verifican la característica que se desea estudiar en la investigación.

Tabla 2: Adaptada de Raso (2015: 219-220)

A partir de aquí se podría hablar sobre las diferentes tipologías de muestreo que existen, las cuales están agrupadas por probabilísticos y no probabilísticos. Tal como presenta Raso (2015), el muestreo probabilístico se compone de muestreo al azar simple, donde cada individuo de la población investigada tiene las mismas posibilidades de ser parte de la muestra, ya que se realiza una selección que se componga de individuos diferentes (alto, bajos, ricos, pobres, jóvenes, viejos, etc.), lo que obliga a tener la lista completa de la población.

Otro de los muestreos es el sistemático, que se diferencia del anterior porque permite seleccionar a los individuos de la población, siempre que cumplan con el mínimo necesario. El muestreo estratificado, por su parte, se utiliza para la composición de grupos homogéneos de individuos con mismas características (hombres – mujeres, por ejemplo), mientras que en el muestreo de conjunto se puede realizar una selección al azar de una cifra específica de una población grande (como podrían ser centros educativos, hospitales, casas, etc.), permitiendo examinar a los diferentes individuos vinculados a esa zona. El último de los muestreos probabilísticos es el muestreo en fases, parecido al de conjunto, pero que presenta la posibilidad de seleccionar las muestras, es decir tomando muestras de las mismas muestras.

Entre los muestreos no probabilísticos, por otra parte, se encuentran el muestreo de convivencia o accidental, que consiste en elegir a los individuos más próximos para servir como informantes y continuar este proceso hasta que se haya cumplimentado el trabajo requerido de la muestra, o el muestreo por cuota, en el que se obtienen las representaciones de los diferentes elementos de la población total según una proporción

predeterminada. En el muestreo intencional, al mismo tiempo, se seleccionan a mano los casos que serán parte de la muestra, permitiendo que esta cumpla las necesidades específicas del investigador, mientras que en el muestreo dimensional y de bola de nieve se usan, en el primero, la identificación de los distintos factores de interés existentes en la población y la obtención de un informante de cada uno de los factores, y en el segundo, un número pequeño de individuos, los cuales serán informantes para identificar a otros y así sucesivamente.

Teniendo en cuenta que la población a sondear se compone de un amplio número de estudiantes, se centró la investigación en un muestreo estratificado, ya que el alumnado lo componen los distintos cursos de Pedagogía, es decir, están divididos por grupos homogéneos y con características equivalentes para su análisis, permitiendo que se pueda realizar un estudio representativo a través de una selección al azar del conjunto total de sujetos.

Una vez concretado el modelo de muestreo, se realizaron las peticiones pertinentes para la obtención del censo oficial del curso académico 2016 / 2017 del Grado de Pedagogía de la Universidad de Granada, con el cual se determinó el tamaño exacto de la población discente. Para el cálculo muestral se utilizó la formulación general para poblaciones finitas, como indica Buendía (2001: 144), que obedece a la ecuación algebraica:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}$$

Según el censo de población, el alumnado del curso 2016 / 2017, se compuso de un total de 558 alumnos, de los cuales 133 eran de primer curso, 87 de segundo, 125 de tercero y 213 de cuarto año, lo que nos deja la siguiente operación:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2} = \frac{558 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5^2}{558 \cdot 0.05^2 + 1.96^2 \cdot 0.5^2} = \frac{535.9032}{2.3554} = 227.52 \sim 228$$

Como se aprecia en la tabla desarrollada a partir del algoritmo de Buendía (2001), el margen de error en esta investigación está en un 5%, suponiendo así un nivel de eficacia aceptable a las necesidades de la misma. Teniendo en cuenta que el número total de alumnos era de 558 -juntando los cuatro cursos y los distintos grupos-, el número necesario de participantes para cumplir con los requisitos de este estudio es de 228 estudiantes en total, algo que se cumplió sobradamente al presentarse a encuesta un total

de 249 sujetos, y superando de manera satisfactoria el número necesario. No obstante, es positivo mostrar una tabla en la que se exhiban los porcentajes de colaboración obtenidos por los diferentes cursos:

CURSO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA PARTICIPANTE	%
1°	133	57	42,85%
2°	87	48	55,17%
3°	125	74	59,2%
4°	213	66	30,90%
TOTAL	558	249	TOTAL

Tabla 3: Muestra.

### 3.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos elaborados para esta investigación se plantearon de tal manera que se estuvieran concretando las necesidades de la metodología seleccionada, permitiendo la recolección de datos tanto en el terreno cualitativo (con las entrevistas) como cuantitativo (con el cuestionario). Pasemos a verlos a continuación:

#### 3.1.- EL CUESTIONARIO

Desde el punto de vista de Cohen & Manion (1990) y Davidson (1970), la mejor manera de realizar un cuestionario es concebirlo como una buena ley. En ese sentido Raso (2015: 224) establece que:

*“Es claro, sin ambigüedades, y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad”.*

Cada cuestionario tiene una serie de objetivos o pautas a seguir para poder desarrollar un potencial científico aceptable, y por ello se tuvieron en cuenta los puntos presentados por autores como Ghiglione & Mathalon (1978: 93), que estiman que, para su correcta elaboración, es necesario:

- Estimar ciertas magnitudes absolutas, por ejemplo, el censo de población; o bien, magnitudes relativas, como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.

- Describir una población o subpoblaciones; por ejemplo, qué características poseen los televidentes de un canal determinado.
- Contrastar hipótesis bajo la forma de relaciones entre dos más variables; por ejemplo, comprobar si la frecuencia de un comportamiento varía con la edad.

Observando estos parámetros la pregunta más llamativa es: ¿cómo se debe diseñar, formular y administrar el cuestionario para garantizar que los resultados obtenidos sean tanto objetivos como científicos?. Para poder aclarar dicha duda es interesante aportar algunos datos con los que obtener una explicación más amplia y profunda de la esencia de este instrumento. Dichos argumentos están basados en Arnal et al. (1995) y Cohen & Manion (1986), y se centran en la importancia de los aspectos relativos a la formulación de los distintos ítems, los cuales constituyen un factor clave en lo que el proceso de elaboración se refiere.

En ese sentido, los principios que se deben tener en cuenta, según lo expuesto por Cohen & Manion (1990: 144 - 145) son la evitación de preguntas principales, complejas o excesivamente intelectuales, sin olvidar que los enunciados de las mismas nunca deben ser negaciones, ni tampoco de naturaleza abierta, pues confunden a los sujetos que participen en el estudio.

También es conveniente tener en cuenta los factores que presentan Hoinville & Jowell (1978) como son:

- Proporcionar un buen aspecto al cuestionario, el cual es de vital importancia, ya que permite que el participante disfrute de la actividad. Un cuestionario simple y atractivo puede atraer al participante con más facilidad e impedir desinterés.
- Tener una redacción clara y simplificada permite al informante entender los enunciados e invita a la participación, por ello es aconsejable eliminar los enunciados complejos, porque podrían provocar una cierta intimidación.
- Se deben distribuir los contenidos de manera que se optimice la cooperación de los participantes. Por ejemplo, como muestra Raso (2015: 226): “*conviene intercalar cuestiones de actitudes a lo largo del impreso para permitir a los informantes airear sus puntos de vista en vez de, simplemente, describir su comportamiento*”. Esto limita las posibilidades de aburrimiento y frustración, además de proporcionar información de valor en el proceso.

- Las páginas en colores pueden ser útiles al aclarar la estructura general del cuestionario, además de poder ayudar al informante con las instrucciones de cumplimentación.
- La colocación de marcas dentro de las casillas es un método familiar para la gran mayoría de los informantes, a diferencia de rodear con un círculo, colocar un número precodificado en el lado derecho del cuestionario, etc., ya que dichas variedades tienden a crear confusión.
- Las preguntas con subpárrafos constituyen una técnica muy útil para poder agrupar las cuestiones que están relacionadas con un artículo concreto, además de permitir que las cuestiones ofrezcan un aire más insignificante para los encuestados.
- Es recomendable que las instrucciones sean repetidas tantas veces como sea necesario, ya que el informante debe saber con exactitud lo que se le pide. Por ello es necesario mostrar unas directrices claras y sin ambigüedad alguna.
- La cumplimentación de un cuestionario se puede ver como un proceso de aprendizaje en el que el informante llega a acomodarse hasta el punto de que la tarea va avanzando paulatinamente. Por ello las preguntas con las que se inicia deben ser tanto sencillas, como actuales y, por ello, animar a la participación, haciéndose así, las preguntas más difíciles en las secciones centrales del instrumento y las preguntas más interesantes al final. Esta estrategia anima al informante a devolver el programa completo.
- Es importante repetir que la redacción de un cuestionario de autocumplimentación es de una importancia máxima, debido a que su aplicación piloto es crucial para el éxito.
- Finalmente, se pueden tener en cuenta otros detalles en el cuestionario, como pedir al informante que revise el documento, para asegurarse de no haberse saltado ninguna contestación; solicitar una rápida devolución del programa completado; agradecer la participación en la investigación y ofrecer el envío de un resumen de los hallazgos más destacados.

Una vez presentados los diferentes parámetros para desarrollar un buen cuestionario, se hace imprescindible describir el proceso realizado para su creación, que se compuso de las siguientes etapas:

- Lectura de la literatura existente relacionada con la creatividad, su concepto, las teorías relacionadas con esta, las investigaciones desarrolladas para la visualización de la creatividad y los métodos precisos para su identificación.
- Lectura de la literatura existente en materia de creatividad en Educación.
- Selección de dimensiones.
- Formulación de los ítems del cuestionario.
- Juicio de expertos y construcción final del cuestionario.
- Determinación de la fiabilidad y la consistencia interna del cuestionario.

En la revisión de bibliografía se tomó como punto de referencia, y a consejo de algunos profesores, a autores como Torre (2003) con *Dialogando con la Creatividad*, donde se comenzó a entrar en el campo de la creatividad desde un punto de vista educativo. Desde aquí se empezaron a ver los diferentes modelos de enfoque pedagógico de esta competencia y se analizó la obra de autores de la talla de Goleman (1996), Csikszentmihalyi (2004), etc. A partir de estas obras se pudo discernir la dimensión de estudio tan amplia que tiene la creatividad, pues se encuentra estrechamente vinculada a las diferentes capacidades humanas (conocimientos, emociones, habilidades, etc.).

Para poder entender más este campo, se buscó documentación que hablara de la historia de la creatividad, teniendo como resultado libros como *¿Qué es la creatividad?* de Alonso (2000), donde se pudieron analizar las diferentes etapas de la historia (Grecia antigua, Renacimiento, Barroco...) así como los planteamientos que tenían en ese momento sobre el concepto de creatividad y las diferentes ideas, estrategias, métodos y escuelas que se centraron en el estudio, diagnóstico, fomento y enseñanza de la creatividad. Para su trabajo, Alonso (2000) separó la obra en dos partes: la creatividad antes de 1950 y después de esta fecha, ya que, en 1950, J.P. Guilford, motivó a los investigadores de la época para introducirse en las aportaciones más científicas vinculadas con la creatividad.

Para poder entender más la creatividad en el entorno educativo, se continuó con los volúmenes de Torre (2003) y Violant et al. (2006): *Comprender y evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* y *Comprender y evaluar la*

*creatividad: cómo investigar y evaluar la creatividad.* En dichos trabajos, estos autores esbozaban las numerosas teorías sobre la creatividad, su prevalencia en las diferentes etapas evolutivas del individuo (infancia, adolescencia, tercera edad) así como en los diversos niveles académicos de la instrucción formal (infancia, enseñanza universitaria y profesional), y todo lo referente a su evaluación.

La revisión avanzó el análisis de estudios más actuales y con mayor potencia científica, por lo que la bibliografía se tuvo que centrar en desglosar algunas tesis doctorales (Parra, 2015; Solatxi, 2014; Sánchez, 2010; Maeso, 1996); y de allí se recurrió, ya con un carácter más específico, a las aportaciones de las diferentes revistas sobre creatividad para afinar más la búsqueda (Herrán, 2009, 2010; Díaz & Morales, 2011; Aranguren, 2013, 2015; Cabrera & Herrán, 2015).

Concluida la fase de revisión bibliográfica se fueron elaborando los diferentes ítems y las dimensiones respectivas que configurarían el cuestionario definitivo con el que se realizaría el estudio cuantitativo...

Hay que tener en cuenta que, durante el proceso de selección de fuentes documentales, no se localizó un buen instrumento que estuviera íntegra y científicamente centrado en el concepto de creatividad, por lo que para la creación de esta herramienta hubo ciertas dificultades, ya que sólo se halló un amplio elenco de tests preparados para evaluar la creatividad de forma instrumental (Maeso, 1996; Hiam, 2001; Torre, 2003; Artola, Ancillo, Barraca & Mosteiro, 2004; Artola, Barraca, Martín, Mosteiro & Ancillo, 2008; Artola et al., 2012), si bien se pudo localizar algunas entrevistas centradas en el concepto “*per se*”, como fue en el caso de Solatxi (2014), lo que otorgó mayor base científica a la fase de diseño, y dio lugar a la consolidación de un protocolo de encuesta cuya estructura puede estudiarse a partir de la siguiente tabla:

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>TOTAL</b>
DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO.	A1-A4	2	4
CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA.	B.1-B.20	2	20
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA.	C-1-C.20	3	20
ACTITUD HACIA EL DOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA.	D.1-D.20	3	20

Tabla 4: Dimensiones.



El cuestionario final de investigación está compuesto por cuatro dimensiones fundamentales, a saber:

- Datos de identificación del sujeto: Esta breve dimensión intenta, simplemente y, a modo de calentamiento, conocer algunos de los datos esenciales relativos al perfil de los participantes en la investigación, a saber: su edad, género, curso de la titulación en el cual están matriculados, etc. Variables de corte que nos ayudarán a elaborar mejor muchas de las conclusiones que emanen durante el análisis de los datos cuantitativos que se recojan con la encuesta, y de cuyo tratamiento nos ocuparemos en el próximo capítulo.
- Concepto de Creatividad en el aula universitaria: Los distintos ítems que integran este bloque de contenido están interesados en hallar los parámetros que definen el concepto de creatividad; es decir, se pretende saber qué entienden los alumnos de Pedagogía de la Universidad de Granada por dicho término para poder comprender mejor sus respuestas a las cuestiones relativas a su enseñanza dentro de las aulas.
- Metodología de enseñanza de la creatividad en el aula universitaria: Preocupada por conocer la opinión de los encuestados sobre la presencia en el grado de Pedagogía y la calidad formativa de las metodologías docentes específicamente orientadas hacia el fomento de la creatividad entre el alumnado de Educación Superior.
- Actitud hacia el fomento de la creatividad en el aula universitaria: Esta última dimensión pretende valorar el sentir de los alumnos de la titulación sobre las actitudes que ven, y a su vez exhiben dentro del aula en aras del desarrollo creativo, es decir, se persigue el conocimiento de las reacciones que se tienen frente a las actividades y actitudes relacionadas con las metodologías creativas aplicadas en la docencia del grado.

#### Formulación de Ítems del Cuestionario:

El instrumento final se compone de 64 ítems distribuidos en cuatro dimensiones según el contenido de su temática y el objetivo al cual pretenden responder. Como se ha dicho alguna vez, la cumplimentación de este instrumento estuvo dirigida al alumnado del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada que cursó estudios durante el curso 2016 / 2017.

Una vez rellena la primera dimensión, destinada exclusivamente a la recogida de datos básicos de identificación de cada participante de la investigación, el resto de ellas se desarrollan mediante una escala de tipo Likert, ya que otorgan al encuestado la posibilidad de elegir una de entre cuatro opciones de intensidad y orden. Así, el sujeto se ve obligado a decantarse respecto a cada enunciado, bien de manera positiva (de acuerdo, totalmente de acuerdo) o bien de manera negativa (en desacuerdo y muy en desacuerdo), impidiendo la neutralidad de la respuesta.

Se evitaron las preguntas de carácter abierto por cuestiones de eficacia en la administración final del instrumento, y para que su fiabilidad y consistencia interna no se vieran directamente afectadas por la posible diversidad de respuestas que admiten tras su formulación. Además, es importante indicar que este tipo de ítems son más útiles en los instrumentos de corte cualitativo como la entrevista o el grupo de discusión, donde las respuestas proporcionan una mayor versatilidad y se puede obtener una información mucho más valiosa y relevante para los objetivos principales de la investigación.

Todas las cuestiones del protocolo de encuesta están identificadas por un código clave de tres caracteres de longitud que trata de representar su contenido de la forma más fidedigna posible de cara al tratamiento estadístico de los datos. Para su elaboración, como base científica de referencia sobre el particular, se tuvieron en cuenta las consideraciones de Flaherty (2004), Pascale (2005), Kim (2007), Sánchez (2008), Sánchez (2010), Marina & Marina (2013), Gardner (2015), entre otros.

#### *Juicio de Expertos, Validación y Construcción Final del Cuestionario:*

Hasta adoptar su configuración final, nuestra herramienta de recogida de datos pasa por el siguiente proceso de validación:

- La primera fase se centró en el desarrollo del prototipo de instrumento. Una vez realizado, se presentó al director del trabajo, y, recogiendo sus directrices e ideas se reformuló el protocolo de encuesta para obtener un cuestionario que fuera capaz de superar la validación definitiva.
- En la segunda fase se realizó un análisis de validación de contenido: el instrumento se presentó a una serie de diferentes expertos que están relacionados con la investigación, a saber: ocho profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, y siete alumnos del grado de Pedagogía de dicha institución, tres de tercer curso y cuatro del último año. Sus

correcciones y valoraciones respecto a cada enunciado, la relevancia de cada tema, etc. permitieron reconfigurar la encuesta de manera decisiva de cara al visto bueno del director del trabajo, y obteniendo así la versión definitiva de la misma, que esperó a la última aprobación antes de ser utilizada en la recogida final de datos.

*Fiabilidad y Consistencia Interna del Cuestionario:*

Tras la elaboración del cuestionario se hizo estrictamente necesaria la verificación de su *consistencia interna*, esto es, la comprobación de que, en su composición, la conjunción del heterogéneo de ítems realizada tiene coherencia (Latorre et al., 2003; Sáez, 2017). Para determinar este parámetro estadístico se ha recurrido al cálculo y estimación del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, índice obtenido mediante la aplicación del software estadístico S.P.S.S. Statistics.

El valor obtenido para dicho parámetro  $\alpha$  de Cronbach de fiabilidad, en lo que a la totalidad del instrumento se refiere, ha sido en este caso de:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados	Nº de Elementos
,852	,858	64

Asumiendo que, como norma general, si el valor de este índice es igual o superior a 0.70 se puede asegurar que el instrumento resulta bastante coherente (Latorre et al., 2003; Sáez, 2017) podemos concluir que el coeficiente obtenido, con un valor de 0.852, confiere al cuestionario, por su proximidad a la unidad, una elevada consistencia interna -un 85.2 %-, y con ello, una alta fiabilidad de los resultados, en lo que a la elaboración de conclusiones de carácter científico tras su correspondiente pasación se refiere.

**3.2.- ENTREVISTA**

La entrevista es la segunda técnica de recogida de datos utilizada en esta investigación para complementar la información obtenida mediante el cuestionario. En ese sentido, Arnal et al. (1995: 307) tienen de ella el siguiente concepto:

*“La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite obtener información sobre acontecimientos y*

*aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”.*

La entrevista es una técnica que tiene como objetivo recoger información a partir de una serie de preguntas dirigidas a los sujetos, con las cuales, el investigador es capaz de localizar la información más importante y significativa dada por los entrevistados y conocer los rasgos subjetivos de las personas como son los valores personales, los pensamientos, la personalidad, etc. Dichos datos no pueden ser detectados a partir de un cuestionario (realidad cuantitativa) (Cohen & Manion 1990; Arnal et al., 1995; Colás, 2001; Hernández, 2001; Latorre et al. 2003), por lo que la entrevista permite obtener los datos de naturaleza cualitativa y, a su vez, complementa la información de manera objetiva, produciendo una visión más global de la realidad que se estudia.

Quizás sea, en este sentido, un poco más fácil comprender mejor la esencia de esta herramienta de investigación, si se atiende a las reflexiones particulares de Reyes (2005: 203), que tiene muy claro que:

*“Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender el sentido único que ellas dan a sus actos y, para ello, lejos de suponer que el investigador conoce, a través de sus comportamientos exteriores, el sentido que los individuos dan a sus actos, qué mejor que preguntárselo a los interesados, para que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”.*

Por otra parte, y para optimizar su empleo, es igualmente necesario conocer las posibles utilidades que en Ciencias Sociales se puede dar a la entrevista, y entre las cuales merece la pena destacar (Castillo & Cabrerizo, 2003: 197):

- Diagnosticar dificultades de aprendizaje y proporcionar una ayuda individual y personalizada a cada persona.
- Ayudar a los miembros de la comunidad educativa a fijarse metas para conseguir progresos.
- Ayudar los miembros de la comunidad educativa a preparar un proyecto especial.
- Enfrentarse con un problema de disciplina.
- Realizar un examen oral.

- Averiguar los intereses y motivaciones de los miembros de la comunidad educativa.
- Proporcionar ayuda ante un problema de índole personal.
- Proporcionar información sobre la evaluación para confrontar puntos de vista, comprenderla y dar sentido al proceso evaluativo.
- Obtener información para el estudio de un caso en el cual colaboren activamente varios agentes.
- Conseguir datos para un proyecto de investigación que afecte a toda la comunidad escolar, etc.

Por otro lado, es igualmente interesante reseñar que Castillo & Cabrerizo (2003: 197) también se atrevieron a analizar los rasgos que son más característicos de la entrevista como instrumento de recogida de información, a saber:

- Una vía de comunicación bidireccional y generalmente oral.
- Se establece entre dos o más personas que tienen una relación directa o cara a cara.
- Precisa de unos objetivos prefijados y conocidos por todos los participantes.
- Existe una adopción de roles diferenciados que conlleva el control de la situación por parte del entrevistador, por lo que se establece una relación asimétrica entre los participantes.
- Se establece una relación interpersonal, lo que implica que la entrevista sea algo más que la aplicación mecánica de una técnica de investigación.

Como se puede deducir, a tenor de todo lo dicho con anterioridad, la recogida de datos con esta técnica presenta una serie de pros y contras que se deben tener en cuenta a la hora de elegirla como la más conveniente para la investigación (Cohen & Manion, 1990; Arnal et al., 1994, 1995; Colás, 2001; Latorre et al. 2003). Estas cuestiones fueron sintetizadas por Castillo & Cabrerizo (2003: 197-198) de la siguiente manera:

- *Pros de la entrevista:*
  - o Es el medio más adecuado para poner en relación a los distintos sujetos que participan en la educación (profesores, alumnos y familia). Permite establecer relaciones cercanas y hace sentir a todos los agentes que son

parte del proceso formativo, que son importantes, y que se tienen en cuenta sus opiniones, preocupaciones, inquietudes y propuestas.

- Implica una relación personal. Promueve la individualización de la enseñanza y la adaptación a las necesidades educativas de cada alumno.
- Es un instrumento flexible, que permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado.
- En un medio que proporciona gran variedad de información, permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
- Permite recoger información de carácter subjetivo, (emociones, opiniones, percepciones...) y de tipo biográfico (trayectoria vital, conflictos, ...).
- Es apropiada para evaluar a personas que no podrían ser examinadas con otras técnicas o instrumentos por sus peculiaridades (sujeto con hándicaps, necesidades educativas especiales, usos excepcionales, etc.).

- Contras de la entrevista:

- Tiene un coste relativamente elevado de tiempo y esfuerzo para el entrevistador y el entrevistado.
- El riesgo de no ser un medio objetivo de recogida de información, pues puede haber diferentes amenazas de sesgo, viéndose afectadas ambas partes.
- El entrevistador debe ser un agente con experiencia, audaz, perspicaz y sensible. Sólo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil.

Las desventajas que tiene la entrevista sólo se pueden solucionar prestando atención a la elaboración del instrumento, además de que el entrevistador tiene que estar preparado para ello (como se ve en los distintos puntos). Pero el desarrollo del protocolo no es una tarea fácil, por lo que es importante tener en cuenta las consideraciones de Reyes (2005) y Aguirre (1995), quienes llegaron a resumir los factores con mayor influencia a la hora de desarrollar una entrevista, a saber (Reyes, 2005: 204):

- Factores en relación con el entrevistador:

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comporta toda entrevista por sí misma.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no emplear palabras demasiadas técnicas.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable, mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- Se debe controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando se estime necesario y oportuno, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.
- No se debe ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

- Factores en relación con el entrevistado:

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista: de opinión o de diagnóstico.
- Importancia de la facilidad de expresión del entrevistado, pues la torpeza o el registro restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- El conocimiento de roles, en tanto que ayuda al buen desarrollo de la entrevista

- La motivación por parte del entrevistado es vital de cara a fomentar la implicación de este en la entrevista.
- Factores ligados a la situación:
  - Condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación de tipo no verbal.
  - Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante a tener en cuenta para la adecuada cooperación del entrevistado.

No menos importante, por otra parte, es conocer las reglas básicas que implica la asunción del rol del entrevistador (Castillo & Cabrerizo, 2003: 201), como son el no juzgar a la persona, porque si se emite un juicio sobre el sujeto este puede cerrarse y no compartir ciertos aspectos que pueden ser de vital valor para la investigación; además, se debe ser tolerante, simpático y tener una gran empatía que demuestre que se está interesado en lo que dice el sujeto, pues todo esto permite que la persona se sienta cómoda y se exprese con libertad a la hora de mostrar sus sentimientos, sus experiencias vividas, etc.

En definitiva, se opta por estructurar la entrevista sobre la base de un formato semiestructurado, porque permite orientar la conversación hacia las cuestiones más relevantes dando, así, la opción a cada sujeto de hablar con total libertad, como de desarrollar nuevas preguntas y respuestas adaptadas al contenido y ritmo de la discusión que se está desarrollando durante la recogida de datos (Cohen & Manion, 1990; Arnal et al. 1994, 1995; Bernardo & Calderero, 2000; Castillo & Cabrerizo, 2003; Latorre et al., 2003).

Dicho guión semiestructurado se elaboró a partir de las respuestas dadas en las encuestas, ya que es una técnica para complementar los datos cuantitativos con los datos cualitativos. Los datos cualitativos tienen como finalidad el corroborar o no lo extraído por medio del cuestionario, obteniendo también, así, pensamientos más concretos de los entrevistados, (sentimientos, experiencias, etc.), y aportando la visión de cada uno de ellos sobre la cuestión abordada.

Una vez desarrollado el protocolo de preguntas, se realizó la entrevista a un total de diez sujetos, seleccionados todos ellos por estar relacionados con el tema de la presente investigación, por lo que se eligió a cinco estudiantes del grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y a cinco profesores,



dos de entre los cuales pertenecían a la Facultad de Bellas Artes de dicha institución. La razón de entrevistar a estos dos sujetos es por su constante uso de metodologías docentes relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la creatividad, ya que en sus aulas se suelen trabajar rasgos como la originalidad, el pensamiento divergente, etc., lo que se planteó como un punto a favor para intentar comprender mejor los resultados obtenidos por el estudio cuantitativo.

Teniendo en cuenta la función principal de la entrevista, que es recoger información adicional y complementarla con los datos obtenidos en la investigación cuantitativa, se ha optado por configurarla en dos bloques fundamentales de preguntas: el primer grupo está planteado a modo de calentamiento, para que el entrevistado se relaje mientras responde a unas cuestiones con las que se puede conocer su biografía y su opinión sobre ciertos temas; el segundo conjunto de ítems está construido a partir de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario, en este caso centradas en obtener razonamientos por parte de los entrevistados para comprender qué perciben ellos respecto a la creatividad, qué opinan, si aprecian cambios positivos, negativos, etc. (Cohen & Manion, 1990; Arnal et al., 1994, 1995; Bernardo & Calderero, 2000; Latorre et al., 2003; Castillo & Cabrerizo, 2003).

Una vez recopilados, los resultados de ambas técnicas se triangulan a partir de la convergencia de los análisis cuantitativo y cualitativo de la investigación planteada, lo que aporta al estudio una panorámica mucho más completa y veraz de la realidad, la cual se puede enfocar de una manera más correcta y completa al ser el resultado de las diferentes técnicas empleadas, potenciando sus beneficios y, por lo tanto, reduciendo al mínimo sus limitaciones (Cook & Reichardt, 1986; Cohen & Manion, 1990; Pérez, 1994; Arnal et al., 1995; Hernández, 2001; Bernardo & Calderero, 2000; Latorre et al., 2003).



CAPÍTULO

3

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

---

**ANÁLISIS DE DATOS  
CUANTITATIVOS Y  
CUALITATIVOS**



## 1.- PROCESAMIENTO DE DATOS

Muchos son los rasgos que caracterizan al método científico en la actualidad, siendo algunas de sus características más peculiares y significativas las siguientes que se detallan a continuación (Colás & Buendía, 1994: 59):

- Carácter Fáctico: Pues, por lo general, se parte de problemas basados en la experiencia y en datos empíricos, a pesar de que, no por ello, deje de admitirse elementos o hechos de un carácter marcadamente más subjetivo.
- Carácter Racional: Manifestado en un sentido de la sistematización coherente de los enunciados con el firme propósito de obtener una teoría o conjunto consistente y racional de ideas sobre la realidad tratada.
- Contrastabilidad: En tanto que trata de comprobar mediante datos y hechos la validez de enunciados teóricos. Así se garantiza una mayor fiabilidad en el conocimiento y una mayor capacidad de generalización de los resultados obtenidos.
- Objetividad: Traducida a través de la contrastación intersubjetiva y la verificabilidad de las afirmaciones.
- Carácter Analítico: Ya que se encarga de multiseccionar la realidad existente para abordarla con las mayores garantías de rigurosidad y precisión.
- Sistematización: Se atiende a un carácter organizativo, estructurado y armónico de los diferentes conocimientos para entender la realidad que estamos estudiando de la forma más completa y ecléctica posible.
- Carácter Autocorrectivo, Intercultural y Transcultural: Que implica una revisión y/o replanteamiento constante de los datos obtenidos mediante el proceso de investigación, de las teorizaciones realizadas, así como el reconocimiento de su validez en diferentes culturas y momentos históricos.

Sería irresponsable, por parte del presente trabajo de investigación, no asumir esos rasgos identificativos como propios, y, así, con ese elevado sentido de severidad intelectual como pilar epistemológico de justificación filosófica, se desarrolla el presente capítulo, en el cual se recoge el verdadero producto del estudio, así como todas las especificaciones que confieren la objetividad necesaria al mismo para que pueda ser considerado como científico. Vayamos, pues, a ello...

## 1.1.- PROCESAMIENTO DE DATOS CUANTITATIVO: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO: APLICACIÓN DEL SOFTWARE S.P.S.S.

### 2.- DIMENSIÓN DE DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO

Una vez se tienen estos valores claros, se procede a la presentación de los datos obtenidos, teniendo en cuenta que la muestra se compone de 244 individuos que, en total, aceptaron participar. Se inicia el desglosamiento de los datos por los identificativos: Entre ellos se encuentran las variables género (SEX), curso (CRS), condición de repetidor (RPT) y la edad cronológica (EDD).

La primera variable analizada es el género (SEX), la cual muestra cómo un gran número de participantes son mujeres, con un total de 215 sujetos (88,1%), mientras que 29 (11,9%) eran hombres:

#### GÉNERO (SEX)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	29	11,9	11,9	11,9
	Mujer	215	88,1	88,1	100,0
	Total	244	100,0	100,0	

Tabla 1: Resultados de la variable de género (SEX)

Acto seguido, se procede al análisis del alumnado participante según el curso (CRS) en el que se encontraban matriculados, dicha distribución se puede apreciar en la siguiente tabla:

#### CURSO (CRS)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1°	56	23,0	23,0	23,0
	2°	49	20,1	20,1	43,0
	3°	74	30,3	30,3	73,4
	4°	65	26,6	26,6	100,0
	Total	244	100,0	100,0	

Tabla 2: Resultados de la variable Curso (CRS)

Se puede ver el acceso que se tuvo a los diferentes cursos del Grado de Pedagogía, obteniendo respuesta de 56 individuos (23 %) de primer curso. Del segundo grupo se obtuvo respuesta de 49 individuos (20,1 %), del tercero un total de 74 (30,3%), siendo este curso el grueso de la muestra y 65 (26,6 %) alumnos de cuarto curso.

### REPETIDOR (RPT)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	10	4,1	4,1	4,1
No	234	95,9	95,9	100,0
Total	244	100,0	100,0	

Tabla 3: Resultados de la variable Repetidor (RPT)

El escrutinio de la variable RPT, por otra parte, nos permite tener la visión del número de alumnos que han repetido curso, estos alumnos puede que tenga una experiencia un poco más amplia, al tener que vivir una misma etapa durante más tiempo. Como se observa, el número de estudiantes que repetían curso eran mínimo: sólo 10 (4,1%) había tenido que repetir curso.

Por último, se muestran las agrupaciones en función de la edad (EDD), una variable de medición bastante lógica, en tanto en cuanto y, según Artola et al. (2012), la creatividad destaca por la experiencia vivida, por lo que se podría valorar según la longevidad del individuo. Así como se puede ver a continuación:

### EDAD (EDD)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 18 - 21	147	60,2	60,2	60,2
22 - 25	84	34,4	34,4	94,7
26 - 29	7	2,9	2,9	97,5
30 - > 30	6	2,5	2,5	100,0
Total	244	100,0	100,0	

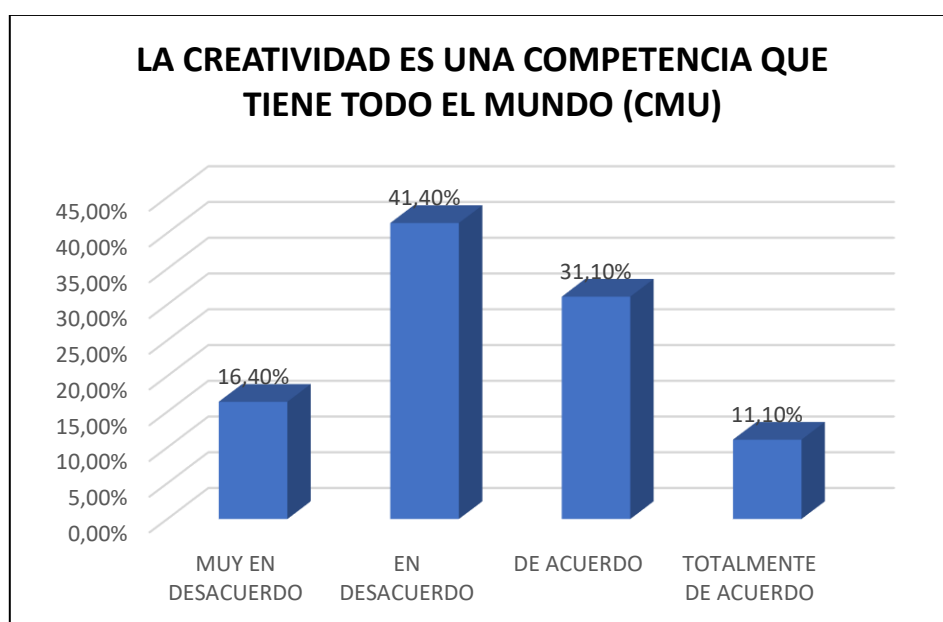
Tabla 4: Resultados de la variable Edad (EDD)

En la muestra de trabajo se aprecia que los alumnos con una edad entre 18 y 21 fueron un total de 147 (60,2 %), mostrando el mayor porcentaje en esta opción, seguida por la agrupación centrada entre las edades de 22 y 25 años, donde hay un total de 84 (34,4%). Al unirse ambos grupos se obtiene el grueso de la muestra. Los otros dos grupos son muy pequeños: entre los 26 y 29 participaron 7 alumnos (2,9 %) y entre los 30 o superior, fueron 6 personas (2,5%).

De los resultados de la primera dimensión, centrada en los detalles relacionados con el participante, se puede destacar que la gran mayoría de estudiantes del Grado de Pedagogía son alumnas, con las edades convencionales para realizar los estudios universitarios (entre los 18 y los 21) y de los cuales, casi nadie es repetidor de curso. Estos datos por separados pueden no parecer importantes para el estudio, pero son necesarios para entender la visión que presentan los participantes.

### 3.- DIMENSIÓN DEL CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

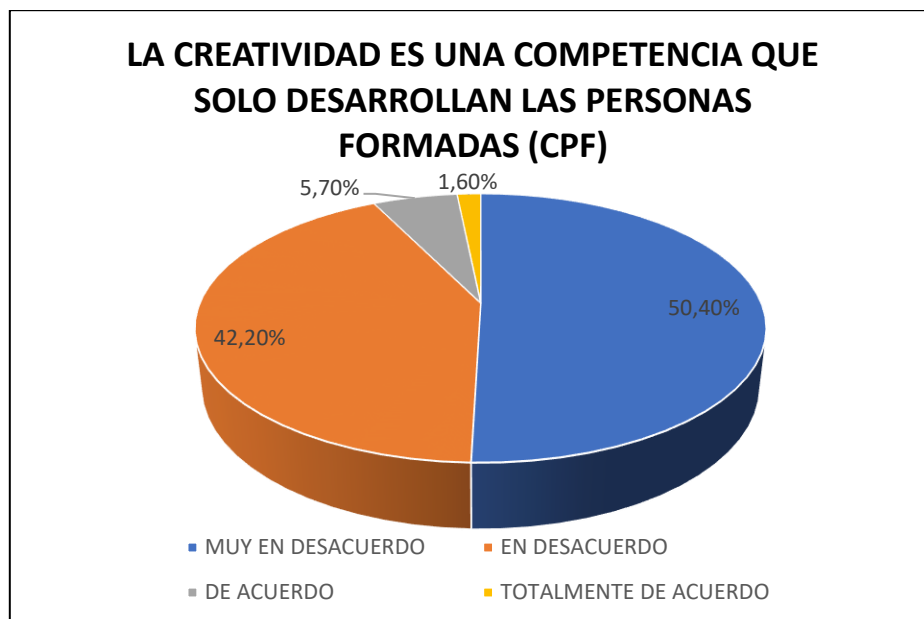
Esta dimensión, como indica el título, se centra en datos relacionados con el concepto de creatividad, los cuales se utilizan para identificar los elementos que los alumnos y alumnas del Grado de Pedagogía perciben como creatividad:



Gráfica 1: La creatividad es una competencia que tiene todo el mundo (CMU)

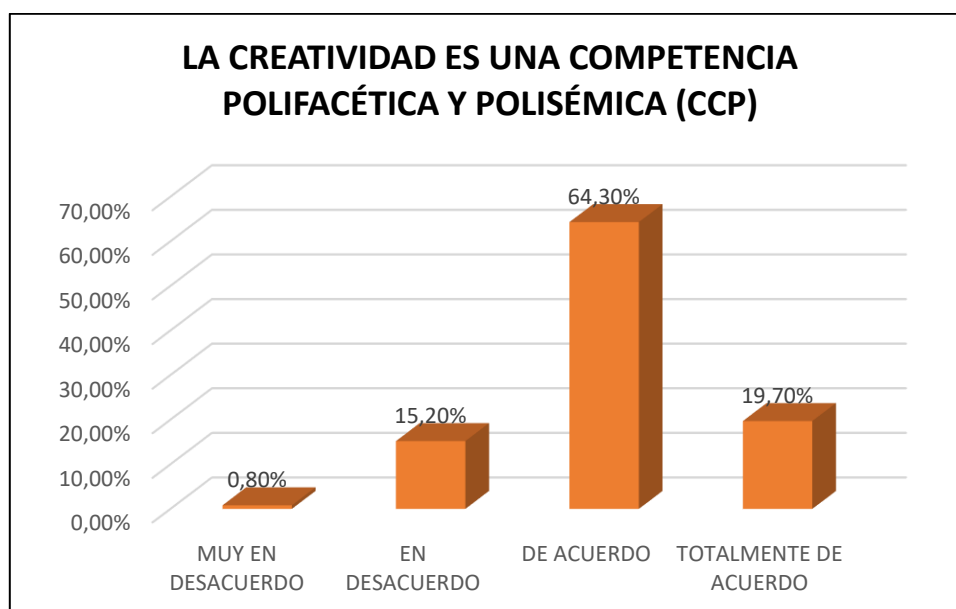
Para empezar, en la Gráfica 1 (CMU), la mayoría de los alumnos (41,40 %) están en desacuerdo con la afirmación de que “*la creatividad es una competencia que tiene todo el mundo*”, aunque el segundo más votado es la valoración “*de acuerdo*” (31,10%), indicando que ese porcentaje piensa que sí es cierta. No obstante, la mayoría de estudiantes no se encuentra convencida de esta afirmación, ya que el 16,40 % están muy en desacuerdo y el 41,40 % están en desacuerdo.





Gráfica 2: La creatividad es una competencia que solo desarrollan las personas formadas (CPF)

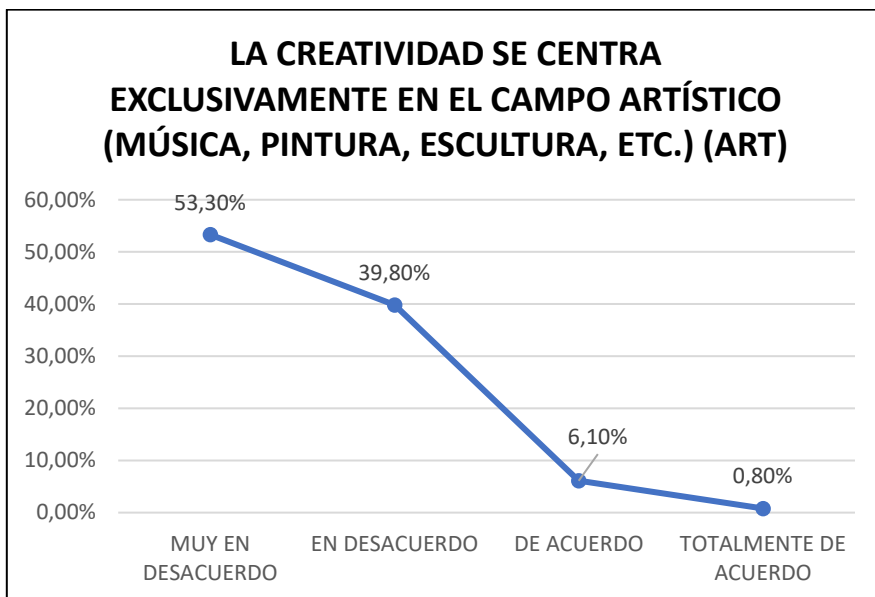
En los resultados de la gráfica 2 (CPF) el alumnado piensa casi unánimemente que la creatividad no la desarrollan exclusivamente las personas formadas. En ese sentido, destacan los porcentajes de alto desacuerdo (50,4%) y desacuerdo (42,2%), haciendo que sea un total del 92,6% de sujetos los que piensan de manera negativa ante la visión de la creatividad como una competencia que solo desarrollan las personas instruidas.



Gráfica 3: La creatividad es una competencia polifacética y polisémica (CCP)

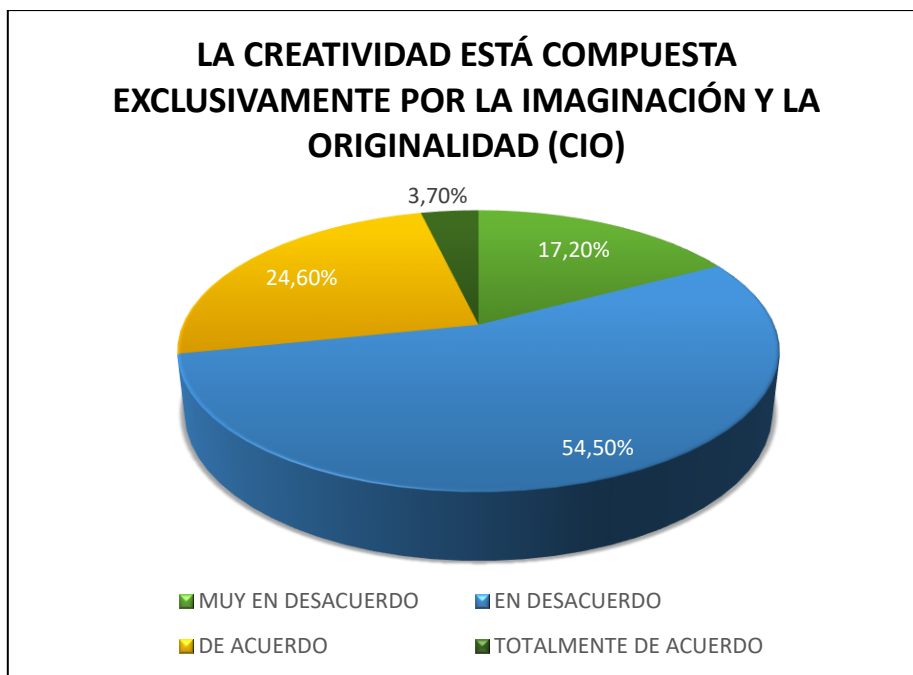
Dentro de la gráfica 3 se puede ver que el 84 % (si se suma los estudiantes que estaban de acuerdo, con un 64,30% y los que estaban totalmente de acuerdo, con un 19,70% del escrutinio) de alumnos perciben la creatividad como una competencia con varias

utilidades, polifacética y polisémica. Así pues, la mayoría de la muestra asienten de manera positiva a la afirmación presentada.



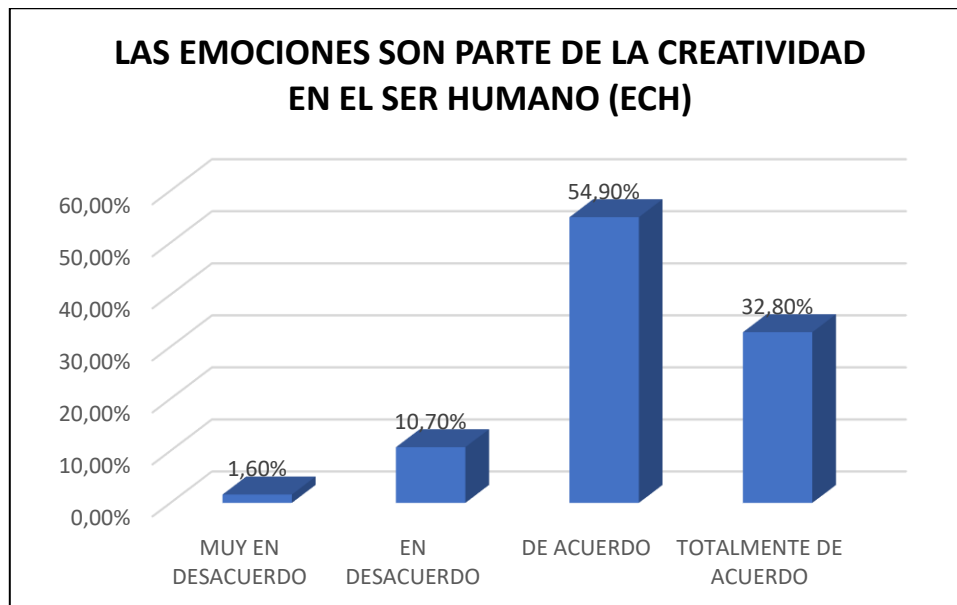
Gráfica 4: La creatividad se centra en el campo artístico (música, pintura, etc.) (ART)

En esta ocasión, la gráfica 4 presenta la visión de que la creatividad está vinculada, exclusivamente, a las ramas artísticas. Tal como se puede apreciar por las opiniones reveladas por la muestra, la gran mayoría (53,30 %) no están nada de acuerdo con la afirmación y la segunda más votada (39,80 %) estaban en desacuerdo, por lo que la mayoría de los alumnos (93,10%), no tienen una percepción de la creatividad como algo exclusivo de las artes.



Gráfica 5: La creatividad está compuesta de imaginación y originalidad (CIO).

La gráfica 5 está relacionada con la idea de que la imaginación y la originalidad son los únicos componentes necesarios para la creatividad. Curiosamente, el número de alumnos que no estaban de acuerdo con dicha afirmación es la mayoría (54,50 %). En ese sentido, se aprecia el contraste de valores que tienen las opiniones dadas por los estudiantes que estaban muy en desacuerdo (17,20%) y los estudiantes que estaban de acuerdo (24,60 %).



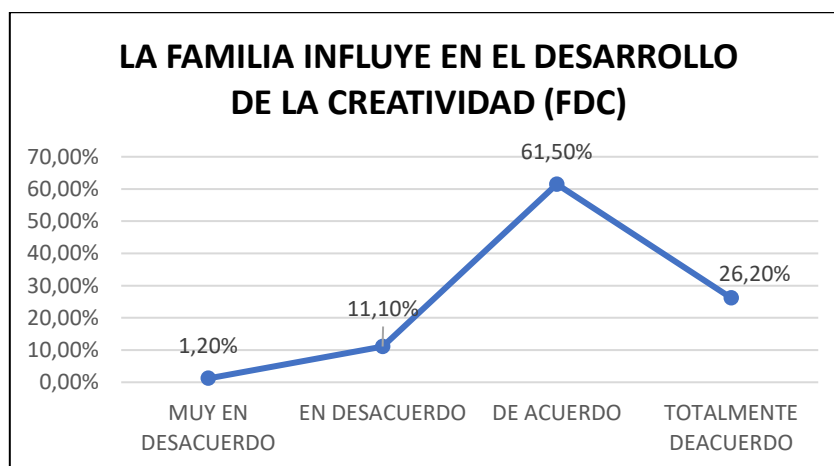
Gráfica 6: Las emociones son parte de la creatividad en el ser humano (ECH)

En la gráfica 6 se observan cómo el 1,60% está muy en desacuerdo y el 10,70% estaban en desacuerdo con la idea de que las emociones son una parte esencial de la creatividad en el ser humano, por lo que un 12,30% estaban en contra con la afirmación. Esto implica que, la mayoría de los participantes estuvieron a favor de la misma, con un 54,90% de acuerdo y un 32,80% se sentían totalmente de acuerdo.



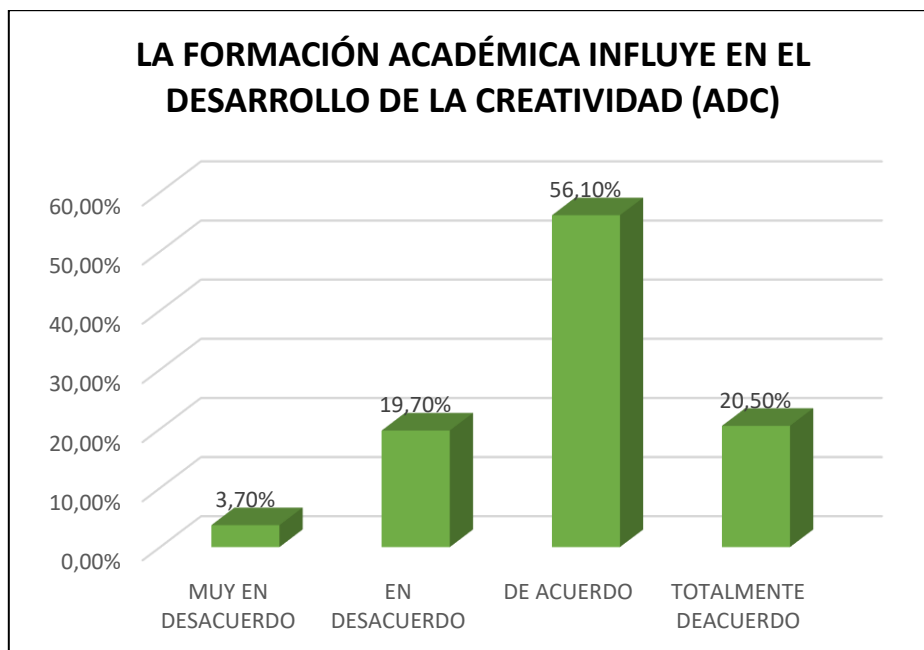
Gráfica 7: La creatividad se desarrolla con las experiencias vividas por el individuo (CEI)

Según la gráfica 7, destacaron los alumnos y alumnas que estaban de acuerdo (61,5%) con la visión de que la creatividad se puede desarrollar dependiendo de las experiencias vividas por la persona. Como se puede ver, la segunda opción más votada es la opinión de desacuerdo (23 %).



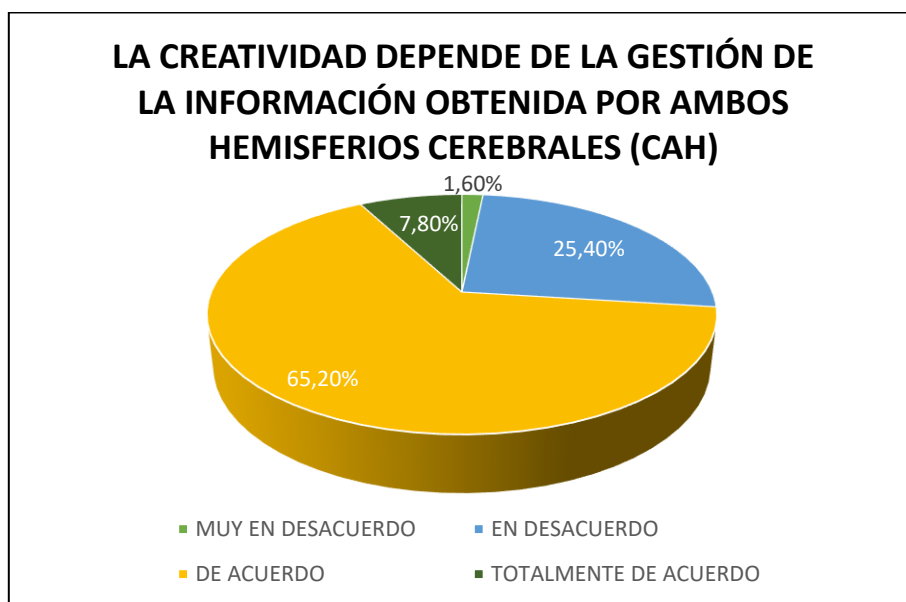
Gráfica 8: La familia influye en el desarrollo de la creatividad (FDC)

En el caso de la variable FDC, el alumnado está de acuerdo (61,50 %) con la afirmación relacionada con la visión de la familia como un factor destacable para el desarrollo de la creatividad de la persona. Entre los estudiantes que estaban en desacuerdo y muy en desacuerdo solo llegaron a un 12,30 %, mostrando cómo la mayoría del alumnado tiene la percepción de que la familia es influyente en el desarrollo de la creatividad.



Gráfica 9: La formación académica influye en el desarrollo de la creatividad (ADC)

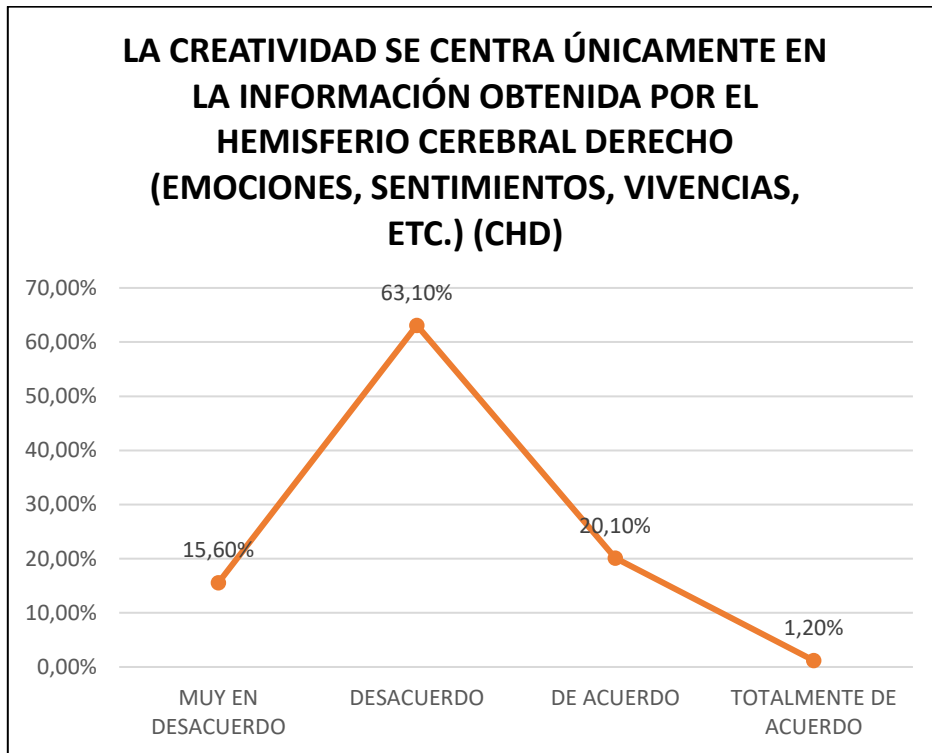
La respuesta obtenida en el ítem ADC, donde se afirma que la formación académica influye en el desarrollo de la creatividad (gráfica 9), muestra que un gran número de alumnos y alumnas están de acuerdo (56,10%) con dicha aseveración. La segunda respuesta más seleccionada fue “totalmente de acuerdo” (20,50%), indicando que la gran mayoría de los encuestados suscribe esta opinión.



Gráfica 10: La creatividad depende de la gestión de la información obtenida por ambos hemisferios cerebrales (CAH)

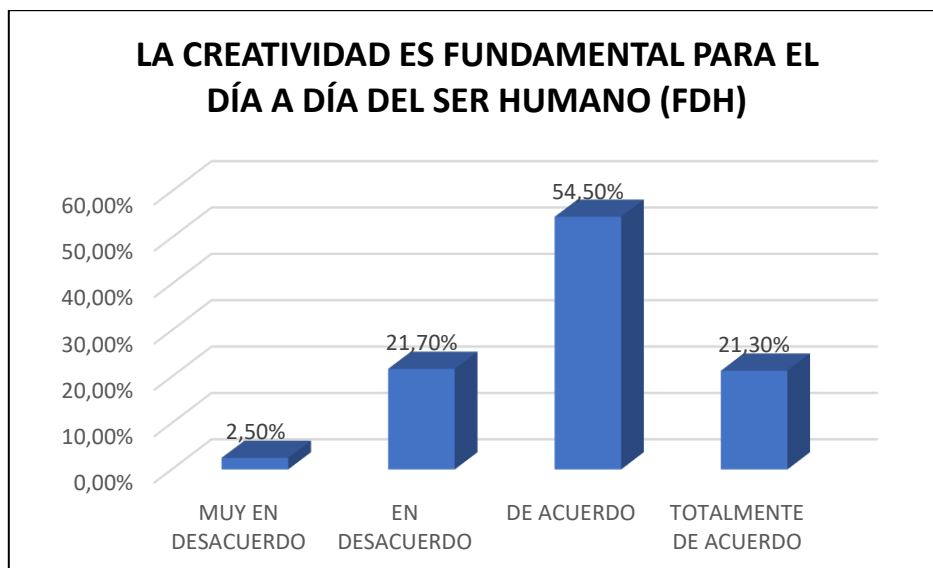
Por lo que muestra la gráfica 10, el alumnado apoya mayoritariamente la idea de que la creatividad es gestionada a través de la colaboración e intercambio de información entre los dos hemisferios cerebrales, al compartir datos (65,20 % están de acuerdo y el 7,80%

totalmente de acuerdo). Sólo un 1,6% estaban muy en desacuerdo y un 25,4% en desacuerdo con la afirmación.



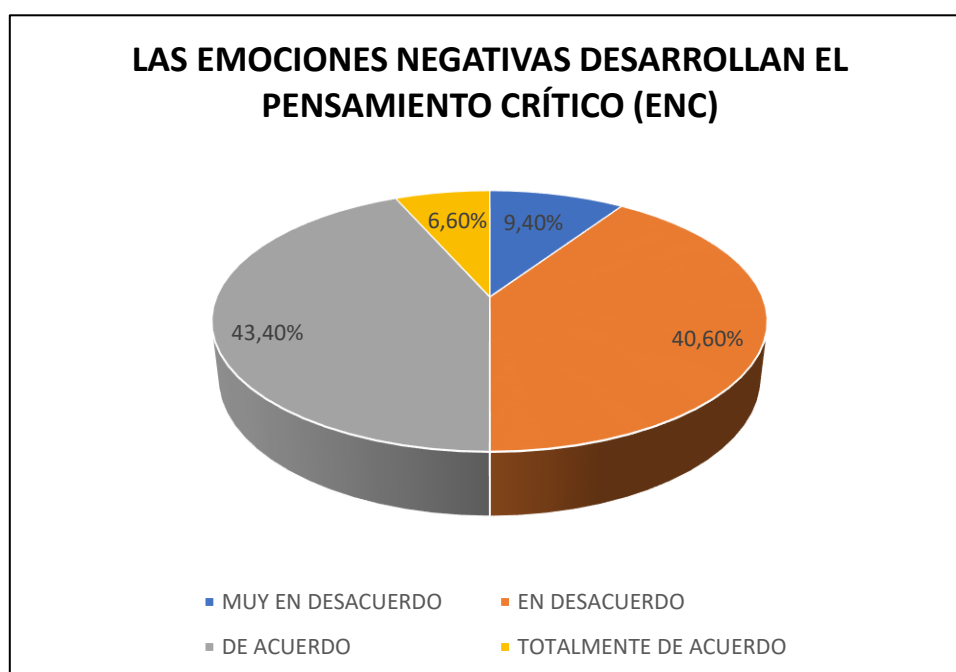
Gráfica 11: La creatividad se centra únicamente en la información obtenida por el hemisferio cerebral derecho (Emociones, sentimientos, vivencias, etc.) (CHD)

La gráfica 11 está relacionada con el pensamiento de que la creatividad sólo aparece al procesar cognitivamente la información obtenida por el hemisferio derecho del cerebro humano, dicha afirmación obtuvo una respuesta superior a la mitad (63,1%) de estudiantes que estaban en desacuerdo y un 15,6 % que estaban muy en desacuerdo, haciendo que un 78,7% de los participantes estuvieran en contra de la idea que se les presentaba.



Gráfica 12: La creatividad es fundamental para el día a día del ser humano (FDH)

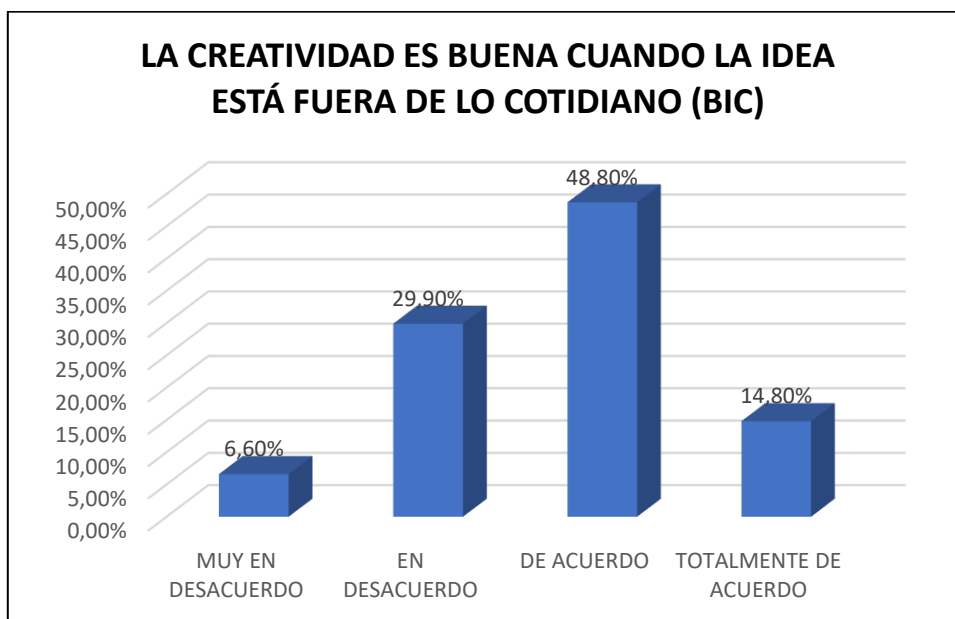
En la gráfica 12 se puede observar cómo el 54,5 %, de la muestra estaba de acuerdo y el 21,3 % estaban totalmente de acuerdo con la importancia que se le debe achacar a la creatividad en nuestro quehacer cotidiano. Esto provoca que más de las tres cuartas partes de los encuestados valoren de manera positiva la percepción de que la creatividad es fundamental para el día a día de cada uno de nosotros.



Gráfica 13: Las emociones negativas desarrollan el pensamiento crítico (ENC)

En el análisis de escrutinio de la variable ENC aparece una total división de opiniones, ya que los alumnos que estaban de acuerdo (43,4 %) y los que estaban totalmente de acuerdo (6,60%) hacen que el 50 % de los participantes estén a favor de la afirmación.

Ergo, el otro 50 % valoraban negativamente dicha afirmación, con el 40,6 % en desacuerdo y el 9,40 % muy en desacuerdo.



Gráfica 14: La creatividad es buena cuando la idea está fuera de lo cotidiano (BIC)

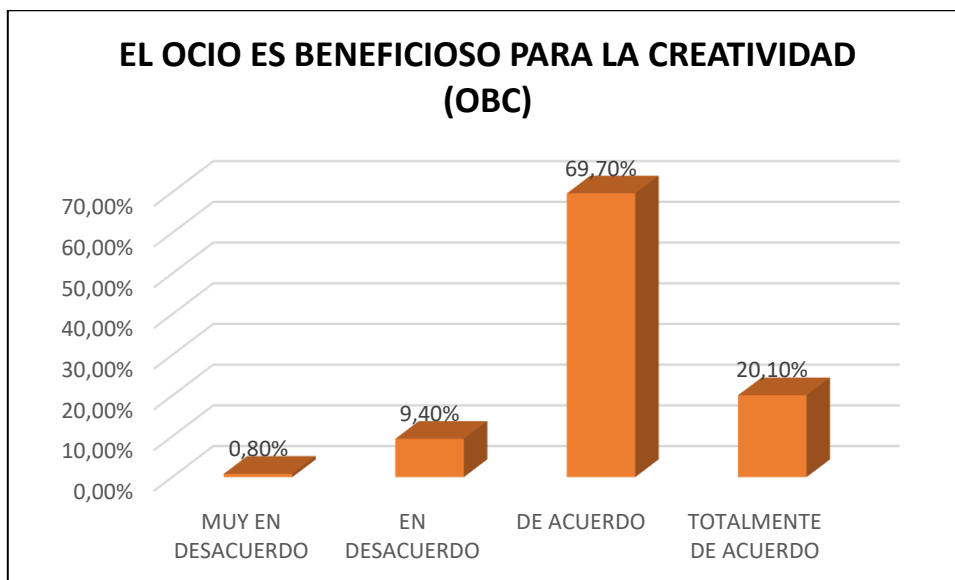
Igualmente, desde la gráfica 14 se puede apreciar cómo casi la mitad del alumnado estaba de acuerdo (48,80%) con la afirmación interesada en dilucidar cómo la creatividad es buena cuando las ideas que se utilizan para aprender están fuera de lo que se entiende por cotidiano, siendo más de la mitad del total los sujetos que suscriben tal opinión al sumar el 14,80% que estaban totalmente de acuerdo (63,6 %).



Gráfica 15: Las ideas más creativas suelen salir en los momentos de ocio (ICO)

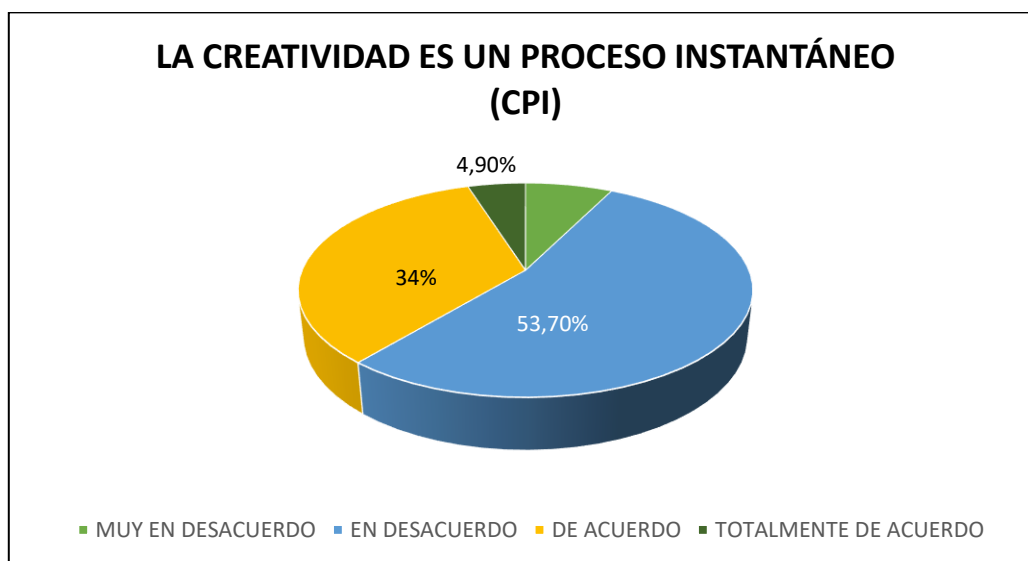


En lo referente al estudio de la variable ICO, existe una exigua diferencia entre los alumnos que estaban a favor y en contra de la afirmación, destacando mínimamente el grupo de participantes que estaban en contra de que las ideas más creativas nacen, normalmente, en momentos de ocio, con un 44,30 % que estaban en desacuerdo y un 6,10% que estaban muy en desacuerdo.



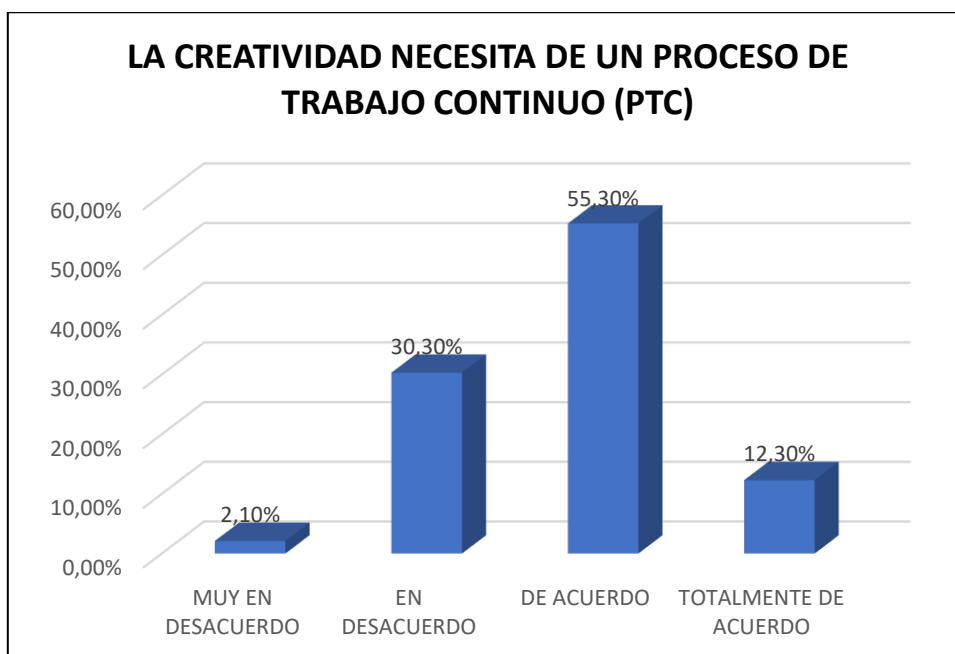
Gráfica 16: El ocio es beneficioso para la creatividad (OBC)

A diferencia de lo que ocurría en el ítem anterior, en la gráfica 16 las valoraciones escrutadas indican que la mayoría de los estudiantes estaba de acuerdo (69,7 %) con la afirmación expuesta sobre lo beneficioso que es el ocio para la creatividad. Sumándolos al grupo de participantes que estaban totalmente de acuerdo (20,1 %), se supera el 80% del total de la muestra.



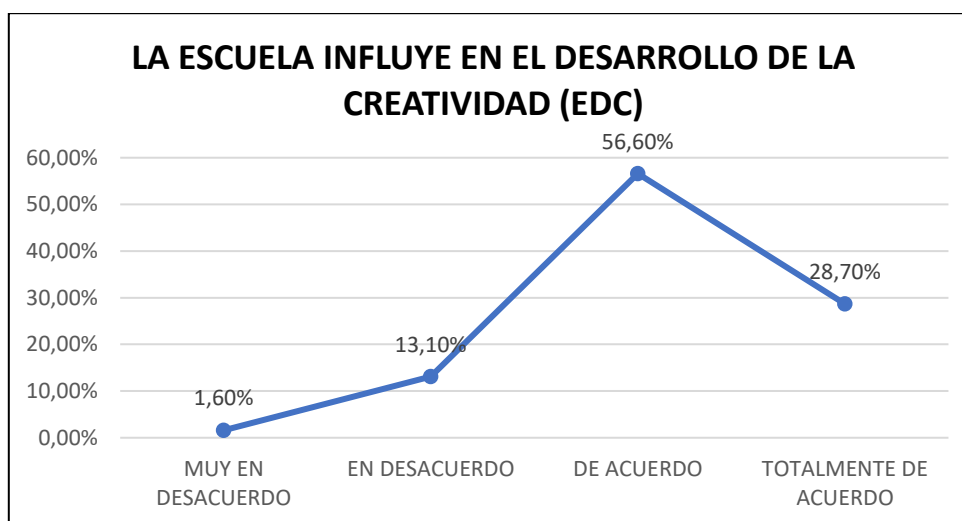
Gráfica 17: La creatividad es un proceso instantáneo (CPI)

En la gráfica 17 es fácilmente verificable que los alumnos perciben, mayoritariamente, que la creatividad no es un proceso instantáneo, es decir, que necesita de un proceso de trabajo y esfuerzo constante y considerable. Dicha conclusión se establece en base al número de alumnos que se mostraron en desacuerdo (53,70%) y muy en desacuerdo (7,1%), alcanzando, así, algo más de un 60 % de la muestra de trabajo.



Gráfica 18: La creatividad necesita de un proceso de trabajo continuo (PTC)

En el ítem PTC se observa que los alumnos que estaban de acuerdo (55,3 %), sumados a los alumnos (12,3 %) que estaban totalmente de acuerdo con el enunciado propuesto hacen un total de un mayoritario 67,6 % que piensa de manera positiva respecto al hecho de que la creatividad precisa siempre del trabajo constante y continuo.



Gráfica 19: La escuela influye en el desarrollo de la creatividad (EDC)

El gráfico 19, que sintetiza los resultados del escrutinio de la variable EDC, pone de manifiesto que la muestra se inclinó de manera positiva hacia la afirmación que apostaba por la influencia de la escuela en el desarrollo de la creatividad humana, estando más de la mitad de los encuestados de acuerdo (56,6%) con la misma, mientras que un 28,7 % restante se consideraba totalmente de acuerdo con esta idea.



Gráfica 20: Las ideas más creativas suelen desarrollarse mejor en tiempo de ocio (IMO)

En el caso del ítem con el código IMO, la mayoría de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada se mostraron conformes con la afirmación de que las ideas más creativas suelen ser desarrolladas, de mejor manera, en el tiempo de ocio. El 51,60 % de estos discentes estaba de acuerdo con dicha afirmación, mientras que el 9 % estaba totalmente de acuerdo.

### 3.1.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIA

En este apartado del cuestionario, destinado a los aspectos más relacionados con la opinión sobre el concepto de creatividad del alumnado encuestado, se aplicó la prueba de  $\chi^2$  de Pearson sobre la variable de curso (CRS) a un nivel de confianza del 95 % ( $\alpha = 0,95$ ,  $p < 0.05$ ) obteniendo los siguientes resultados:

ITEMS	CURSO (CRS)			
	G.L.	$\chi^2$	P	CASOS VÁLIDOS
CMU	9	15,266	,084	244
CPF	9	4,173	,900	244
CCP	9	6,380	,701	244
ART	9	22,397	,008**	244

CIO	9	14,336	,111	244
ECH	9	8,454	,489	244
CEI	9	16,495	,057	244
FDC	9	10,785	,291	244
ADC	9	12,710	,176	244
CAH	9	13,599	,137	244
CHD	9	11,458	,246	244
FDH	9	11,133	,267	244
ENC	9	12,651	,179	244
BIC	9	5,546	,784	244
ICO	9	9,063	,431	244
OBC	9	22,089	,009**	244
CPI	9	6,114	,728	244
PTC	9	8,367	,498	244
EDC	9	9,837	,364	244
IMO	9	5,554	,784	244

Tabla 5: Resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson.

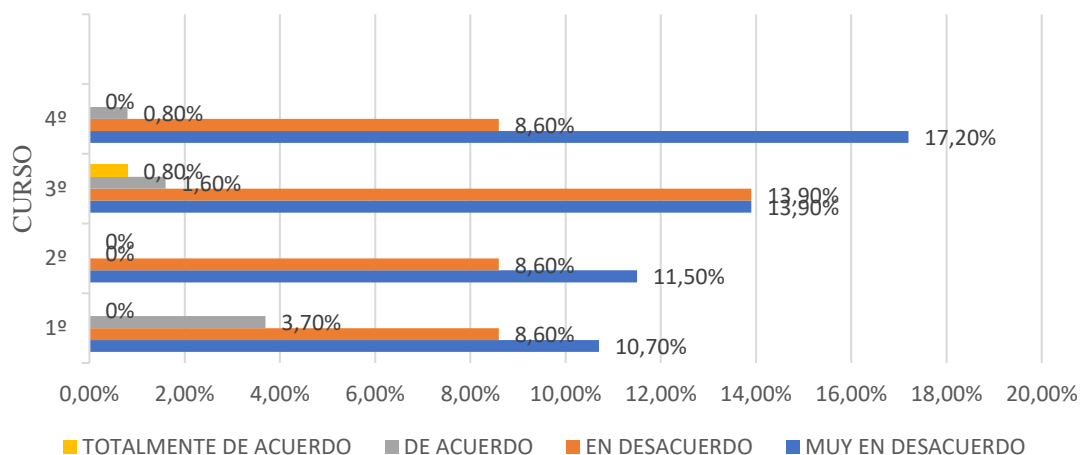
En esta dimensión se puede apreciar cómo la variable curso (CRS) muestra, a nivel estadístico del 95 % ( $\alpha = 0,95$ ,  $p < 0.05$ ), diferencias estadísticamente significativas en las opiniones registradas en ART y OBC, las cuales han revelado, por ejemplo, que más de la mitad de los participantes (53,6 %) declararon su total desacuerdo con la afirmación que indica que la creatividad es exclusiva de los campos artísticos (ART). Manifestando así que el alumnado, destacando los de 3° y 4° curso, no están nada conforme con esta idea.

**Tabla de Contingencia**

		LA CREATIVIDAD SE CENTRA EXCLUSIVAMENTE EN EL CAMPO ARTÍSTICO (MÚSICA, PINTURA, ESCULTURA, ETC.) (ART)			Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo		Totalmente de acuerdo
CURSO (CRS)	1°	10,7%	8,6%	3,7%	23,0%	
	2°	11,5%	8,6%		20,1%	
	3°	13,9%	13,9%	1,6%	,8%	30,3%
	4°	17,2%	8,6%	,8%		26,6%
Total		53,3%	39,8%	6,1%	,8%	100,0%

Tabla 6: Tabla de contingencia (ART).

**LA CREATIVIDAD SE CENTRA EXCLUSIVAMENTE EN EL CAMPO ARTÍSTICO (MÚSICA, PINTURA, ESCULTURA, ETC.) (ART)**



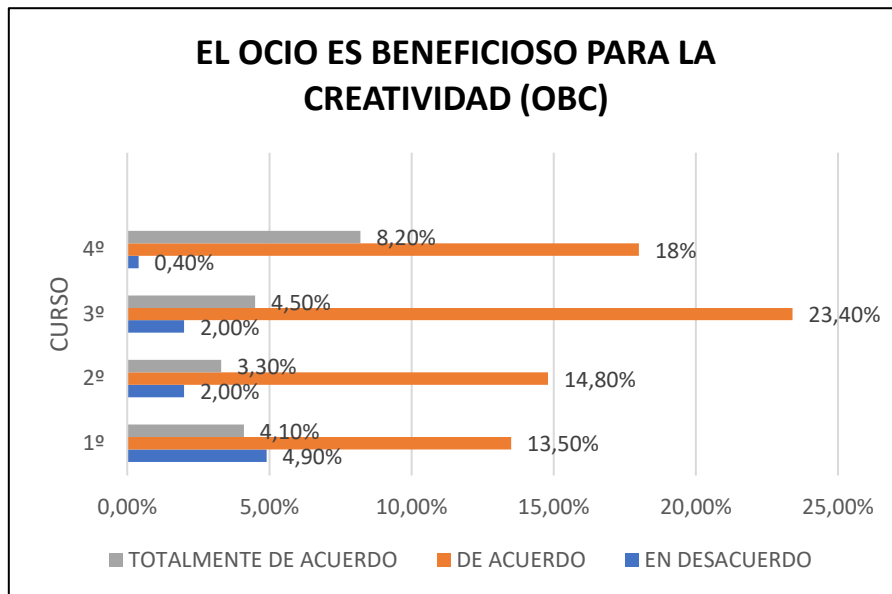
Gráfica 21: La creatividad se centra exclusivamente en el campo artístico (música, pintura, escultura, etc.)

Esta situación se repite, con un mayor contraste, como se aprecia en la siguiente tabla, en la afirmación relacionada con el beneficio que aporta el ocio al desarrollo de la creatividad (OBC). En este ítem destaca la percepción que tienen los alumnos de tercer año, donde se puede apreciar que un 23,4 % estaba de acuerdo con la afirmación, junto al resto de cursos que destacaron en esta misma respuesta otorgando un total de 69,7%.

**Tabla de Contingencia**

	CURSO	EL OCIO ES BENEFICIOSO PARA LA CREATIVIDAD (OBC)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
	1º	,4%	4,9%	13,5%	4,1%	23,0%
	2º		2,0%	14,8%	3,3%	20,1%
	3º	,4%	2,0%	23,4%	4,5%	30,3%
	4º		,4%	18,0%	8,2%	26,6%
	Total	,8%	9,4%	69,7%	20,1%	100,0%

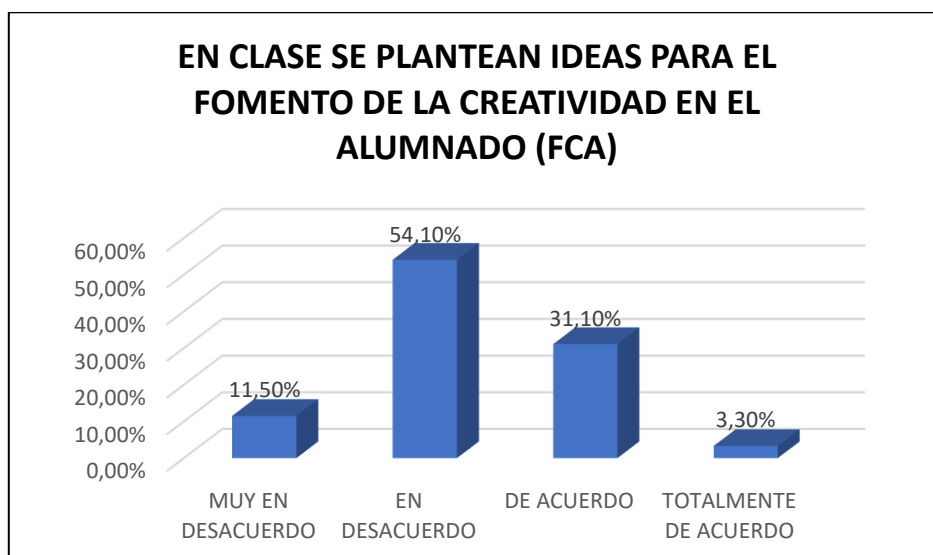
Tabla 7: Tabla de contingencia (OBC).



Gráfica 22: El ocio es beneficioso para la creatividad.

Tras estos análisis de contingencias, se finaliza la dimensión del concepto de creatividad en el aula universitaria. Se procede al examen del siguiente bloque temático de preguntas, en donde nuevamente se comienza con el circuito relativo a las metodologías de enseñanza de la creatividad dentro del aula universitaria, siendo de vital interés los parámetros estadísticos más elementales. Así...

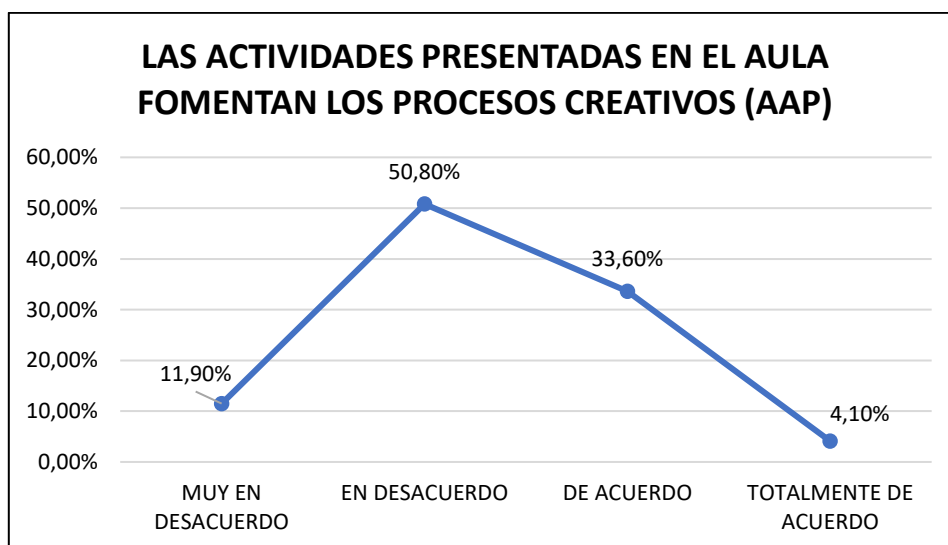
#### 4.- DIMENSIÓN DE METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA



Gráfica 23: En clase se plantean ideas para el fomento de la creatividad en el alumnado.

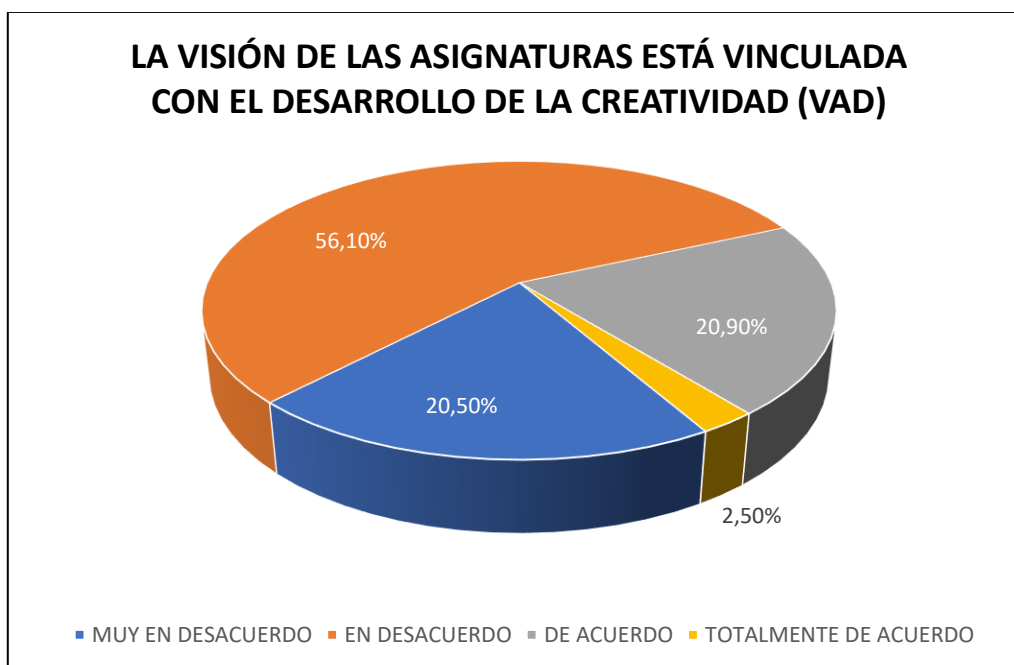
En el ítem FCA, se aprecia cómo la mayoría de la muestra (65,6%) no estaba conforme con la idea de que en las aulas universitarias se planteen ideas para fomentar la creatividad

de los discentes. La suma de alumnos que estaban de acuerdo y totalmente de acuerdo no superaron el 35% del escrutinio final, ergo, la gran mayoría se localizaron en las opciones de muy en desacuerdo (11,50%) y en desacuerdo (54,10%).



Gráfica 24: Las actividades presentadas en el aula fomentan los procesos creativos (AAP)

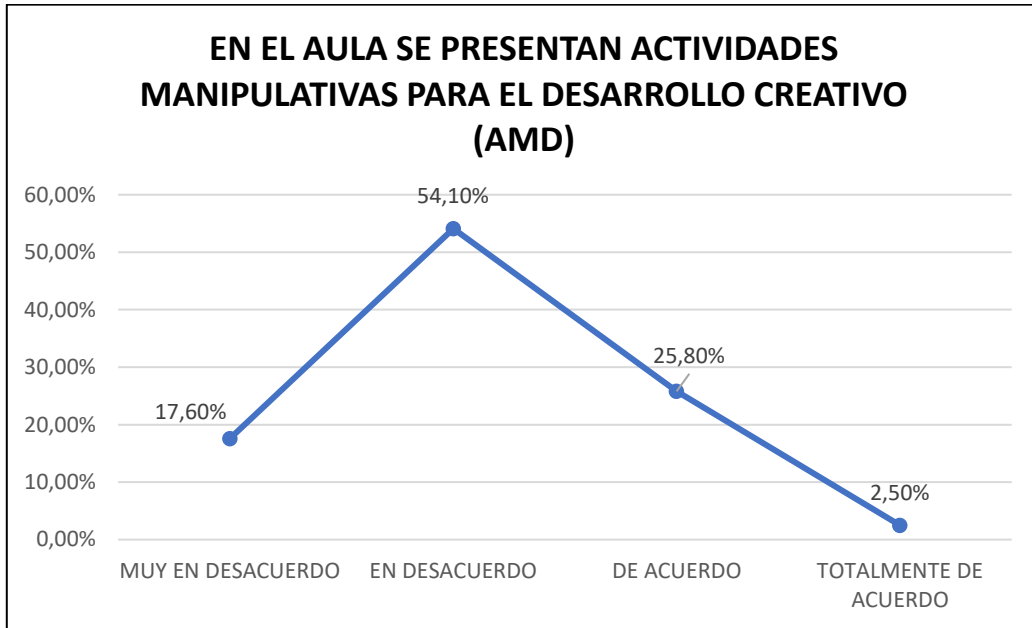
Apoyando el corolario anterior, en el ítem AAP la mayoría de los participantes no están de acuerdo (62,7%) con la visión de que las actividades de clase fomenten los procesos creativos. Además...



Gráfica 25: La visión de las asignaturas está vinculada con el desarrollo de la creatividad (VAD)

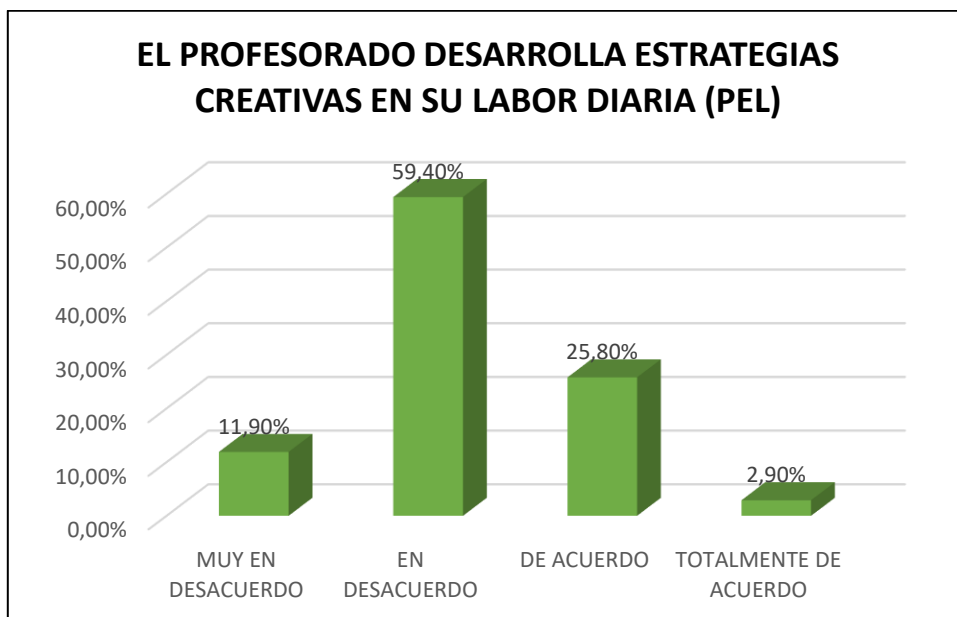
Si nos centramos en la cuestión de la vinculación que tiene la asignatura con el desarrollo de la creatividad, en el ítem VAD se muestra cómo la opinión general de los participantes

era de disconformidad. La mayoría de la muestra estaba en desacuerdo (56,10%) y el 20,50% opinaban que estaban muy en desacuerdo.



Gráfica 26: En el aula se presentan actividades manipulativas para el desarrollo creativo (AMD)

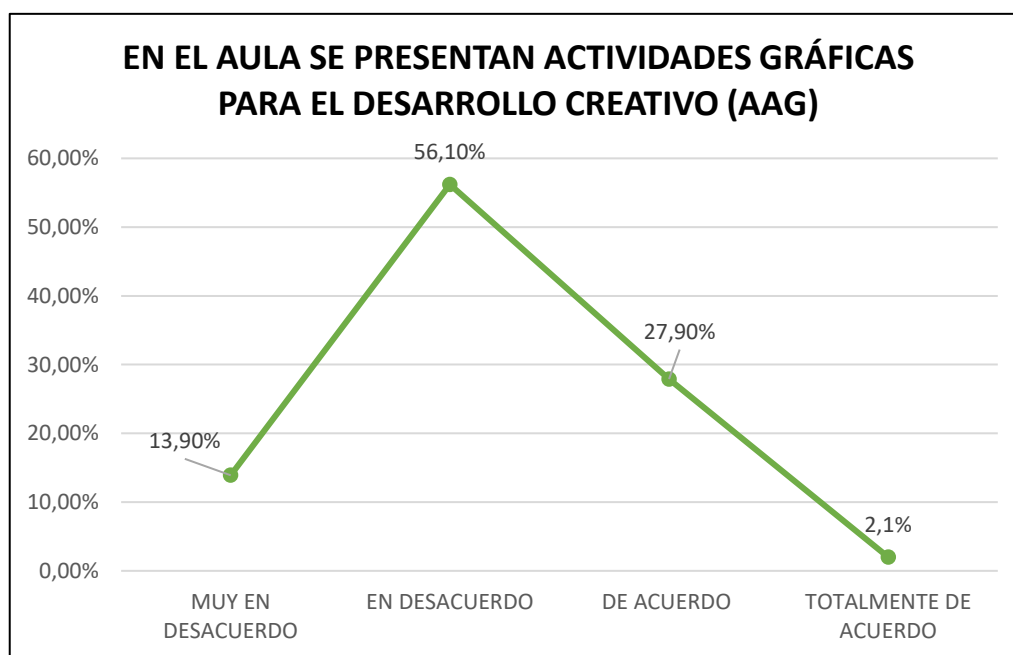
Profundizando más en las cuestiones anteriores se presentó el ítem AMD, relacionado con la implementación de actividades manipulativas en el aula en aras de mejorar la creatividad. En esta ocasión siguen siendo mayoría las respuestas negativas, dado que un 54,10% indicaron que estaban en desacuerdo y un 17,60% que estaban muy en desacuerdo.



Gráfica 27: El profesorado desarrolla estrategias creativas en su labor diaria (PEL)

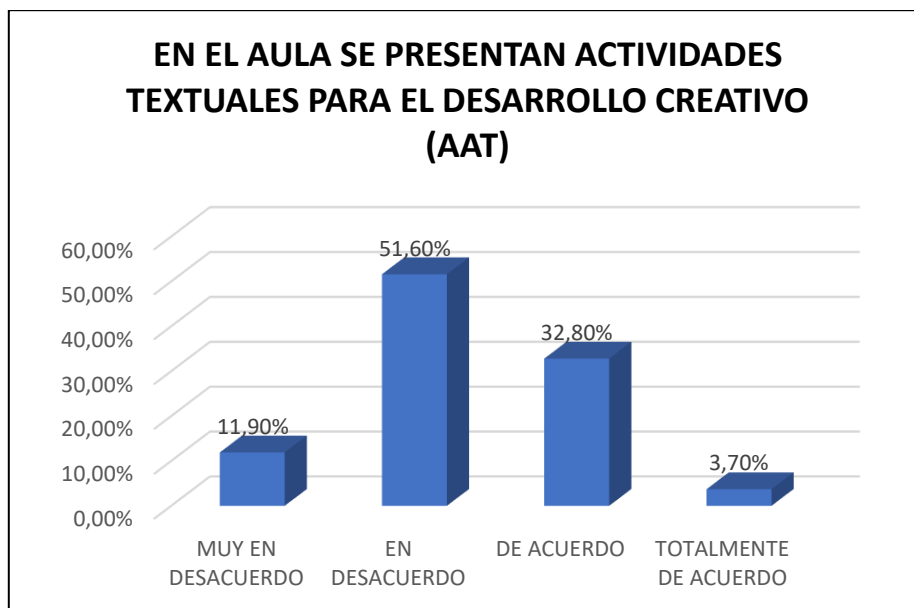


En la gráfica 27 se observa cómo los participantes en el estudio no estaban de acuerdo (59,40%) con la afirmación que sostiene que el profesorado desarrolla estrategias creativas cotidianamente. Sólo un 28,70%, sumando las personas que estaban de acuerdo (25,80%) y las que estaban totalmente de acuerdo (2,90%), suscribía dicha idea, por lo que la percepción del alumnado sobre el profesorado es negativa, es decir no se ve que, el profesorado, aporte estrategias creativas en su labor diaria.



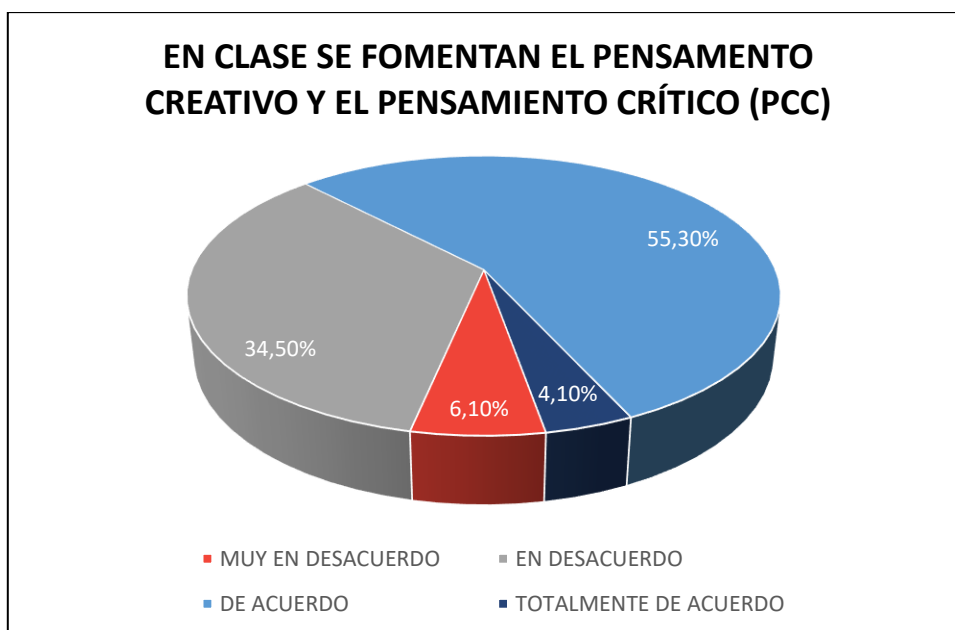
Gráfica 28: en el aula se presentan actividades gráficas para el desarrollo creativo (AAG)

Centrándose en las actividades de carácter gráfico, el ítem AAG recibió una gran mayoría de respuestas negativas (70% muy en desacuerdo y en desacuerdo) por parte de los encuestados, destacando principalmente los estudiantes que optaron por estar en desacuerdo (56,10%).



Gráfica 29: En el aula se presentan actividades textuales para el desarrollo creativo (AAT)

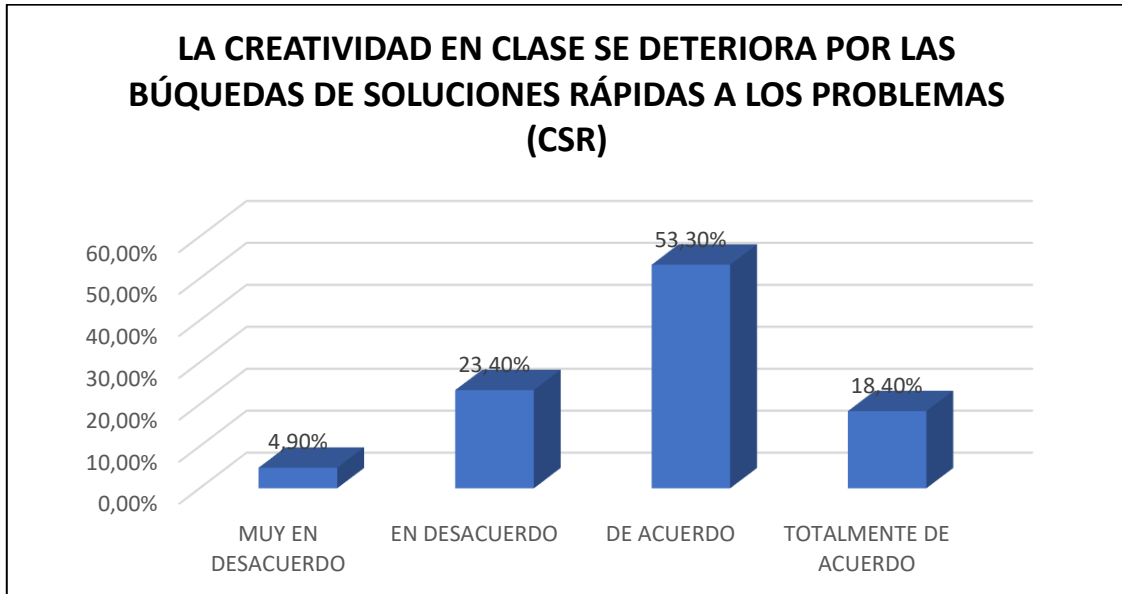
La mayor parte del alumnado participante en la recogida de datos, por otra parte, se muestra en desacuerdo (51,60%) con la afirmación “en el aula se presentan actividades textuales para el desarrollo creativo (AAT)”. Esta cifra, junto al 11,9 % que está muy en desacuerdo, indican que no ven correcta dicha aseveración.



Gráfica 30: En clase se fomentan el pensamiento creativo y el pensamiento crítico (PCC)

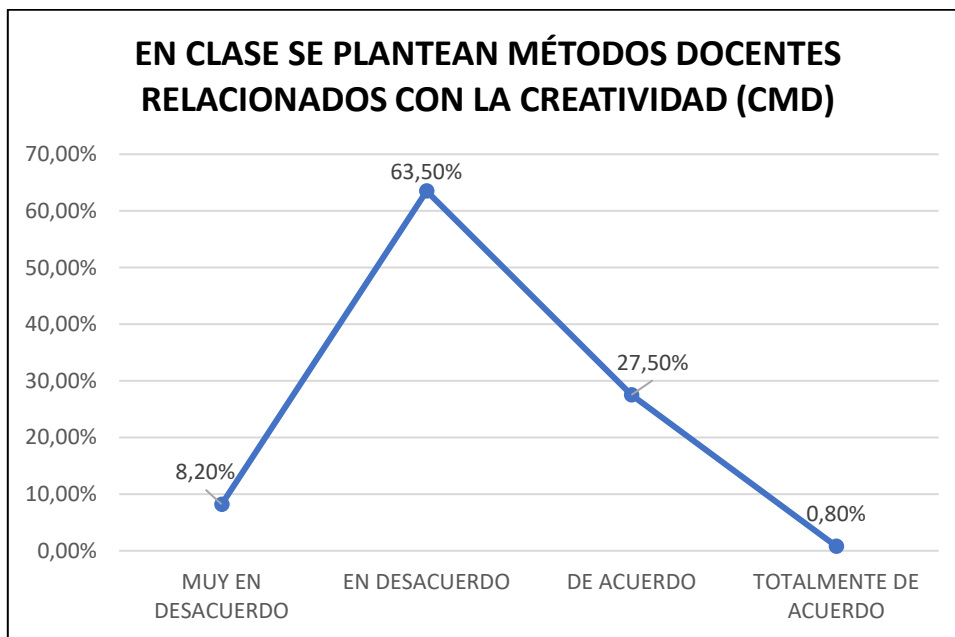
Curiosamente, en el ítem PCC, la mayoría de encuestados (59,40%) tienen una visión positiva de que se fomentan los pensamientos creativos y críticos dentro de clase: estaban de acuerdo un 55,3% y totalmente de acuerdo un 4,1%. Por otro lado, cabe destacar

igualmente que estaban en contra de esta afirmación un 40,60% de los encuestados, un porcentaje no escaso de la muestra.



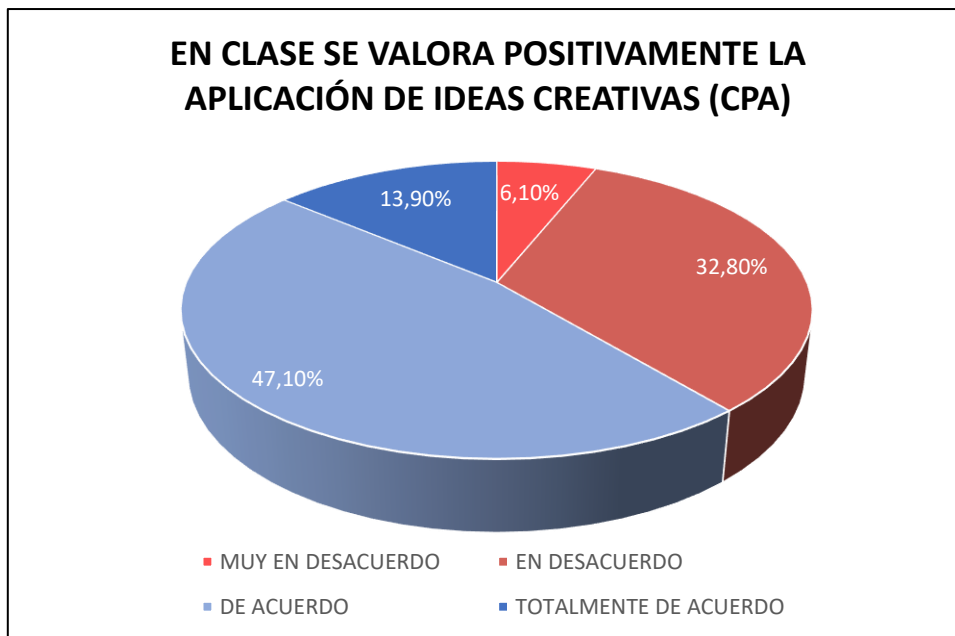
Gráfica 31: La creatividad se deteriora por las búsquedas de soluciones rápidas a los problemas (CSR)

El ítem CSR recogió un resultado positivo, como se puede ver por el número de participantes que se mostraron, tanto de acuerdo (53,30%) como totalmente de acuerdo (18,40 %) con la afirmación propuesta. En ese sentido, es evidenciable que, dentro de clase y, según la visión de los encuestados, la creatividad se deteriora por las búsquedas de soluciones rápidas a los problemas cotidianos.



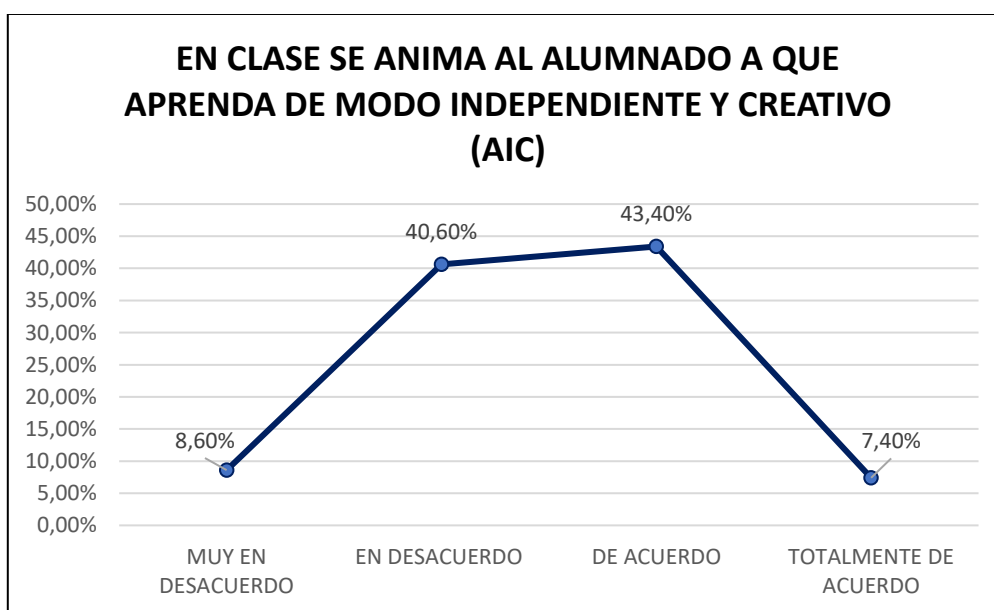
Gráfica 32: En clase se plantean métodos docentes relacionados con la creatividad (CMD)

En el ítem CMD, se observa cómo la mayoría de los participantes no están conforme con la idea de que en clase se plantean métodos didácticos relacionados con el fomento de la creatividad: los resultados indican claramente que el 63,5% están en desacuerdo y el 8,20 muy en desacuerdo.



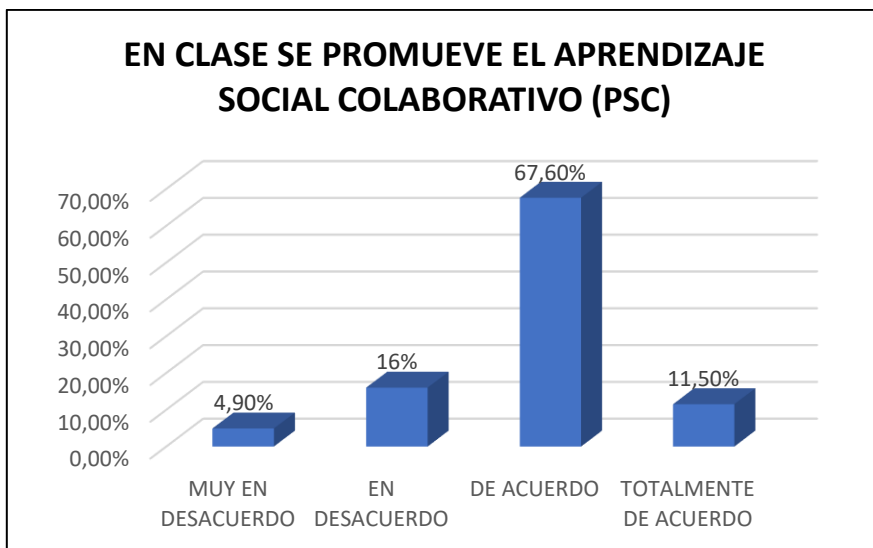
Gráfica 33: En clase se valora positivamente la aplicación de ideas creativas (CPA)

Buscando la visión personal de los egresados en Pedagogía respecto a la aplicación de ideas creativas en el salón de clase, se desarrolló el ítem CPA. Entre las respuestas dadas, destacaron las opiniones a favor (61%) de esta afirmación, pues un 47,1% estaban de acuerdo con la misma y un 13,9% totalmente de acuerdo.



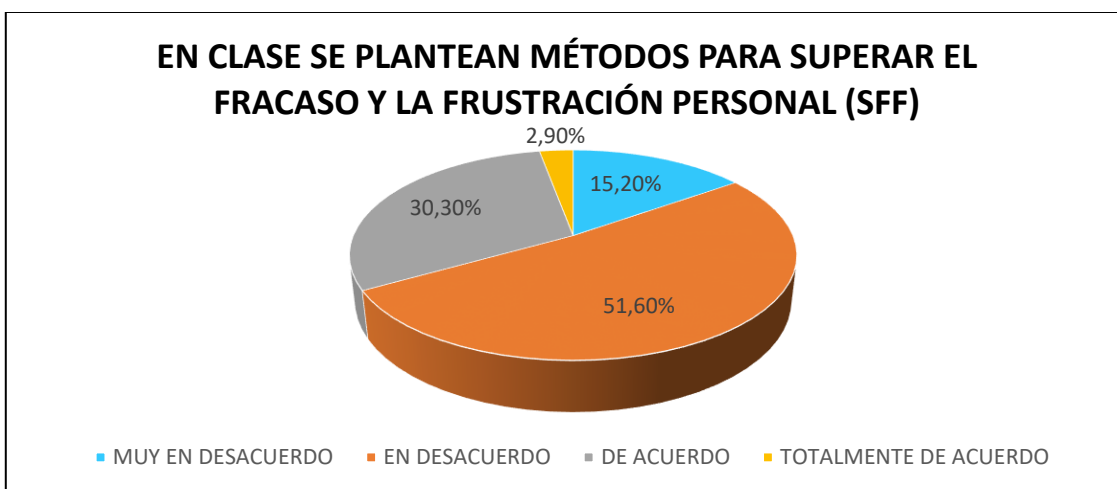
Gráfica 34: En clase se anima al alumnado a aprender de modo independiente y creativo (AIC)

Al preguntar por el ánimo del alumnado para aprender de manera independiente y creativa, se hallaron con unas respuestas equilibradas, ya que el número de encuestados que estaban en desacuerdo (40,6%) y los que estaban muy en desacuerdo (8,6%) con la afirmación del ítem AIC llegaron a un 49,2 % y los que estaban conformes ascendieron a un 50,8 %, siendo un 43,4% aquellos que estaban de acuerdo y un 7,4% los que estaban totalmente de acuerdo.



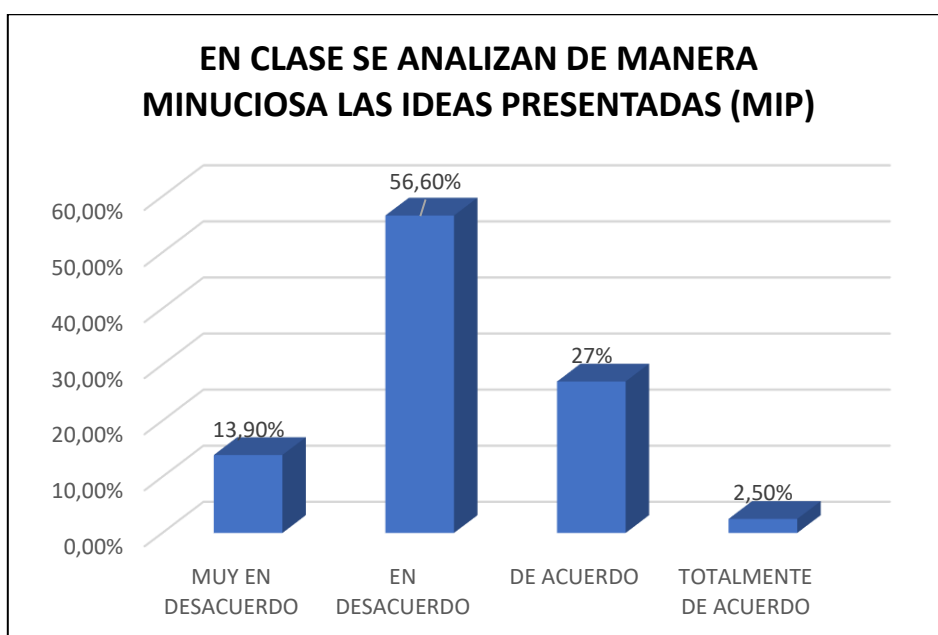
Gráfica 35: En clase se promueve el aprendizaje social colaborativo (PSC)

En el caso del ítem PSC, se puede ver cómo los encuestados estaban de acuerdo (67,60%) con la visión relacionada con la promoción del aprendizaje social colaborativo dentro de clase. Junto con el 11,50 % que optaron por responder a la cuestión con total conformidad, se obtiene como resultado que un 79,1 % de los participantes están a favor de dicha afirmación.



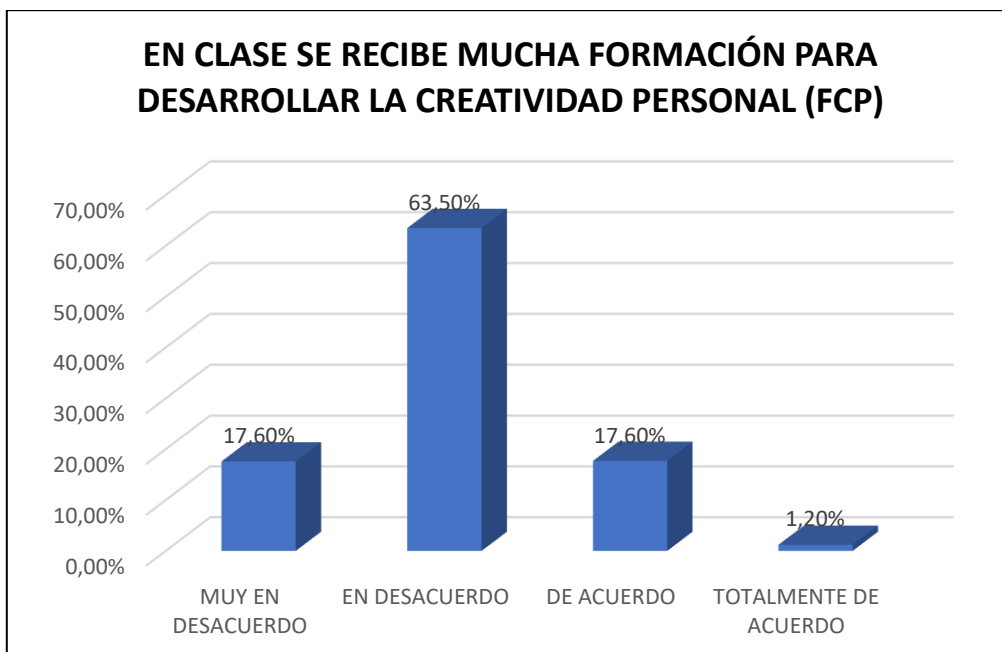
Gráfica 36: En clase se plantean métodos para que el alumnado pueda superar el fracaso y la frustración personal (SFF)

Es remarcable la importancia que tiene el saber si los alumnos están preparados para aceptar el fracaso y no sentir frustración por ello, lo que generalmente impide el avance del individuo. Es por ello por lo que se formuló el ítem SFF. En ese sentido, las respuestas dadas al respecto fueron negativas, es decir, algo más de la mitad de los encuestados estaban en desacuerdo (51,6%) con la visión presentada sobre el hecho de que dentro del aula se les proporcionaran métodos para poder superar una situación de fracaso y frustración personal.



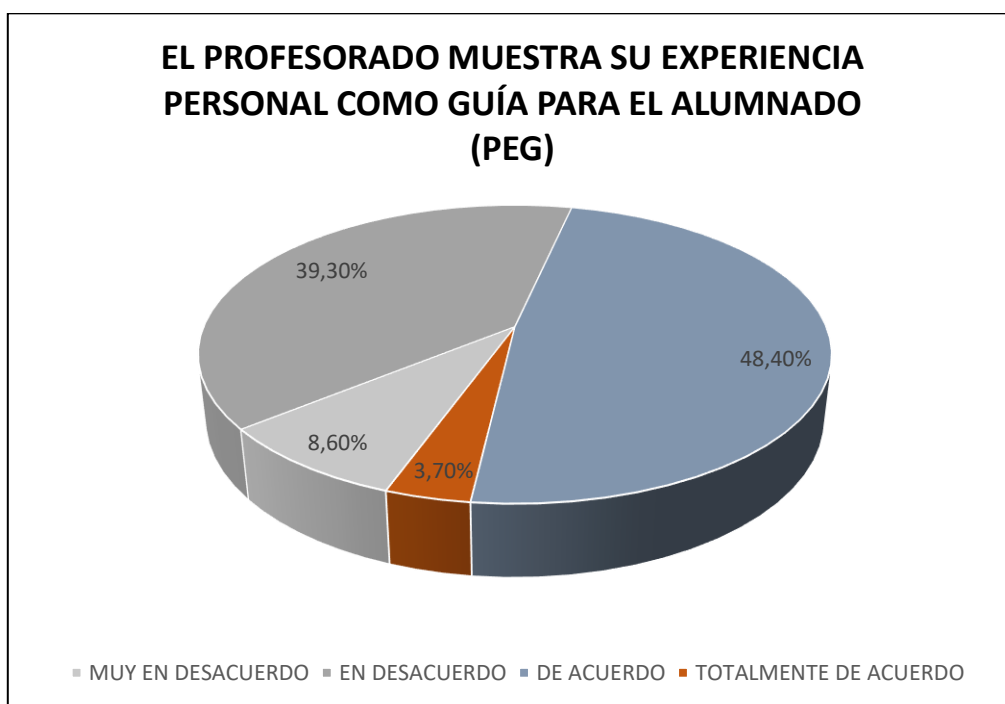
Gráfica 37: En clase se analizan de manera minuciosa las ideas presentadas (MIP)

En la gráfica 37 se presentan los resultados del ítem MIP, donde aparece una afirmación relacionada con la atención al analizar las ideas presentadas en clase. Desde el punto de vista de la mayoría de los encuestados, el 70,5% estaban muy en desacuerdo (13,90%) o en desacuerdo (56,60%).



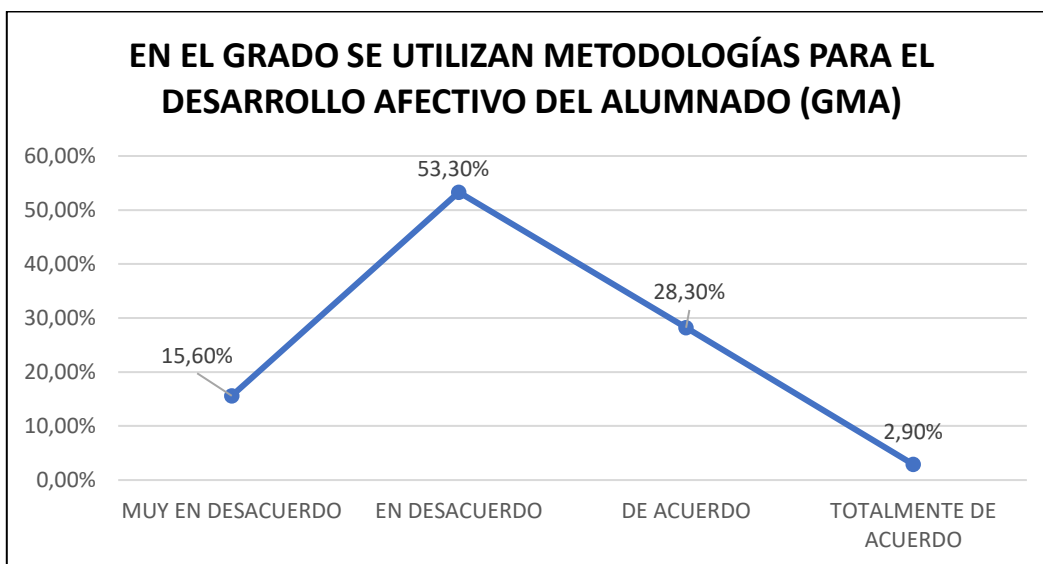
Gráfica 38: En clase se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal (FCP)

En las respuestas otorgadas al ítem FCP, se observa una mayoría indicando que estaban en desacuerdo (63,5%) con el hecho de que se reciba mucha formación en el aula universitaria para desarrollar la creatividad personal. Sumado al 17,6% de sujetos de la muestra que estaban muy en desacuerdo, se observa una disconformidad total que supera el 80 % del escrutinio realizado.



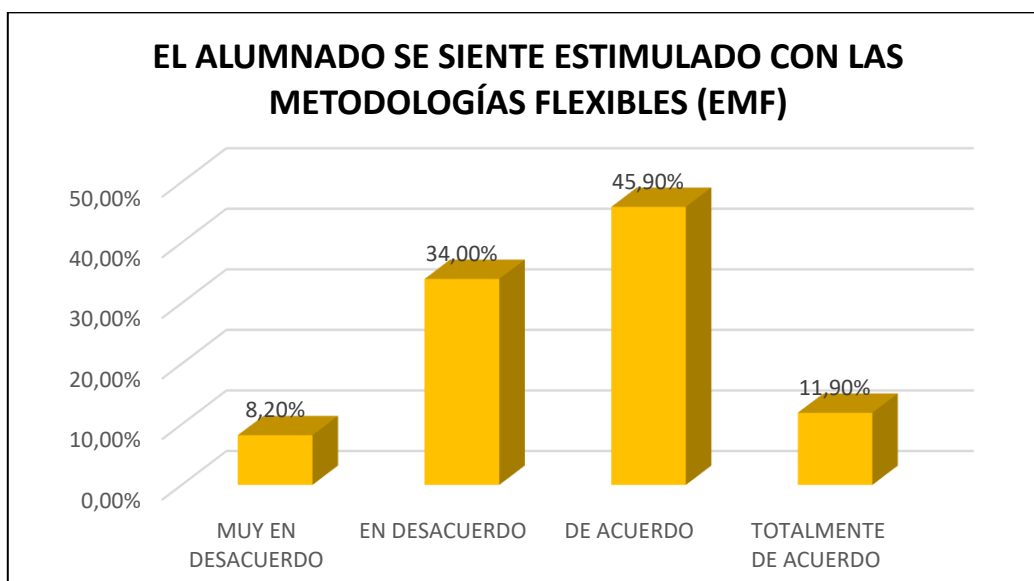
Gráfica 39: El profesorado muestra su experiencia personal como guía para el alumnado (PEG)

Para abordar la cuestión de la implicación del profesorado dentro de clase, se planteó el ítem PEG, donde la afirmación sugería que los docentes del grado aportan su experiencia personal para que el alumnado la tome como un punto de guía para el desarrollo creativo. Desde esta perspectiva, es fácilmente apreciable por el gráfico 39, que la cifra de encuestados que estaban de acuerdo con la afirmación asciende a un 52,1%, esto es, algo más de la mayoría de individuos participantes en el estudio.



Gráfica 40: En el grado se utilizan metodologías para el desarrollo afectivo del alumnado (GMA)

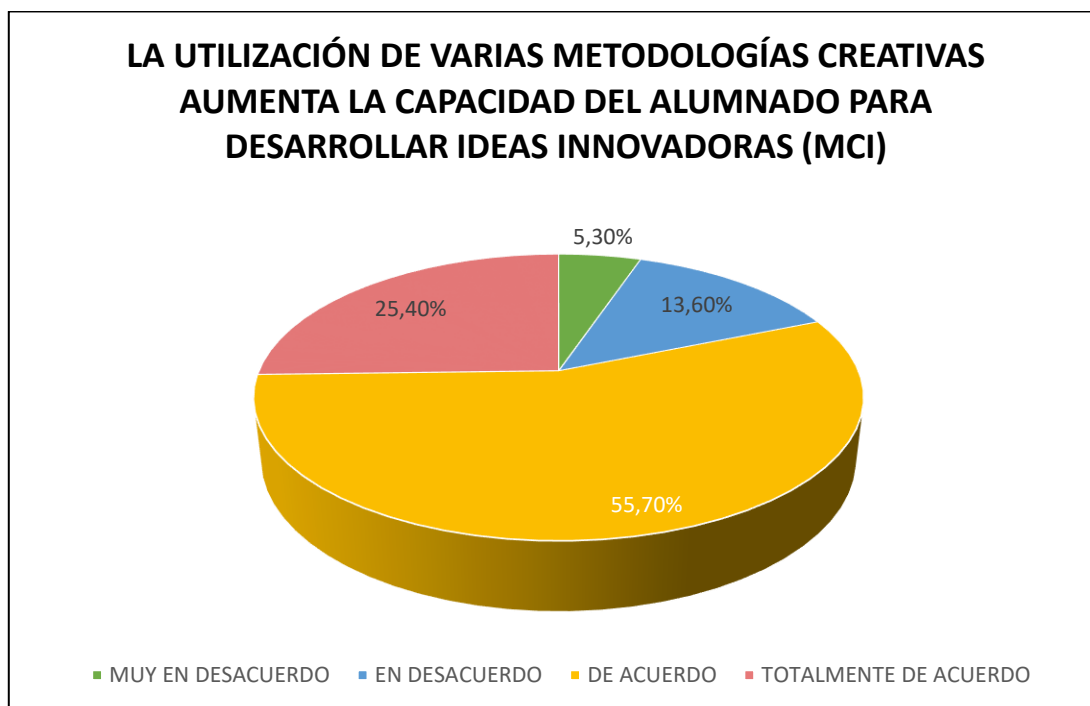
Igualmente, y, al objeto de valorar la percepción del alumnado respecto a la utilización de metodologías didácticas específicas en aras del desarrollo afectivo, se elaboró el ítem GMA. En esta ocasión, la muestra se decantó por indicar su disconformidad mayoritaria, dado que un 53,3% estaban en desacuerdo y un 15,6% estaban muy en desacuerdo.



Gráfica 41: El alumnado se siente estimulado con las metodologías flexibles (EMF)



El ítem EMF se planteó para saber si el alumnado se siente estimulado cuando se le presentan metodologías flexibles, a lo cual la mayoría se sentía conforme con el enunciado de dicha afirmación, siendo el 45,90 % quienes indicaron que estaban de acuerdo y un 11,90 % aquellos que estaban totalmente de acuerdo.



Gráfica 42: La utilización de varias metodologías creativas aumenta la capacidad del alumnado para desarrollar ideas innovadoras (MCI)

En el ítem MCI se presentó a los sujetos la afirmación de que la utilización de varias metodologías creativas aumenta la capacidad del alumnado para desarrollar ideas innovadoras. Como se observa en la gráfica 42, la mayoría estaban de acuerdo (55,70%) respecto a dicha afirmación y el 25,4% estaban totalmente de acuerdo, indicando que un 81,1% estaban conforme. Como se puede ver, muy pocos de los encuestados estaban disconformes con la afirmación: siendo un 13,6% de la muestra quienes estaban en desacuerdo y un 5,3% muy en desacuerdo.

#### **4.1.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIA**

En esta dimensión, el cálculo de la prueba de Pearson, en función de la variable curso (CRS), dio como resultado final ( $\alpha = 0,95$ ,  $p < 0.05$ ) un número mayor de ítems significativos, en comparación a la dimensión anterior. Así:

ITEMS	CURSO (CRS)			
	G.L.	$\chi^2$	P	CASOS VÁLIDOS
FCA	9	10,428	,317	244
AAP	9	34,283	,000**	244
VAD	9	15,342	,082	244
AMD	9	8,443	,490	244
PEL	9	29,985	,000**	244
AAG	9	34,755	,000**	244
AAT	9	15,201	,086	244
PCC	9	19,212	,023**	244
CSR	9	9,034	,434	244
CMD	9	9,645	,380	244
CPA	9	14,571	,103	244
AIC	9	17,783	,038**	244
PSC	9	20,003	,018**	244
SFF	9	11,491	,244	244
MIP	9	24,798	,003**	244
FCP	9	19,608	,020**	244
PEG	9	16,700	,054	244
GMA	9	15,276	,084	244
EMF	9	32,691	,000**	244
MCI	9	17,326	,044**	244

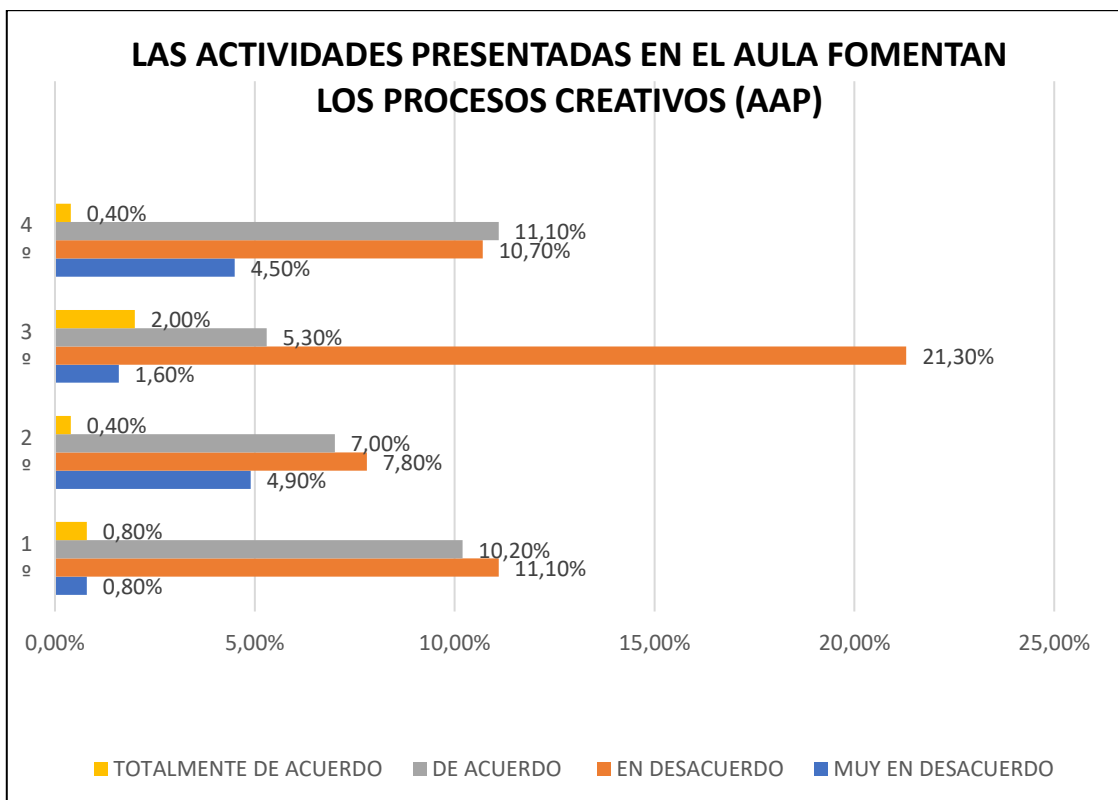
Tabla 8: Resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson.

En ese sentido, los ítems más interesantes fueron AAP, PEL, AAG, PCC, AIC, PSC, MIP, FCP, EMF Y MCI, siendo el primero, AAP, en donde los resultados obtenidos indicaron una gran ratio de desacuerdo (50,8%), destacando el número de estudiantes de tercero que apoyaron esta respuesta (21,3%), como se muestra en la tabla:

**Tabla de contingencia**

		LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS EN EL AULA FOMENTAN LOS PROCESOS CREATIVOS (AAP)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1°	,8%	11,1%	10,2%	,8%	23,0%
	2°	4,9%	7,8%	7,0%	,4%	20,1%
	3°	1,6%	21,3%	5,3%	2,0%	30,3%
	4°	4,5%	10,7%	11,1%	,4%	26,6%
Total		11,9%	50,8%	33,6%	3,7%	100,0%

Tabla 9: Tabla de contingencia (AAP).



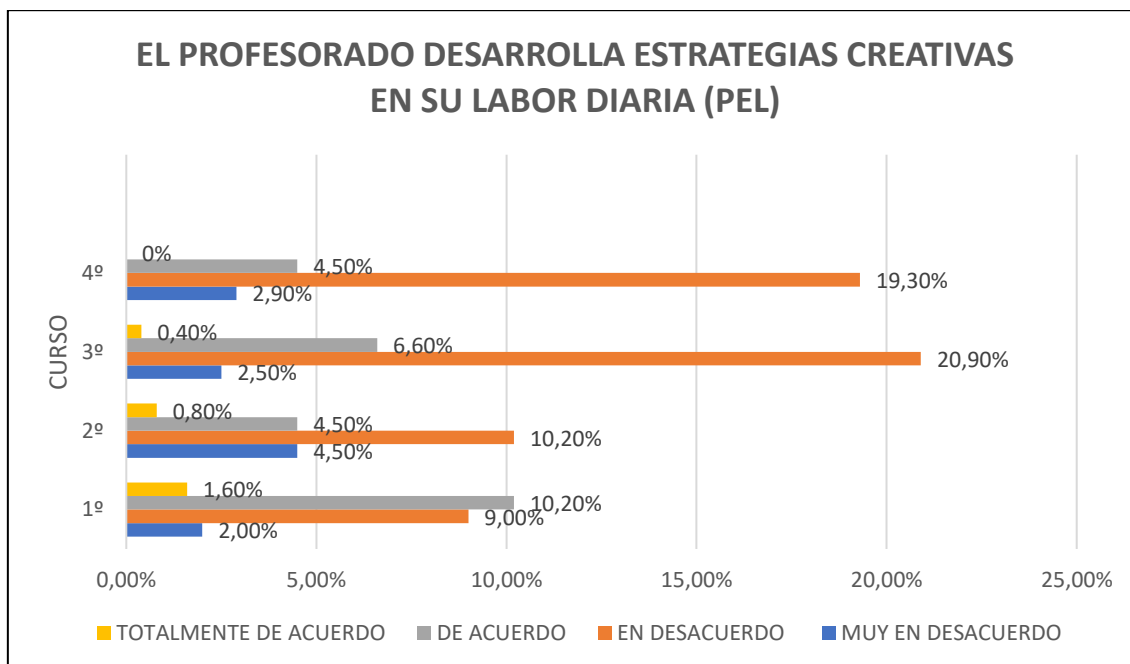
Gráfica 43: Las actividades presentadas en el aula fomentan los procesos creativos (AAP)

Respecto a la opinión relacionada con las estrategias creativas desarrolladas por el profesorado (PEL), el 59,4 % del alumnado está en desacuerdo, destacando nuevamente los estudiantes de tercero (20,9%) y los estudiantes de cuarto año (19,3%). Así:

**Tabla de contingencia**

		EL PROFESORADO DESARROLLA ESTRATEGIAS CREATIVAS EN SU LABOR DIARIA (PEL)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º	2,0%	9,0%	10,2%	1,6%	23,0%
	2º	4,5%	10,2%	4,5%	,8%	20,1%
	3º	2,5%	20,9%	6,6%	,4%	30,3%
	4º	2,9%	19,3%	4,5%		26,6%
Total		11,9%	59,4%	25,8%	2,9%	100,0%

Tabla 10: Tabla de contingencia (PEL).



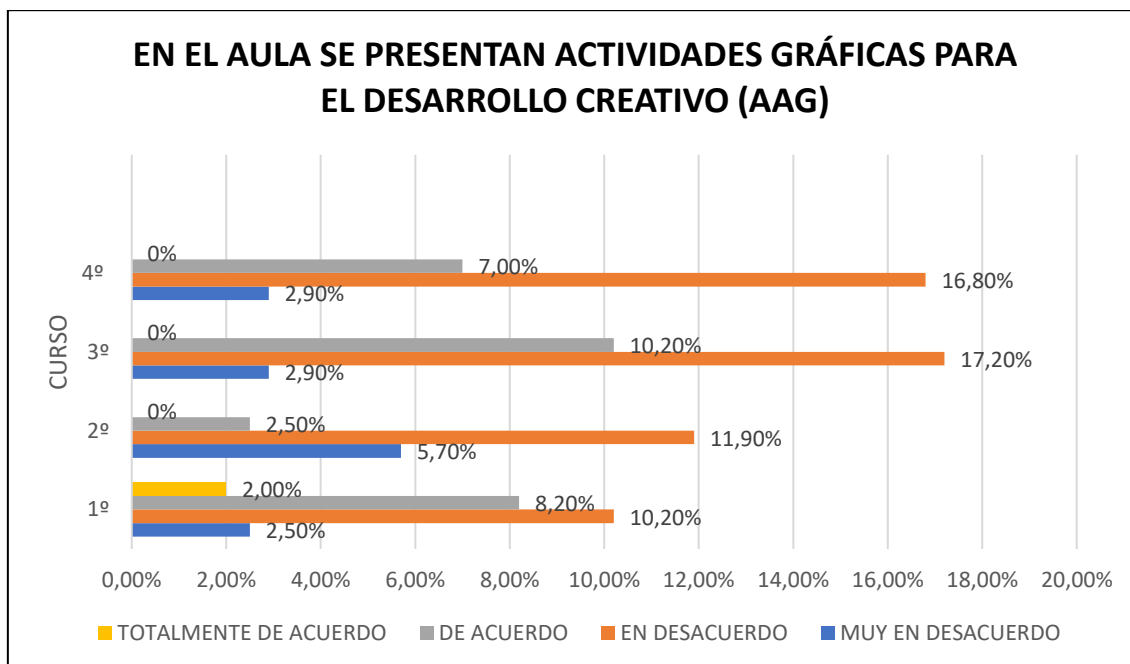
Gráfica 44: El profesorado desarrolla estrategias creativas en su labor (PEL).

En la siguiente contingencia también son significativas las respuestas que estaban en desacuerdo (56,1%) con la afirmación relacionada con la presentación de actividades gráficas para el desarrollo creativo (AAG). Curiosamente un 27,9 % estaban de acuerdo con dicha idea, mostrando una amplia diferencia entre las respuestas afirmativas y las negativas:

**Tabla de contingencia**

		EN EL AULA SE PRESENTAN ACTIVIDADES GRÁFICAS PARA EL DESARROLLO CREATIVO (AAG)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º	2,5%	10,2%	8,2%	2,0%	23,0%
	2º	5,7%	11,9%	2,5%		20,1%
	3º	2,9%	17,2%	10,2%		30,3%
	4º	2,9%	16,8%	7,0%		26,6%
Total		13,9%	56,1%	27,9%	2,0%	100,0%

Tabla 11: Tabla de Contingencia (AAG).



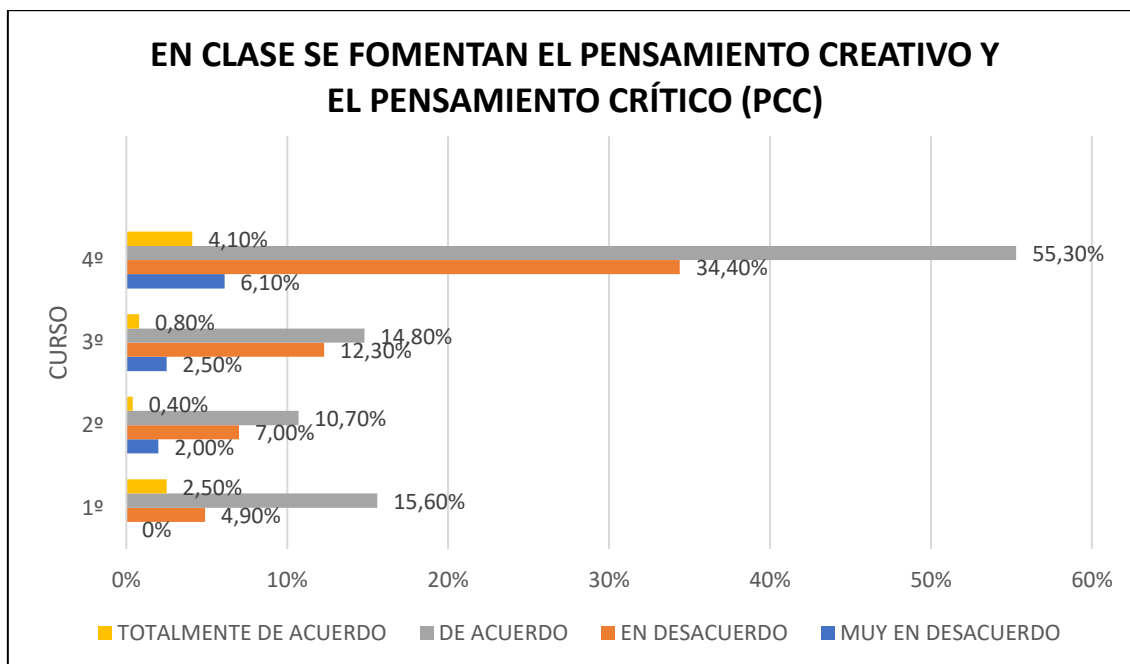
Gráfica 45: Gráfica para el desarrollo creativo (AAG).

Respecto a la percepción que tienen los alumnos sobre la promoción del pensamiento creativo y crítico dentro de clase, planteada en el ítem PCC: Los estudiantes estaban de acuerdo (55,3%) con esta visión, siendo destacable el detalle de que el porcentaje de participantes de primero que optaron por esta opción (15,6%), es superior a los de tercero (14,8%) y cuarto (14,3%), objeto de la contingencia.

**Tabla de contingencia**

		EN CLASE SE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CREATIVO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO (PCC)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º		4,9%	15,6%	2,5%	23,0%
	2º	2,0%	7,0%	10,7%	,4%	20,1%
	3º	2,5%	12,3%	14,8%	,8%	30,3%
	4º	1,6%	10,2%	14,3%	,4%	26,6%
Total		6,1%	34,4%	55,3%	4,1%	100,0%

Tabla 12: Tabla de contingencia (PCC).



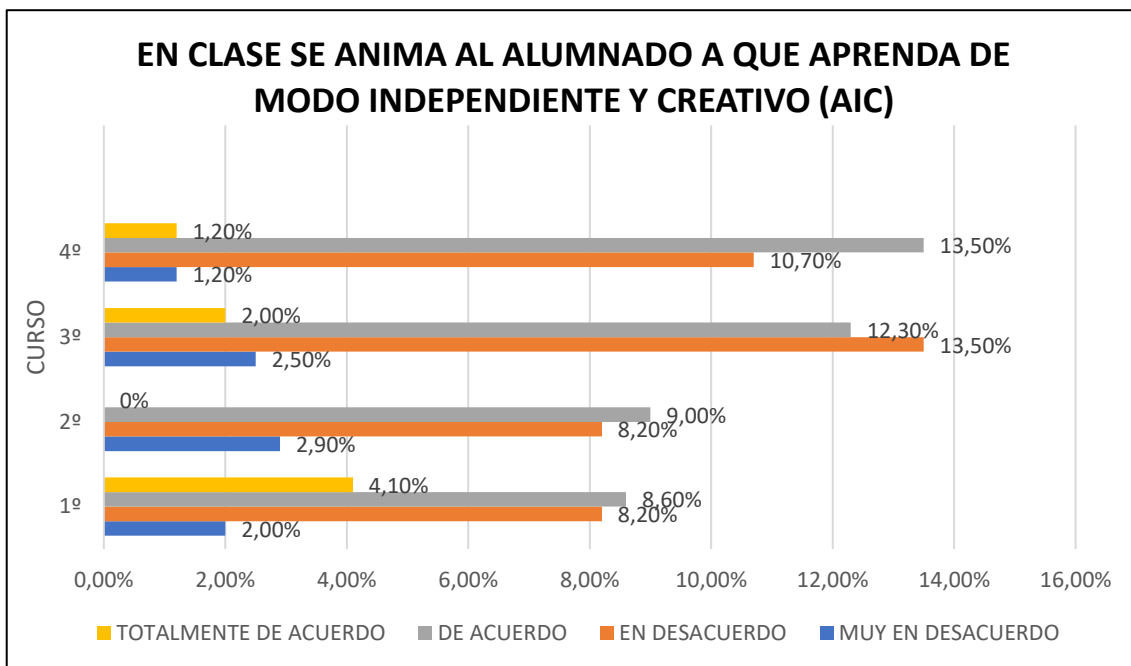
Gráfica 46: En clase se fomentan el pensamiento creativo y el pensamiento crítico (PCC).

En el ítem AIC se observa cómo el porcentaje de participantes que está de acuerdo con la afirmación asciende a un 43,4%, especialmente los de cuarto curso del grado, los cuales perciben que se valora positivamente el apoyo, que se da dentro de clase a aprender de manera independiente y creativa (AIC):

**Tabla de contingencia**

		EN CLASE SE ANIMA AL ALUMNADO A QUE APRENDA DE MODO INDEPENDIENTE Y CREATIVO (AIC)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º	2,0%	8,2%	8,6%	4,1%	23,0%
	2º	2,9%	8,2%	9,0%		20,1%
	3º	2,5%	13,5%	12,3%	2,0%	30,3%
	4º	1,2%	10,7%	13,5%	1,2%	26,6%
Total		8,6%	40,6%	43,4%	7,4%	100,0%

Tabla 13: Tabla de contingencia (AIC).



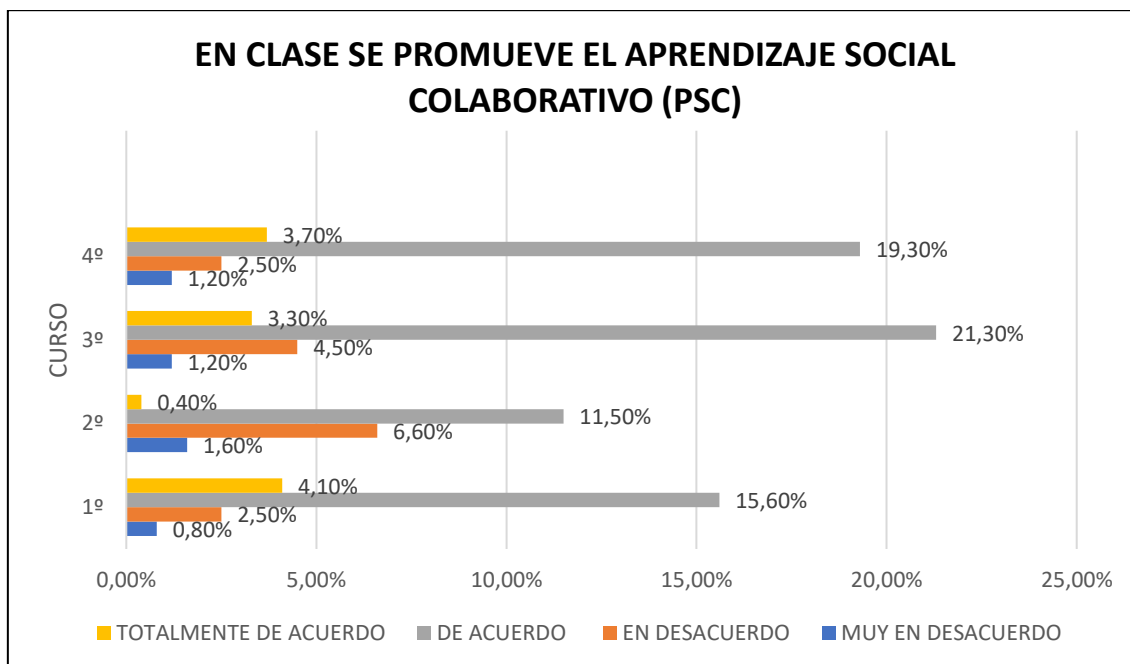
Gráfica: 47: En clase se anima al alumnado a que aprenda de modo independiente y creativo (AIC).

En la afirmación del ítem PSC, el porcentaje de individuos que estaban de acuerdo (67,6 %) es el más alto de las variables analizadas, siendo los estudiantes de tercer curso la mayoría que la suscribe y los de cuarto año el segundo grupo que más seleccionaron esta opción.

**Tabla de contingencia**

		EN CLASE SE PROMUEVE EL APRENDIZAJE SOCIAL COLABORATIVO (PSC)				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CURSO (CRS)	1º	,8%	2,5%	15,6%	4,1%	23,0%
	2º	1,6%	6,6%	11,5%	,4%	20,1%
	3º	1,2%	4,5%	21,3%	3,3%	30,3%
	4º	1,2%	2,5%	19,3%	3,7%	26,6%
Total		4,9%	16,0%	67,6%	11,5%	100,0%

Tabla 14: Tabla de contingencia (PSC).



Gráfica 48: En clase se promueve el aprendizaje social colaborativo (PSC).

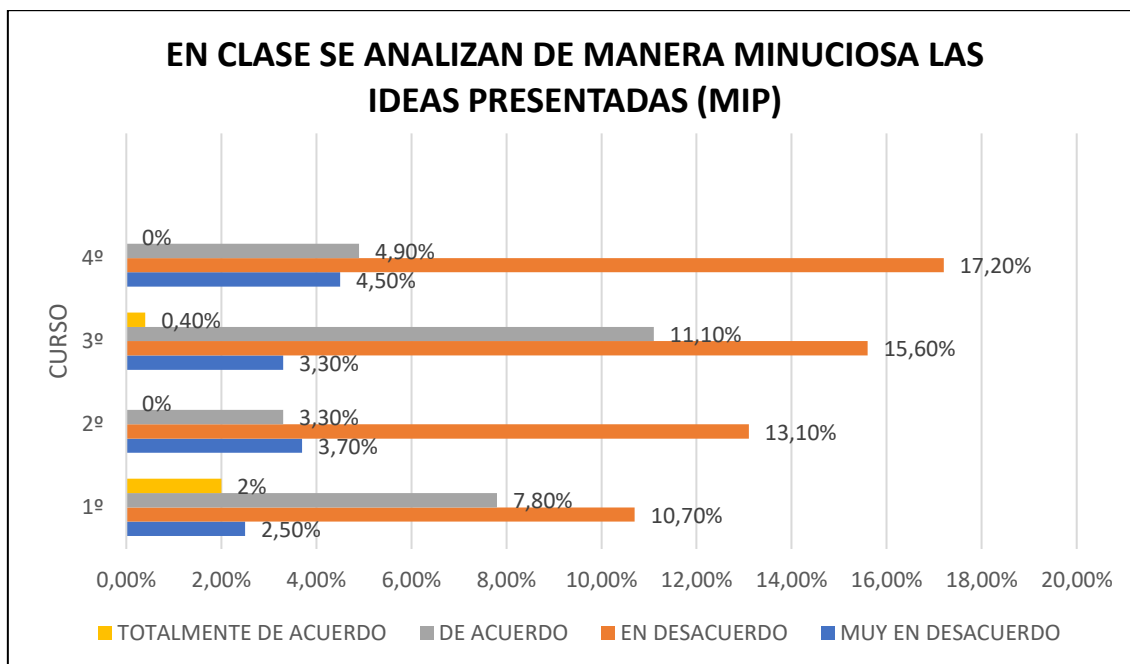
En lo referente, por su parte, a la percepción sobre la posibilidad de que las ideas presentadas en clase se analicen de forma minuciosa por el profesorado (MIP), los datos revelan con claridad que el alumnado encuestado estaba mayoritariamente en desacuerdo (56,6 %), destacando particularmente el porcentaje de individuos de cuarto año que compartían esta opinión, y que asciende a un 21,7 % de la muestra total de trabajo.

**Tabla de contingencia**

	EN CLASE SE ANALIZAN DE MANERA MINUCIOSA LAS IDEAS PRESENTADAS (MIP)				Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)					
1º	2,5%	10,7%	7,8%	2,0%	23,0%
2º	3,7%	13,1%	3,3%		20,1%
3º	3,3%	15,6%	11,1%	,4%	30,3%
4º	4,5%	17,2%	4,9%		26,6%
Total	13,9%	56,6%	27,0%	2,5%	100,0%

Tabla 15: Tabla de contingencia (MIP).





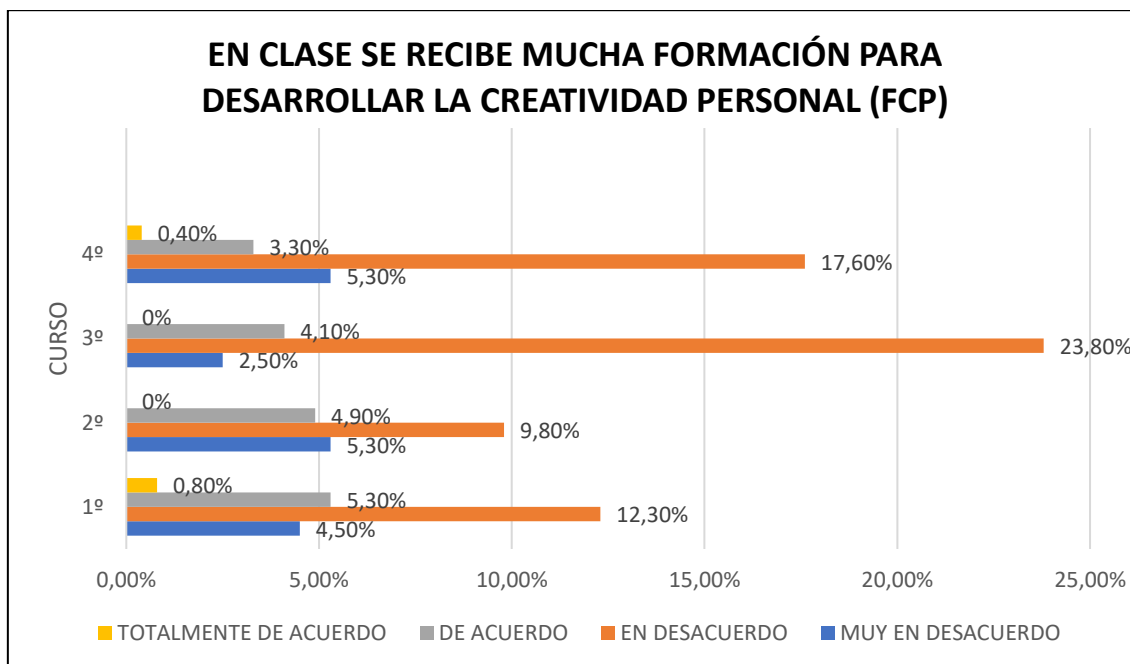
Gráfica 49: En clase se analizan de manera minuciosa las ideas presentadas (MIP).

En el ítem FCP, lo más destacable de los datos fue aportado por los alumnos de tercer curso, que estaban en desacuerdo (63,5 %), con la idea de que en clase se reciba mucha formación específica para el desarrollo de la creatividad personal e individual. De esta manera:

**Tabla de contingencia**

		EN CLASE SE RECIBE MUCHA FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD PERSONAL (FCP)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º	4,5%	12,3%	5,3%	,8%	23,0%
	2º	5,3%	9,8%	4,9%		20,1%
	3º	2,5%	23,8%	4,1%		30,3%
	4º	5,3%	17,6%	3,3%	,4%	26,6%
Total		17,6%	63,5%	17,6%	1,2%	100,0%

Tabla 16: Tabla de contingencia (FCP).



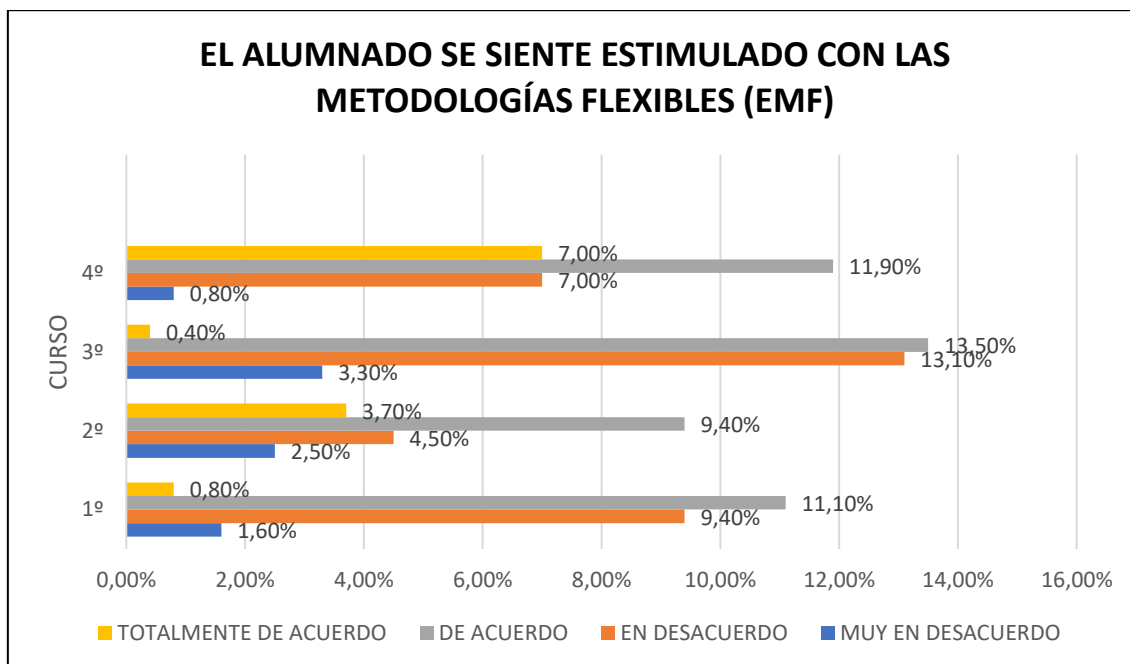
Gráfica 50: En clase se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal (FCP).

Continuando con las contingencias más relevantes de esta dimensión, toca centrarse en el ítem EMF, planteado para conocer lo que perciben los futuros pedagogos respecto a la actitud con las metodologías flexibles. El resultado más revelador fue el expuesto por los estudiantes que estaban de acuerdo, siendo un 45,9 % de la muestra, de la cual un 13,5% de los estudiantes eran de tercero, así lo indica la tabla:

**Tabla de contingencia**

	EL ALUMNADO SE SIENTE ESTIMULADO CON LAS METODOLOGÍAS FLEXIBLES (EMF)				Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO 1º	1,6%	9,4%	11,1%	,8%	23,0%
(CRS) 2º	2,5%	4,5%	9,4%	3,7%	20,1%
3º	3,3%	13,1%	13,5%	,4%	30,3%
4º	,8%	7,0%	11,9%	7,0%	26,6%
Total	8,2%	34,0%	45,9%	11,9%	100,0%

Tabla 17: Tabla de contingencia (EMF).



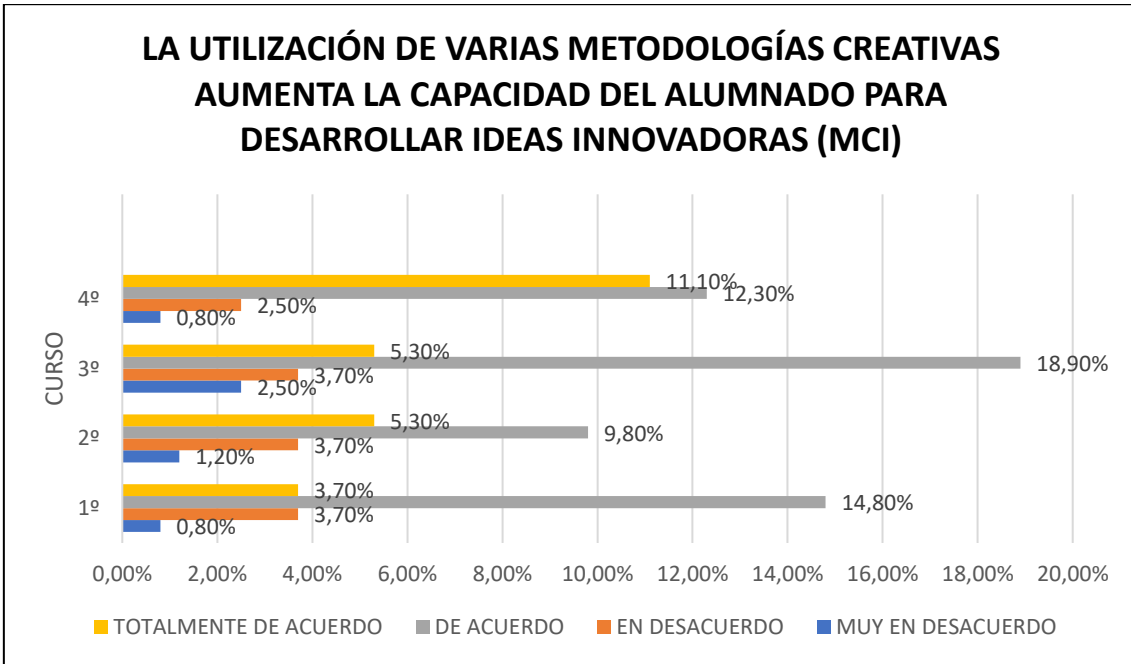
Gráfica 51: El alumnado se siente estimulado con las metodologías flexibles (EMF).

El último de los análisis destacables en esta dimensión es el referido al ítem MCI, donde se les presentó la afirmación de que la capacidad del alumnado para el desarrollo de ideas innovadoras aumenta al utilizar varias metodologías creativas de forma conjunta. En ese sentido, un 55,7 % de los encuestados estaban de acuerdo con la idea presentada, siendo los estudiantes de tercero (24,2 %) los que más han optado por esta variable, seguidos por los estudiantes de cuarto con un 23,4 %.

**Tabla de contingencia**

		LA UTILIZACIÓN DE VARIAS METODOLOGÍAS CREATIVAS AUMENTA LA CAPACIDAD DEL ALUMNADO PARA DESARROLLAR IDEAS INNOVADORAS (MCI)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º	,8%	3,7%	14,8%	3,7%	23,0%
	2º	1,2%	3,7%	9,8%	5,3%	20,1%
	3º	2,5%	3,7%	18,9%	5,3%	30,3%
	4º	,8%	2,5%	12,3%	11,1%	26,6%
Total		5,3%	13,5%	55,7%	25,4%	100,0%

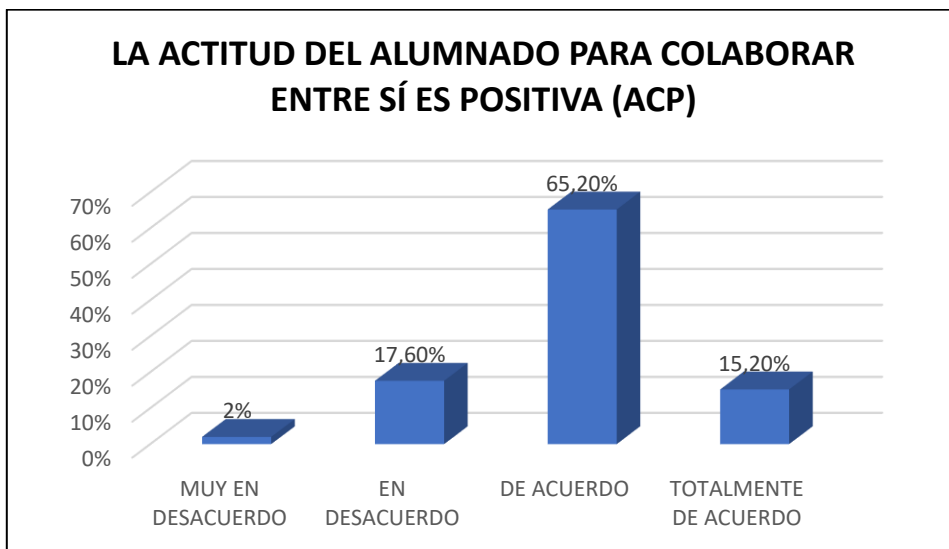
Tabla 18: Tabla de Contingencia (MCI).



Gráfica 52: La utilización de varias metodologías creativas aumenta la capacidad del alumnado para desarrollar ideas innovadoras (MCI).

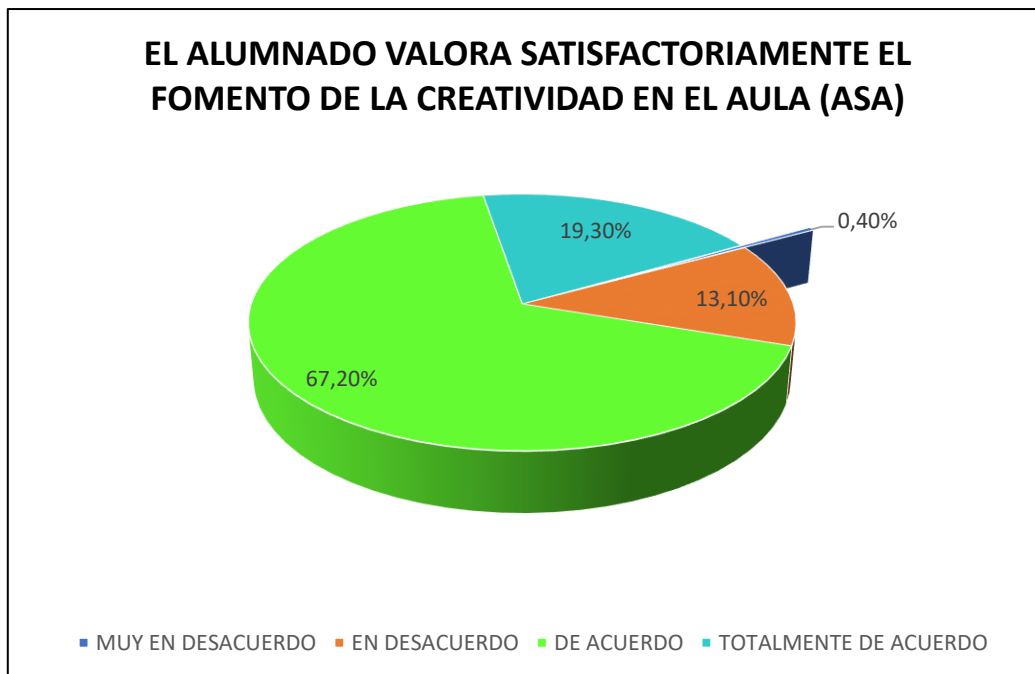
Con esto concluye el análisis de contingencias de la dimensión de metodologías de enseñanza de la creatividad en el aula universitaria. Se procede a presentar el siguiente bloque y examinar la visión que tienen los estudiantes acerca de la actitud hacia el fomento de la creatividad dentro de clase, interesando los parámetros estadísticos más elementales...

## 5.- DIMENSIÓN DE LA ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA



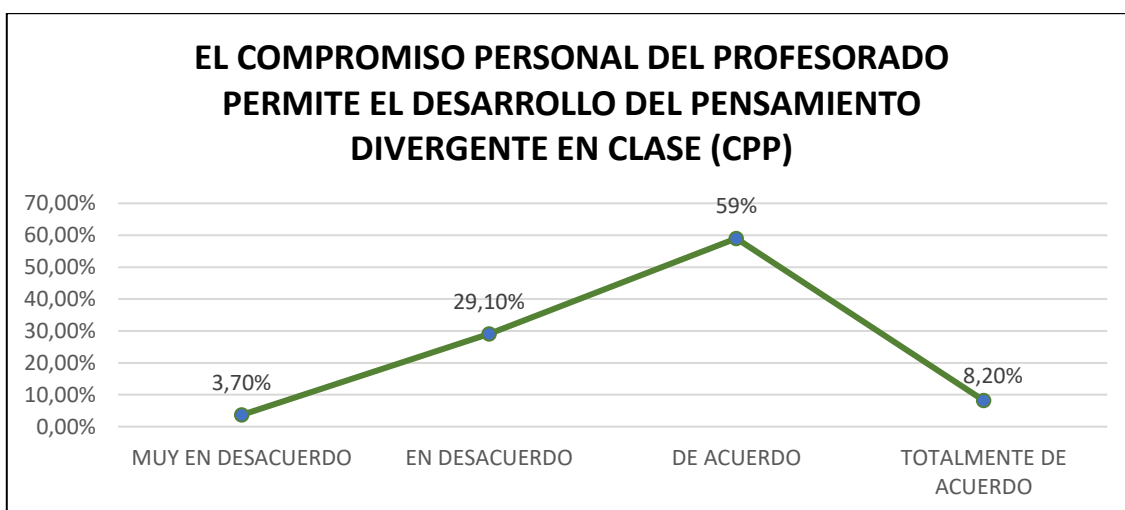
Gráfica 53: La actitud del alumnado para colaborar entre sí es positiva (ACP)

Para observar la actitud del alumnado, desde el punto de vista de la colaboración entre iguales, se diseñó el ítem ACP. El 65,20% de la muestra estaba de acuerdo al considerar dicha predisposición como positiva, mientras que el 15,20% estaba totalmente de acuerdo.



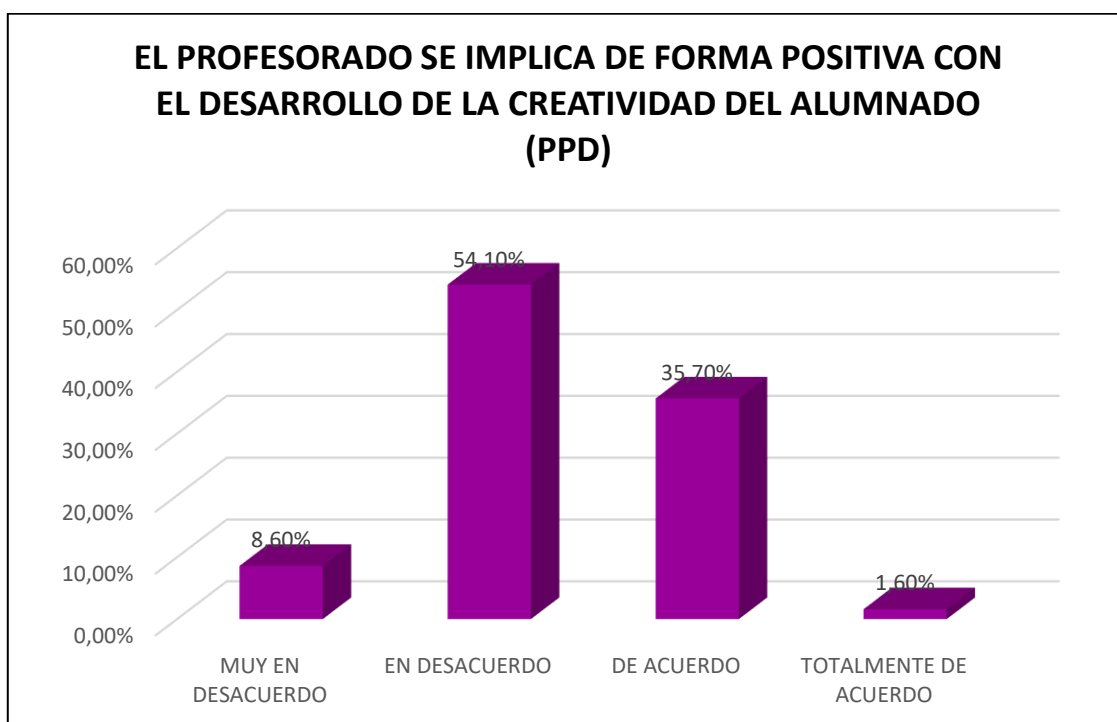
Gráfica 54: El alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad en el aula (ASA)

El saber la visión del alumnado sobre la actitud abierta al fomento de la creatividad dentro del aula era importante para esta investigación, por ello se formuló el ítem ASA, donde una gran mayoría (67,20%) optaron por estar de acuerdo con esta idea, mientras que la segunda respuesta más dada por los encuestados fue de total conformidad (19,30%) con la afirmación.



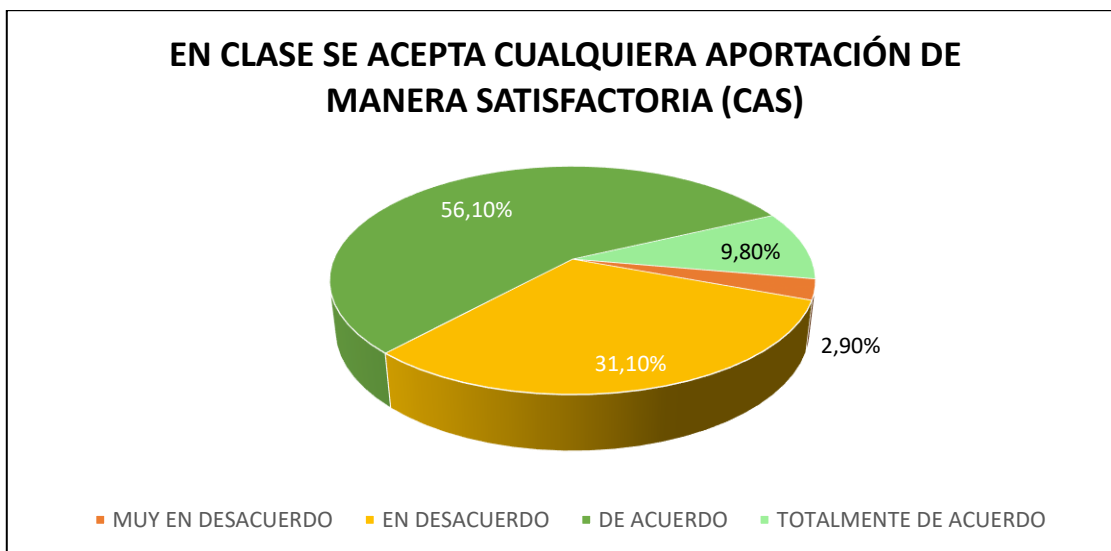
Gráfica 55: El compromiso del profesorado permite desarrollar el pensamiento divergente en clase (CPP)

Uno de los rasgos más importantes para que el pensamiento divergente se desarrolle dentro del aula es el compromiso del profesorado. El ítem (CPP) permite conocer la opinión de los alumnos respecto a dicho tema. Exactamente 144 encuestados (59 %) opinaron que estaban de acuerdo con dicha afirmación. Se puede destacar que la segunda respuesta más consensuada estaba en desacuerdo (29,1%), pero al sumar los estudiantes que estaban de acuerdo y los que estaban totalmente de acuerdo, las respuestas positivas suben a un 67,2 %, lo que hace que la mayoría de las respuestas sean positivas.



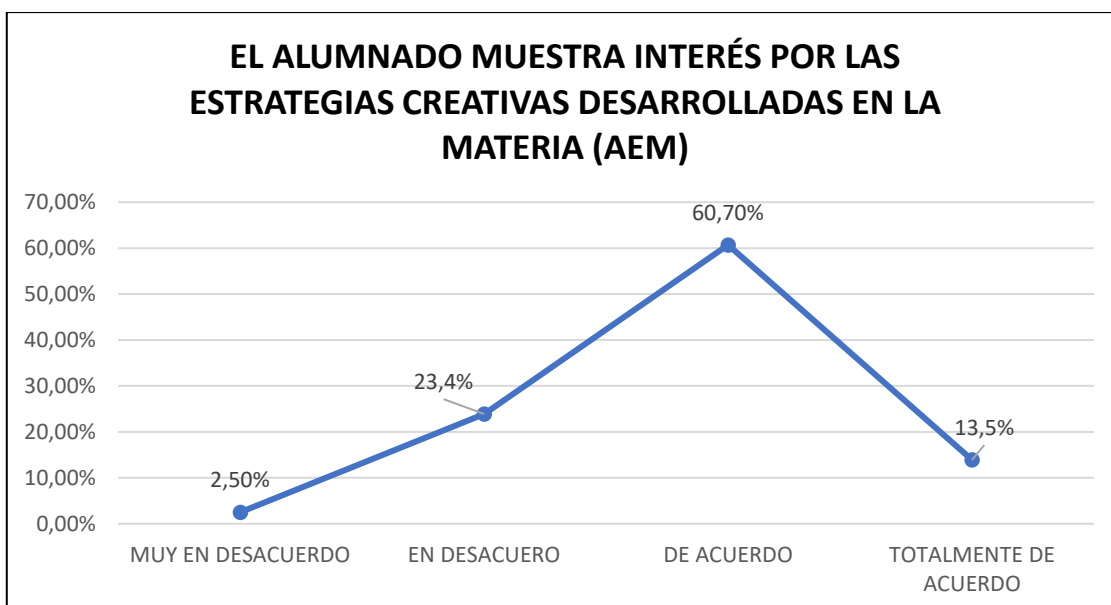
Gráfica 56: El profesorado se implica de forma positiva con el desarrollo de la creatividad (PPD)

Tras conocer la visión de los estudiantes sobre el compromiso personal docente, se hizo necesario preguntar por su implicación. Nace así el ítem PPD, el cual se ve reflejado en la gráfica 56. En esta ocasión, la mayoría de los encuestados marcaron que estaban en desacuerdo (62,7%) con esta afirmación. Como se observa en la gráfica, la mayoría estaban disconformes con la afirmación presentada, siendo un 8,6% de sujetos quienes estaban muy en desacuerdo y un 54,10% que estaban en desacuerdo.



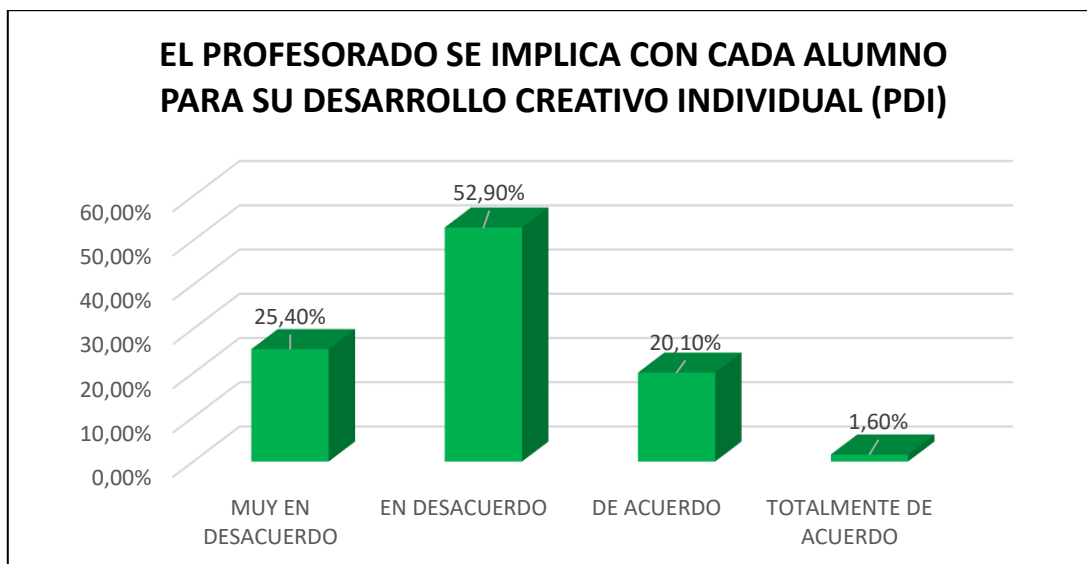
Gráfica 57: En clase se acepta cualquiera aportación de manera satisfactoria (CAS)

En el ítem CAS, las respuestas se mostraron mayoritariamente de acuerdo (56,10%) con la afirmación que proponía. Es decir, la mayoría de los encuestados perciben claramente que dentro de clase se acepta, de manera positiva y satisfactoria, cualquier aportación dada.



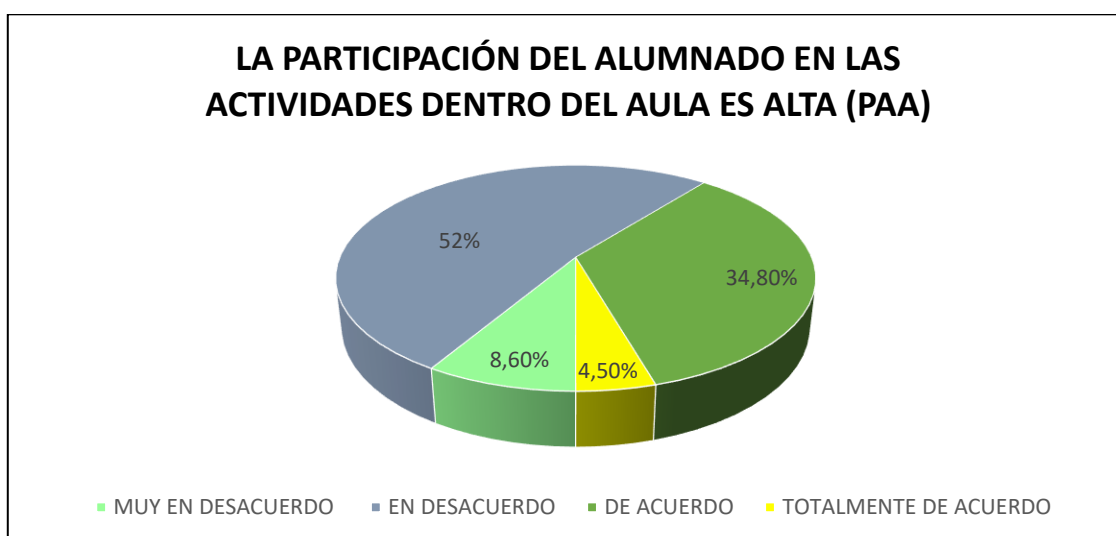
Gráfica 58: El alumnado muestra interés por las estrategias creativas desarrolladas en la materia (AEM)

Frente a la idea de estar interesados por las estrategias creativas desarrolladas en las diferentes materias (AEM), la mayoría de encuestados estaban de acuerdo (60,7%) lo que si se une a los que opinaron que estaban totalmente de acuerdo (13,5%), supuso un total de un 74,2% de respuestas positivas.



Gráfica 59: El profesorado se implica con cada alumno para su desarrollo creativo individual (PDI)

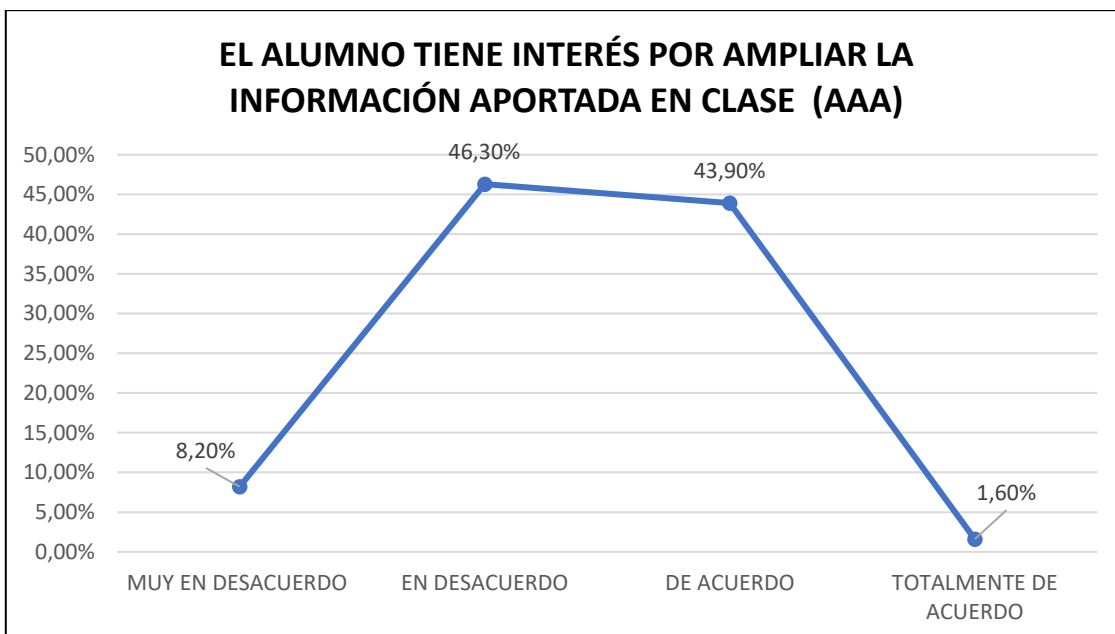
En el ítem PDI se analiza la percepción que tiene el alumnado sobre la implicación del profesorado, de manera independiente, con el desarrollo creativo de cada alumno. Los resultados del escrutinio revelan que un gran grupo estaba en desacuerdo (52,9 %) y un 25,4 % estaban muy en desacuerdo con dicha afirmación, lo que indica que la respuesta mayoritaria era de disconformidad.



Gráfica 60: La participación del alumnado en las actividades dentro del aula es alta (PAA)

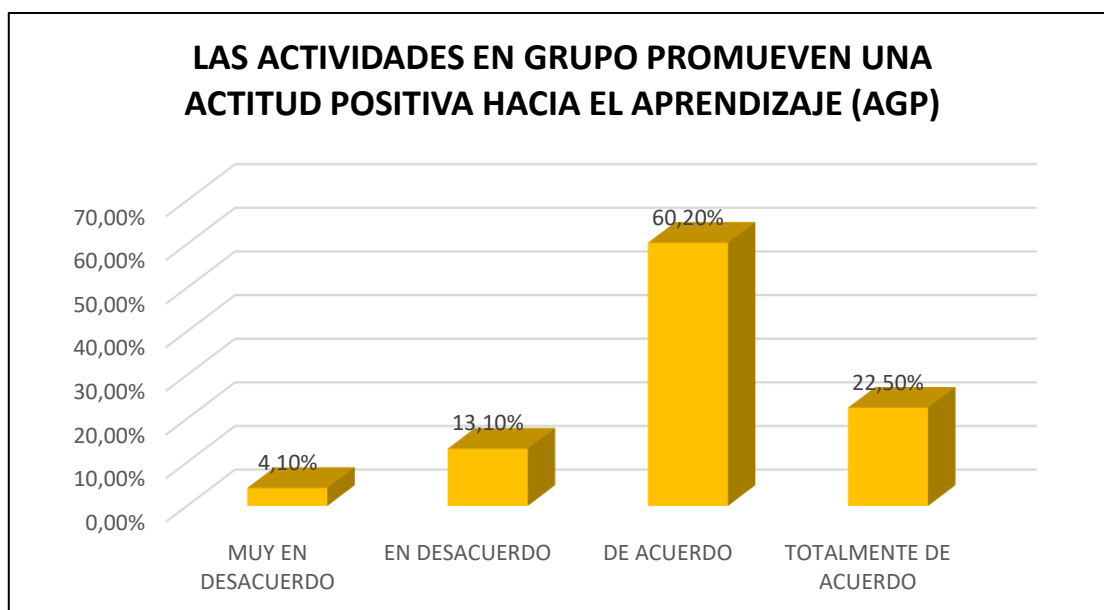
Teniendo en cuenta los resultados anteriores, resulta interesante la aportación del ítem PAA, dónde se evidencia que la participación del alumnado es baja en las actividades que se realizan dentro del aula: La mayoría de los encuestados estaban en desacuerdo (52,1 %) con la idea de una alta participación, junto al colectivo que optó por estar muy en desacuerdo (8,6 %).





Gráfica 61: El alumno tiene interés por ampliar la información aportada en clase (AAA)

El ítem AAA se centra en la idea de la iniciativa que tienen los alumnos a la hora de buscar más información relacionada con lo aprendido en clase. Las respuestas dadas son bastante interesantes, ya que las cifras están muy igualadas, como se puede comprobar en la gráfica 61, donde los encuestados que indicaron estar en desacuerdo (46,3 %) son seguidos de cerca por aquellos que indicaron que estaban de acuerdo (43,9 %). Las respuestas negativas, no obstante, constituyen un total del 54,5%, por lo que se puede concluir que el alumnado mayoritariamente no ve interés en ampliar conocimientos más de lo que se le presenta en clase.



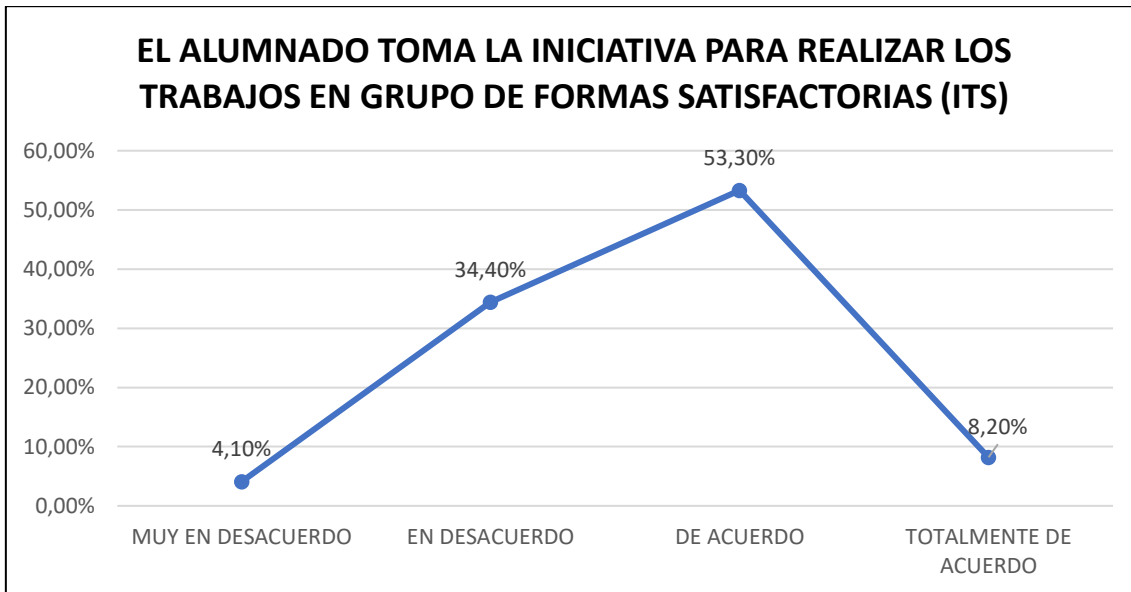
Gráfica 62: Las actividades en grupo promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje (AGP)

El ítem AGP, por su parte, es valorado de manera positiva por la gran mayoría de la muestra participante en el estudio. La afirmación hace referencia a que las actividades en grupos permiten desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje. El 60,2% de la muestra estaba de acuerdo al respecto y, sumado al 22,5% que estaba totalmente de acuerdo, hace que un 82,7 % tenga una percepción positiva respecto a la afirmación presentada.



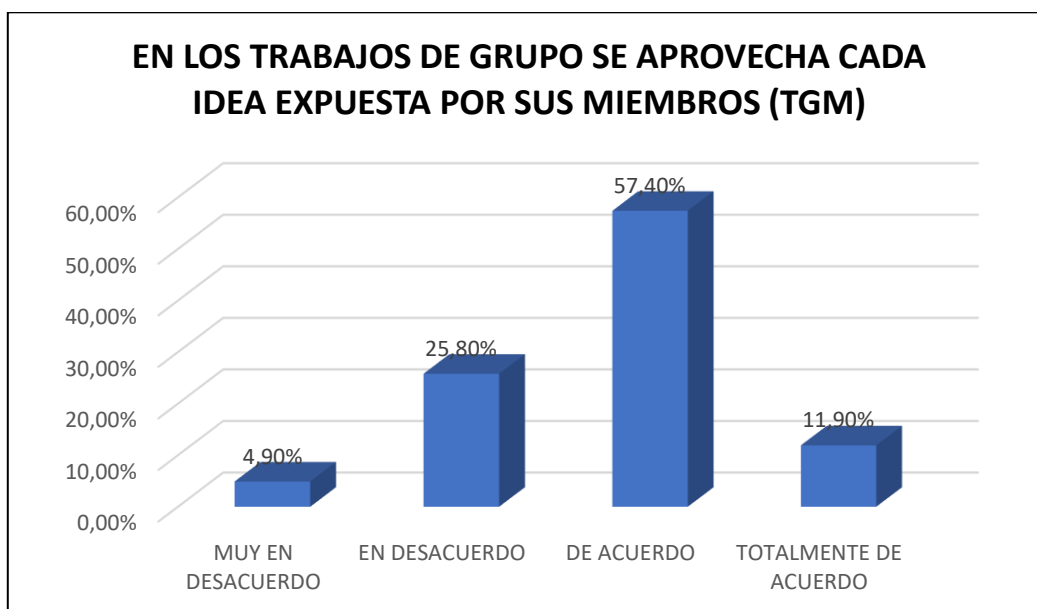
Gráfica 63: El alumnado atiende a las ideas novedosas y las analiza para su uso en su trabajo (NAT)

Respecto a las respuestas dadas en el ítem NAT, se puede comprobar que la mayoría de encuestados estaban de acuerdo (64,30 %) con la visión que se presenta en relación a la atención que prestan los alumnos a las ideas novedosas y su progresión para desarrollarlas en su trabajo. Un 14,3% estaban totalmente de acuerdo, por lo que un total del 78,6% de las respuestas eran positivas a la afirmación.



Gráfica 64: El alumnado toma la iniciativa para realizar los trabajos en grupo de forma satisfactoria (ITS)

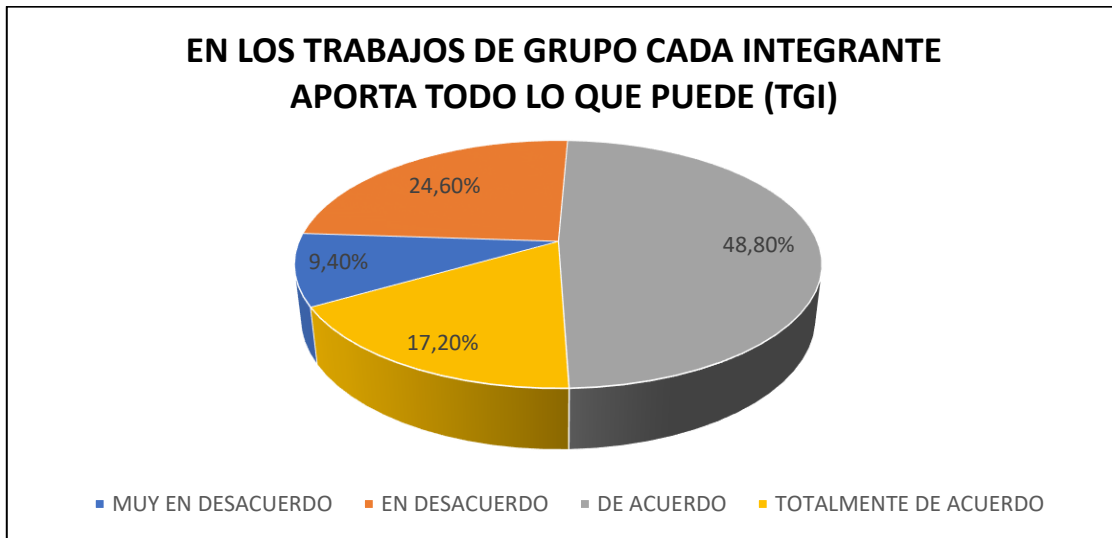
En el ítem ITS, el alumnado debe valorar la afirmación de que ellos toman la iniciativa para realizar los trabajos en grupo de forma satisfactoria. Según la muestra, los estudiantes que estaban de acuerdo con dicha idea constituyen un 53,3 % y los que estaban totalmente de acuerdo eran un 8,2%. Siendo un 61,5% de la muestra, quienes estaban conformes con la afirmación.



Gráfica 65: En los trabajos de grupo se aprovecha cada idea expuesta por sus miembros (TGM)

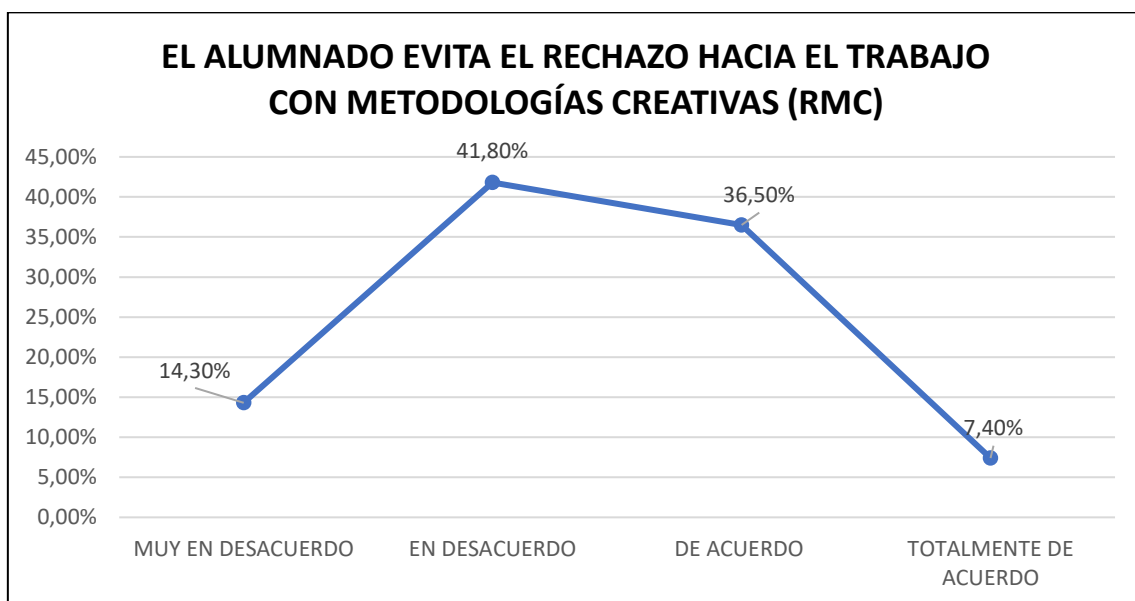
Haciendo uso de la afirmación de que en los trabajos de grupo se aprovecha cada idea expuesta por los miembros de este, se desarrolló el ítem TGM, donde se puede comprobar que la mayoría de los estudiantes estaban de acuerdo (57,40%) y un 11,90 % estaban

totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que hace que un total del 69,30% estuvieran conformes con la idea presentada.



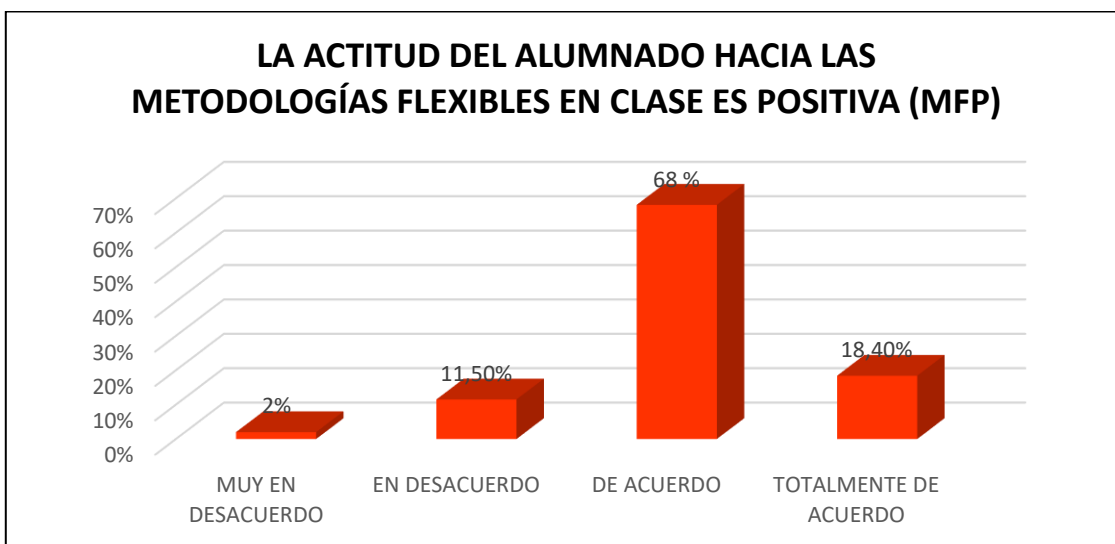
Gráfica 66: En los trabajos de grupo cada integrante aporta todo lo que puede (TGI)

La visualización del ítem TGI podría hacer pensar en la idea de que no todos los componentes de un grupo aportan el máximo de sus posibilidades, es decir que hay miembros que hacen lo mínimo posible, por lo que algunos hacen más trabajo que otros. Sin embargo, casi la mitad de los encuestados estaban de acuerdo (48,8%) y un 17,2% estaban totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que indica que su percepción es otra. Se puede apreciar, por otra parte, cómo un porcentaje no muy alto (24,6 %) estaba en desacuerdo, el cual sumado a los integrantes que opinaron muy en desacuerdo (9,4 %) no superan el 32 % del total.



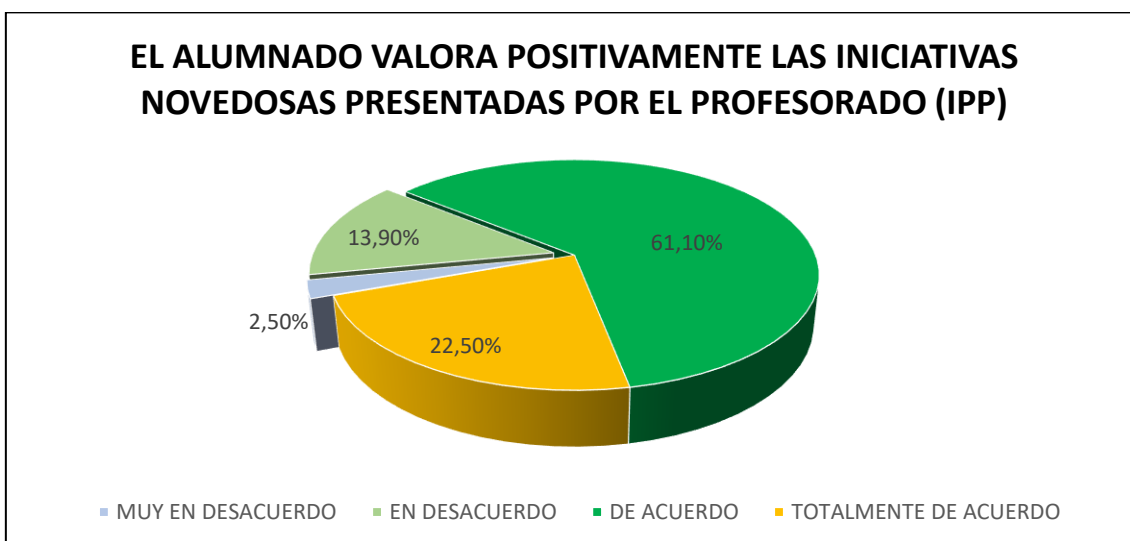
Gráfica 67: El alumnado evita el rechazo hacia el trabajo con metodologías creativas (RMC)

Un tema importante en la educación es la sensación de rechazo que puedan sentir los alumnos, por ello se les presentó el ítem RMC. Desde el punto de vista de los encuestados, menos de la mitad de los encuestados no estaban de acuerdo (41,8 %), junto al 17,3 % de aquellos participantes que estaban muy en desacuerdo con la afirmación, por lo que se determinó que la mayoría estaba disconforme con la afirmación de que el alumnado evita el rechazo hacia el trabajo con metodologías creativas.



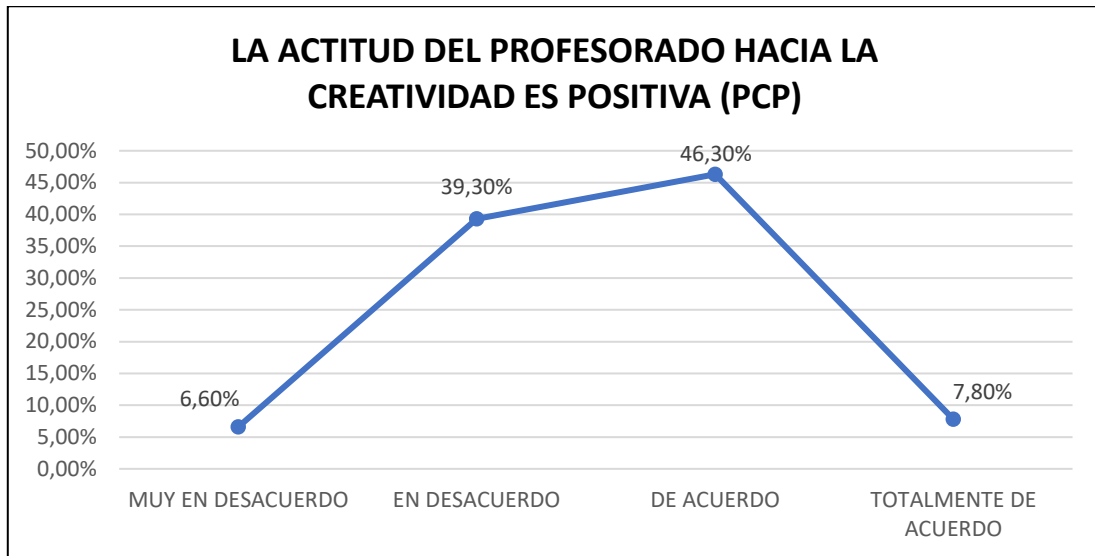
Gráfica 68: La actitud del alumnado hacia las metodologías flexibles en clase es positiva (MFP)

La siguiente afirmación es el ítem MFP (gráfica 68), donde los alumnos estaban de acuerdo (86,40%) respecto a la actitud positiva que tienen hacia las metodologías flexibles, dentro de clase. Sólo cinco personas (2%) dijeron que no estaban nada de acuerdo, y veintiocho (11,5%) que estaban en desacuerdo con la afirmación.



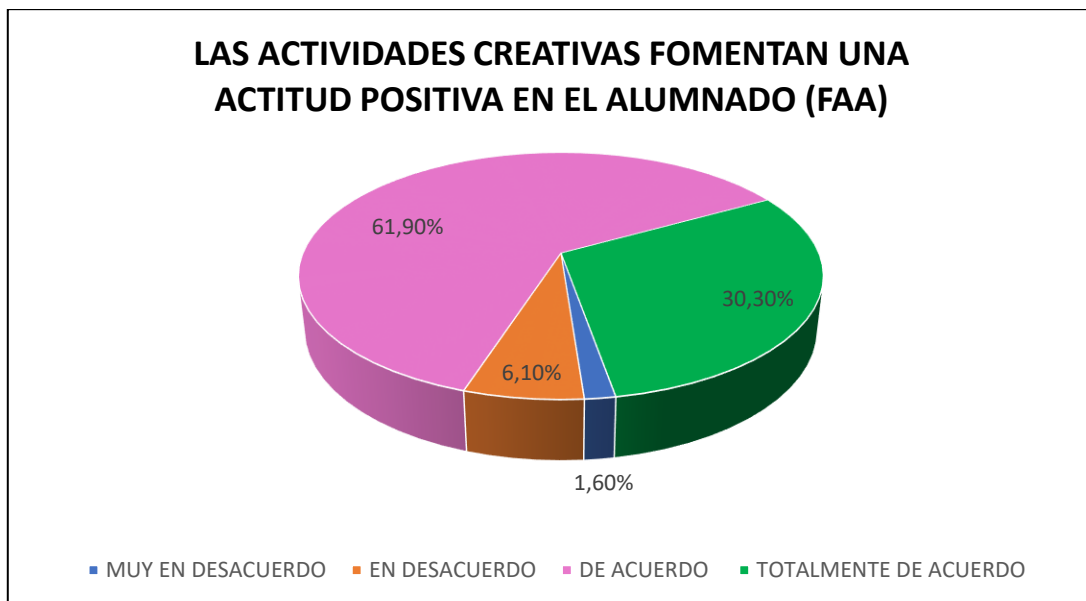
Gráfica 69: El alumnado valora positivamente las iniciativas novedosas presentadas por el docente (IPP)

La gráfica 69 muestra los resultados del ítem IPP, que plantea la afirmación sobre la valoración positiva, por parte del alumnado, de las iniciativas novedosas que presenta el profesorado: Un 61,1% estaba de acuerdo y un 22,5% estaba totalmente de acuerdo. De estos datos se obtiene como conclusión que una gran mayoría (83,6%) estaba conforme con la propuesta del ítem.



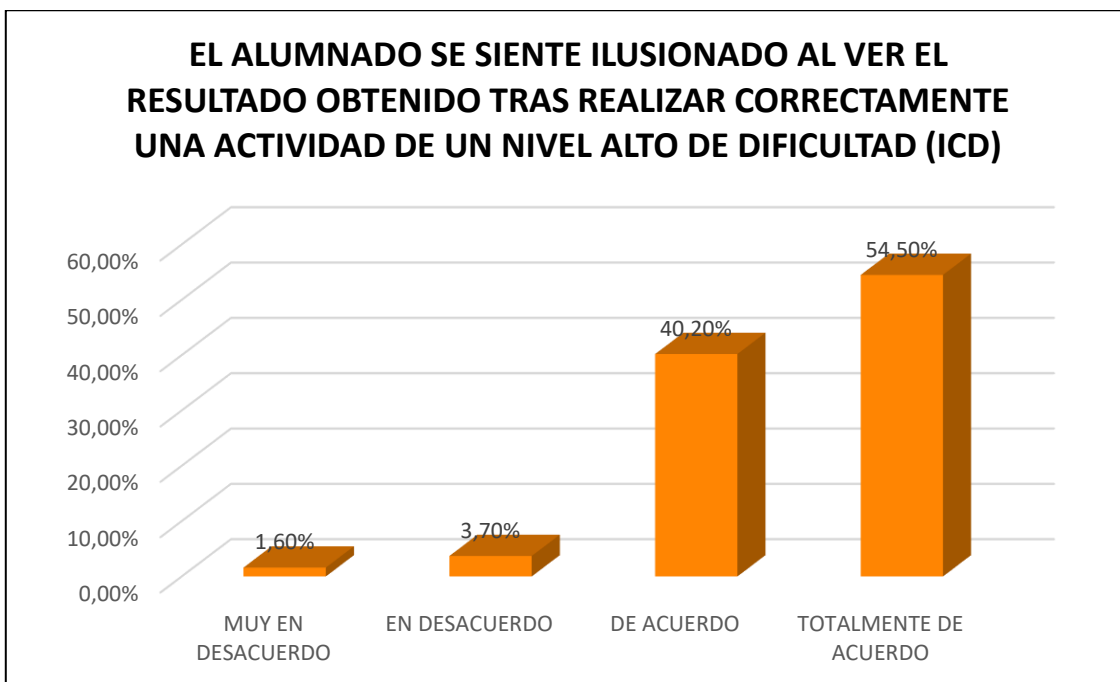
Gráfica 70: La actitud del profesorado hacia la creatividad es positiva (PCP)

En el ítem PCP se preguntaba a los estudiantes si la actitud del profesorado hacia la creatividad les parecía positiva: Un 46,3 % estaban de acuerdo y un 7,8% estaban totalmente de acuerdo, por lo que la mayoría de la muestra estaba conforme con la afirmación.



Gráfica 71: Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado (FAA)

Para conocer la opinión de los encuestados sobre las actividades creativas y su influencia sobre la actitud del alumnado, se desarrolló el ítem FAA. En la gráfica 71 se puede ver que un 61,90% estaban de acuerdo y un 30,3 totalmente de acuerdo con la idea de que este tipo de tareas promuevan actitudes positivas entre los discentes, lo que constituye una casi unanimidad del 92,2 %.



Gráfica 72: El alumnado se siente ilusionado al ver el resultado obtenido tras realizar correctamente una actividad de un nivel alto de dificultad (ICD)

Finalmente, para terminar con esta dimensión, se les presentó el ítem ICD, en el cual se afirma que el alumnado se siente ilusionado al ver el resultado obtenido tras realizar correctamente una actividad de un nivel alto de dificultad. Las respuestas dadas fueron claras, ya que los encuestados opinaron, en su gran mayoría, que estaban conforme con la afirmación (94,7%), siendo un 54,5% los que optaron por estar totalmente de acuerdo con la misma.

### 5.1.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIA

En esta última dimensión, el análisis de contingencia continúa intentando establecer la influencia del curso (CRS) sobre los ítems que componen la dimensión de la actitud hacia el fomento de la creatividad en el aula universitaria, tal como se puede ver a continuación, en la tabla siguiente:

ITEMS	CURSO (CRS)			
	G.L.	$\chi^2$	P	CASOS VÁLIDOS
ACP	9	15,277	,084	244
ASA	9	20,392	,016**	244
CPP	9	12,816	,171	244
PPD	9	17,764	,038**	244
CAS	9	17,452	0,42**	244
AEM	9	23,903	,004**	244
PDI	9	8,944	,442	244
PAA	9	7,394	,596	22
AAA	9	12,621	,181	244
AGP	9	12,406	,191	244
NAT	9	12,728	,175	244
ITS	9	19,477	,021**	244
TGM	9	11,791	,225	244
TGI	9	19,091	,024**	244
RMC	9	13,205	,154	244
MFP	9	30,144	,000**	244
IPP	9	22,986	,006**	244
PCP	9	16,705	,054	244
FAA	9	28,405	,001**	244
ICD	9	24,856	,003**	244

Tabla 19: Resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson.

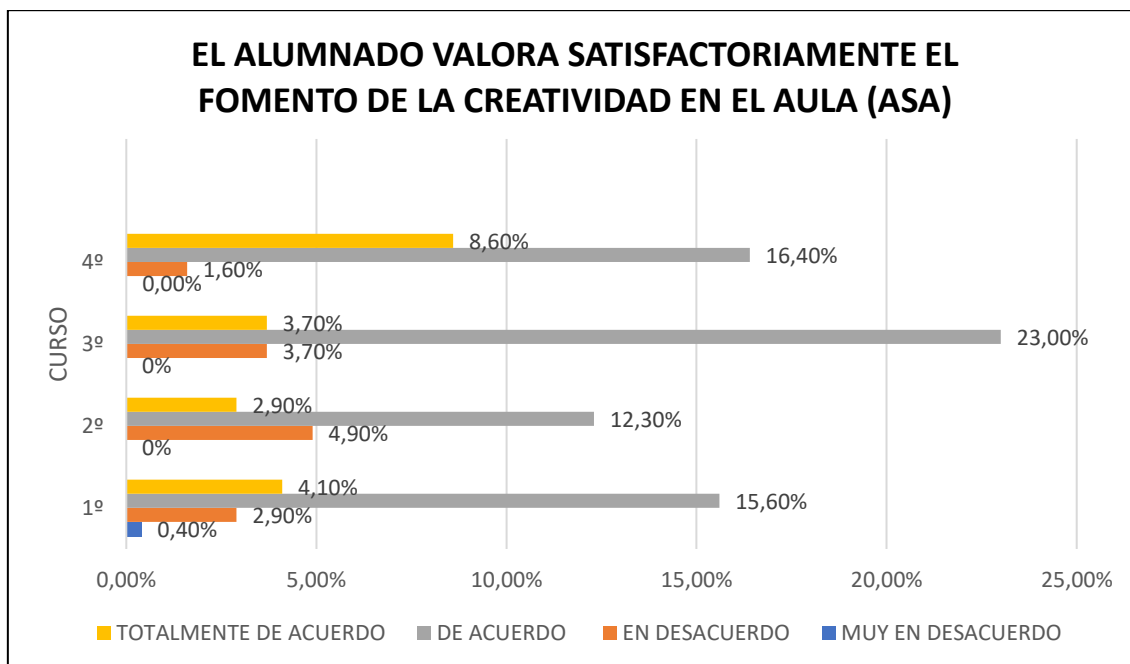
A partir de la prueba de Pearson, el estudio revela la presencia de diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ) en diez ítems de este bloque de contenidos: ASA, PPD, CAS, AEM, ITS, TGI, MFP, IPP, FAA e ICD. En el caso de ASA, por ejemplo, aparece una tasa de conformidad del 67,2 %, destacando aquellos sujetos matriculados en el tercer año (23%), que estaban de acuerdo con la afirmación referida a la valoración del alumnado en el fomento de la creatividad dentro del aula (ASA), provocando un significativo contraste respecto al resto de respuestas. Así:

**Tabla de contingencia**

		EL ALUMNADO VALORA SATISFACTORIAMENTE EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA (ASA)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1°	,4%	2,9%	15,6%	4,1%	23,0%
	2°		4,9%	12,3%	2,9%	20,1%
	3°		3,7%	23,0%	3,7%	30,3%
	4°		1,6%	16,4%	8,6%	26,6%
Total		,4%	13,1%	67,2%	19,3%	100,0%

Tabla 20: Tabla de contingencia (ASA).





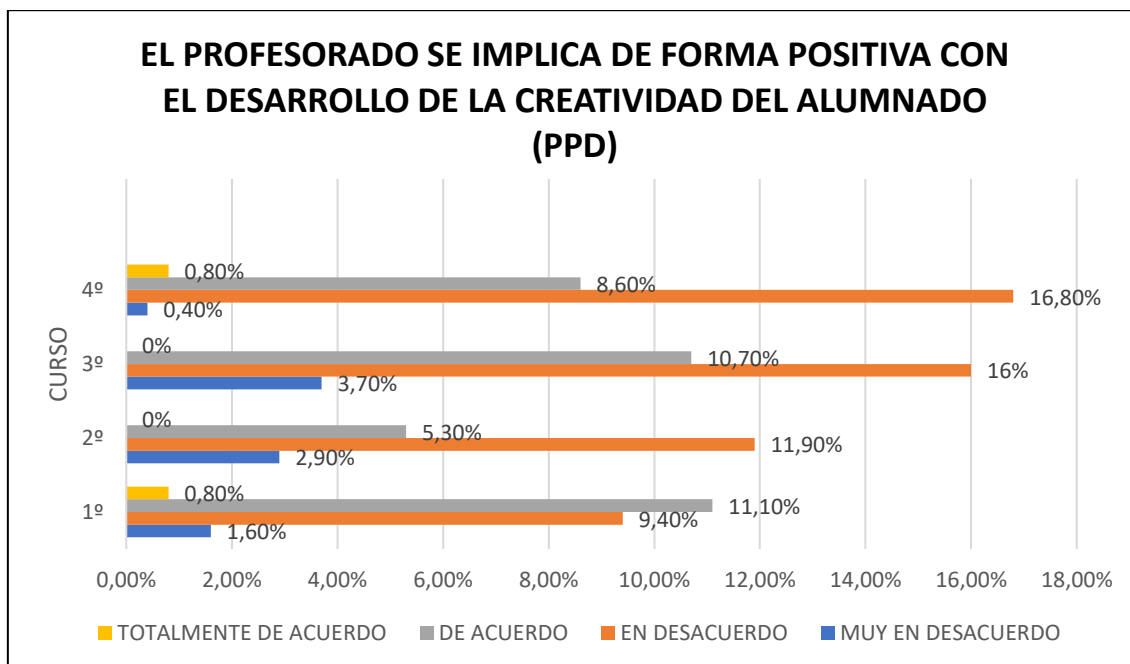
Gráfica 73: El alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad en el aula (ASA).

El siguiente resultado destacable está vinculado a la percepción que tienen estos futuros pedagogos sobre la implicación del profesorado en el aula, marcada como ítem PPD: Las respuestas, muestran que un 54,1 % de la muestra no estaba de acuerdo con dicho planteamiento, de los cuales la mayor parte de los que optaron por esta opción (16,8%) son de cuarto curso, seguidos por los estudiantes de tercero con (16 %). Como se aprecia en la tabla...

**Tabla de contingencia**

		EL PROFESORADO SE IMPLICA DE FORMA POSITIVA CON EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL ALUMNADO (PPD)				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CURSO (CRS)	1º	1,6%	9,4%	11,1%	,8%	23,0%
	2º	2,9%	11,9%	5,3%		20,1%
	3º	3,7%	16,0%	10,7%		30,3%
	4º	,4%	16,8%	8,6%	,8%	26,6%
Total		8,6%	54,1%	35,7%	1,6%	100,0%

Tabla 21: Tabla de contingencia (PPD).



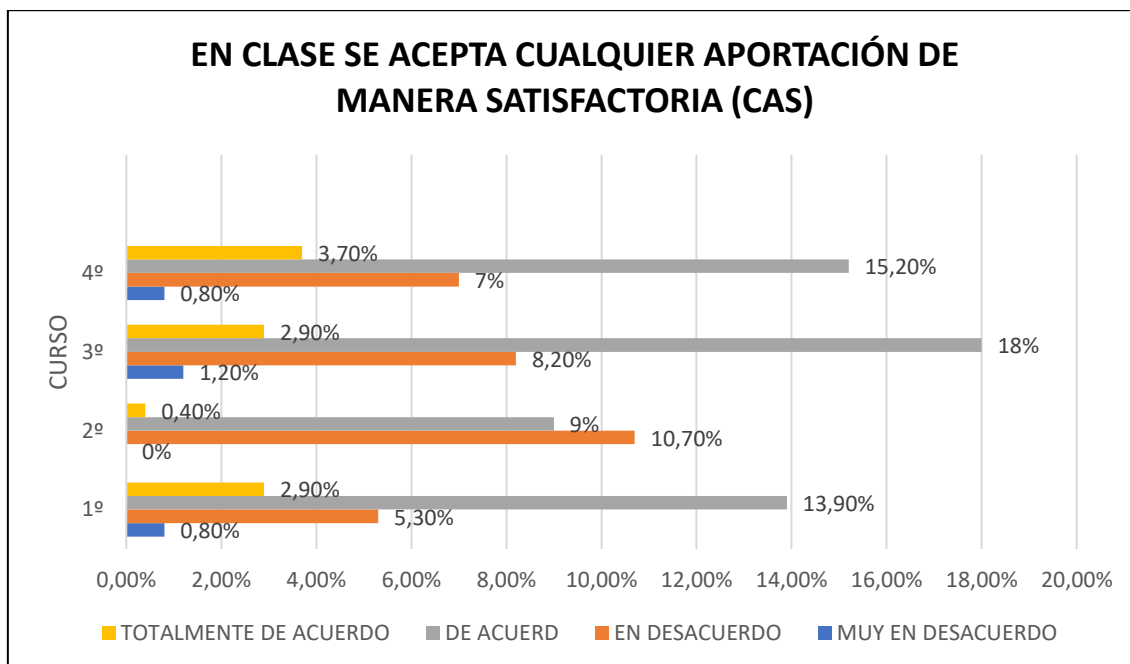
Gráfica 74: El profesorado se implica de forma positiva con el desarrollo de la creatividad (PPD).

Igualmente relevante es el escrutinio realizado en el análisis de contingencia referido a la aceptación satisfactoria de las aportaciones en clase (CAS): La mayoría (56,1 %) optaron por estar de acuerdo con la afirmación presentada, destacando los alumnos de tercero (18%) y los de cuarto (15,2%):

**Tabla de contingencia**

	EN CLASE SE ACEPTA CUALQUIER APORTACIÓN DE MANERA SATISFATORIA (CAS)				Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)					
1º	,8%	5,3%	13,9%	2,9%	23,0%
2º		10,7%	9,0%	,4%	20,1%
3º	1,2%	8,2%	18,0%	2,9%	30,3%
4º	,8%	7,0%	15,2%	3,7%	26,6%
Total	2,9%	31,1%	56,1%	9,8%	100,0%

Tabla 22: Tabla de contingencia (CAS).



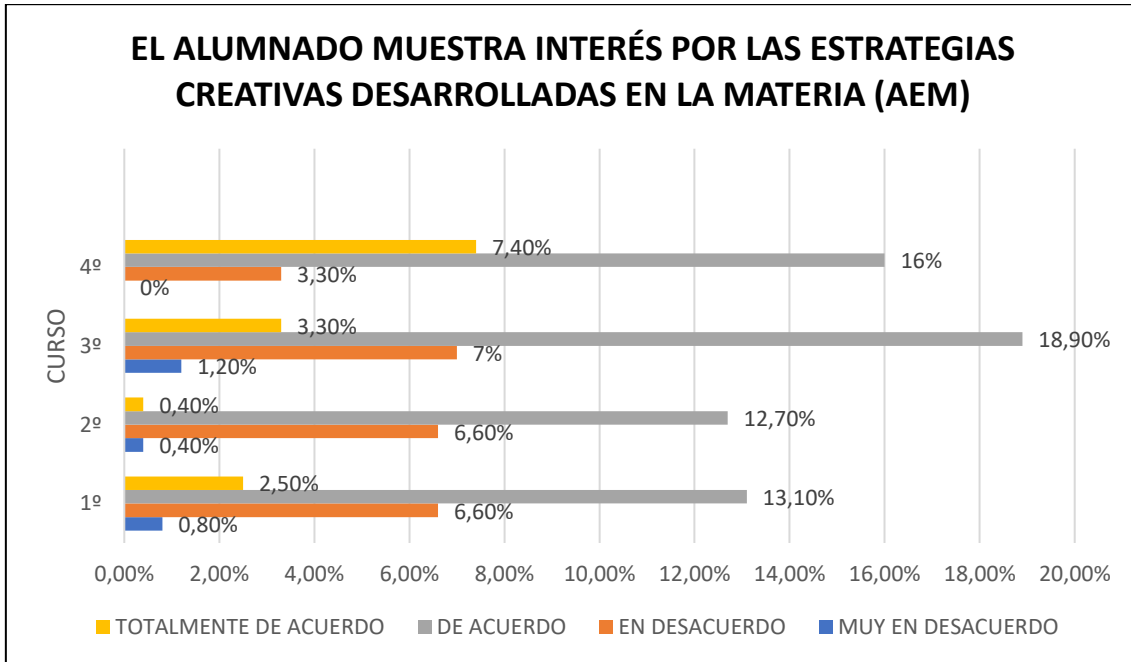
Gráfica 75: En clase se acepta cualquier aportación de manera satisfactoria (CAS)

Los resultados obtenidos en el ítem AEM, que sugiere que en clase se muestra interés por las estrategias creativas de aprendizaje que se llevan a cabo, mostraron que el 60,7 % estaban de acuerdo con la afirmación presentada. Dicha respuesta fue secundada mayoritariamente por los estudiantes de tercero (18,9%), seguidos por los estudiantes de cuarto (16%).

**Tabla de contingencia**

		EL ALUMNADO MUESTRA INTERÉS POR LAS ESTRATEGIAS CREATIVAS DESARROLLADAS EN LA MATERIA (AEM)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º	,8%	6,6%	13,1%	2,5%	23,0%
	2º	,4%	6,6%	12,7%	,4%	20,1%
	3º	1,2%	7,0%	18,9%	3,3%	30,3%
	4º		3,3%	16,0%	7,4%	26,6%
Total		2,5%	23,4%	60,7%	13,5%	100,0%

Tabla 23: Tabla de contingencia (AEM).



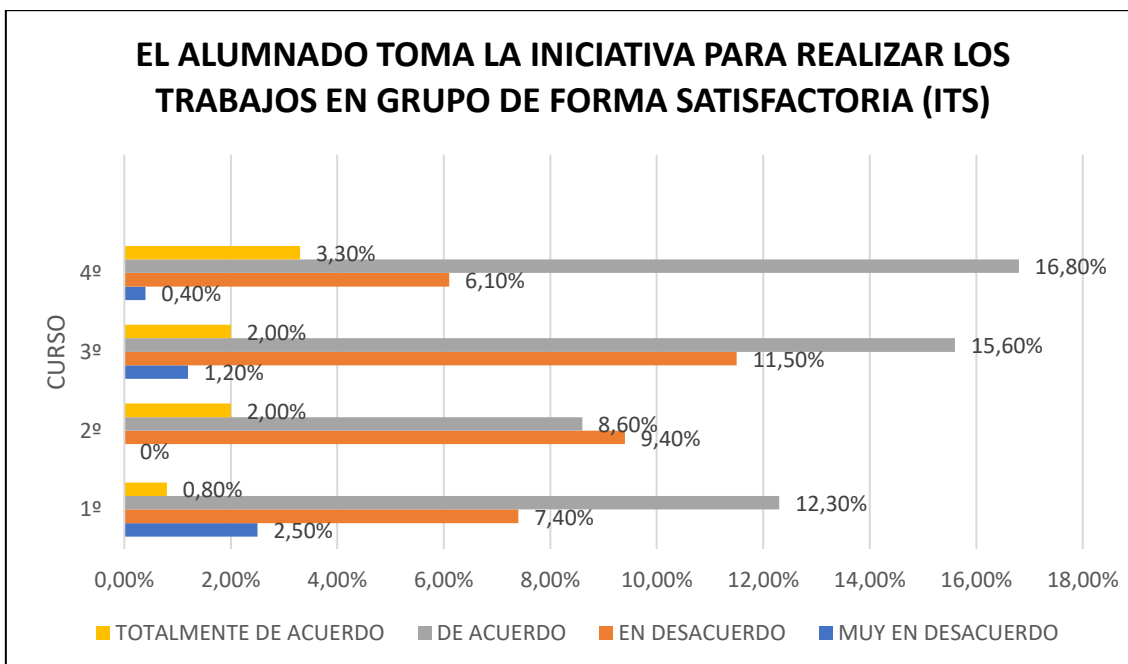
Gráfica 76: El alumnado muestra interés por las estrategias creativas desarrolladas en la materia (AEM).

El ítem ITS está vinculado a la afirmación sobre el alumnado que toma la iniciativa para realizar los trabajos en grupo de forma satisfactoria. En ese sentido, el 53,3 % de la muestra estaba de acuerdo con la visión presentada, destacando los alumnos de cuarto (16,8%), quienes fueron el grupo que más apostó por esta opción, junto con el 15,6% de alumnos de tercero, los cuales hicieron el grosso de aquellos que respondieron que estaban de acuerdo...

**Tabla de contingencia**

		EL ALUMNADO TOMA LA INICIATIVA PARA REALIZAR LOS TRABAJOS EN GRUPO DE FORMA SATISFACTORIA (ITS)				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CURSO (CRS)	1º	2,5%	7,4%	12,3%	,8%	23,0%
	2º		9,4%	8,6%	2,0%	20,1%
	3º	1,2%	11,5%	15,6%	2,0%	30,3%
	4º	,4%	6,1%	16,8%	3,3%	26,6%
Total		4,1%	34,4%	53,3%	8,2%	100,0%

Tabla 24: Tabla de Contingencia (ITS).



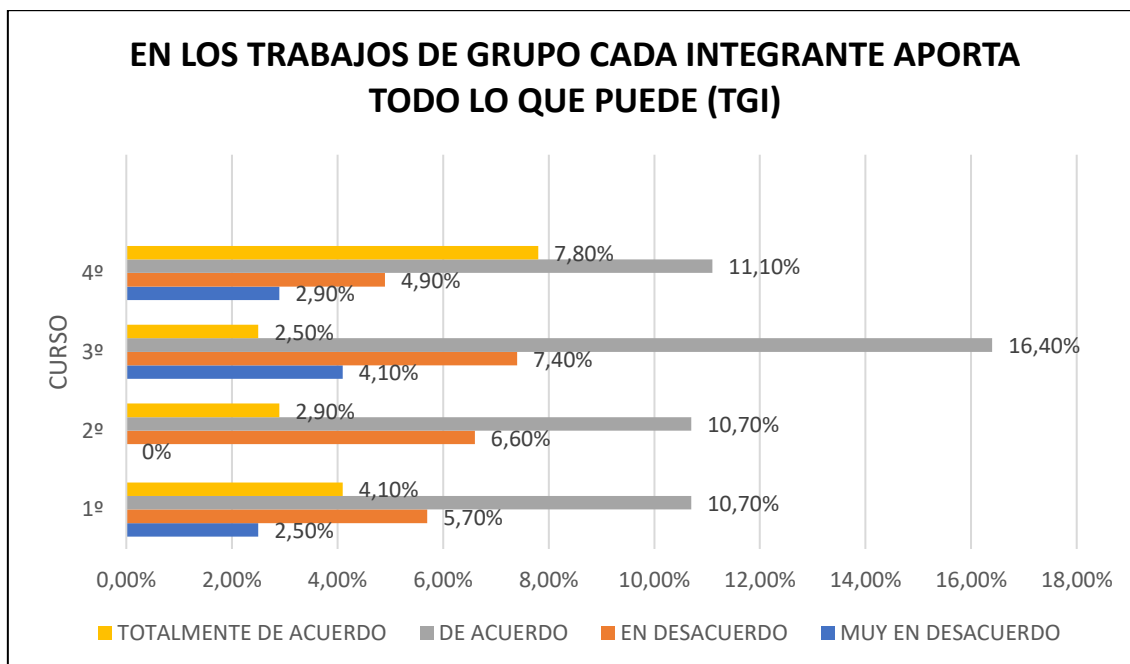
Gráfica 77: El alumnado toma la iniciativa para realizar trabajos en grupo de forma satisfactoria (ITS).

En el caso del ítem TGI, centrado en conjeturar que, en los trabajos de grupo, cada integrante aporta todo lo que puede, los resultados muestran que siguen siendo una gran mayoría los que optaron por estar de acuerdo (48,8 %) con la afirmación, siendo en su mayoría los estudiantes los de tercer año (16,4%). Destaca, también, el hecho de que los alumnos de primero y segundo tienen el mismo porcentaje de respuesta (10,7%), al estar de acuerdo con la percepción de la afirmación...

**Tabla de contingencia**

		EN LOS TRABAJOS DE GRUPO CADA INTEGRANTE APORTA TODO LO QUE PUEDE (TGI)				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CURSO (CRS)	1º	2,5%	5,7%	10,7%	4,1%	23,0%
	2º		6,6%	10,7%	2,9%	20,1%
	3º	4,1%	7,4%	16,4%	2,5%	30,3%
	4º	2,9%	4,9%	11,1%	7,8%	26,6%
Total		9,4%	24,6%	48,8%	17,2%	100,0%

Tabla 25: Tabla de Contingencia (TGI).



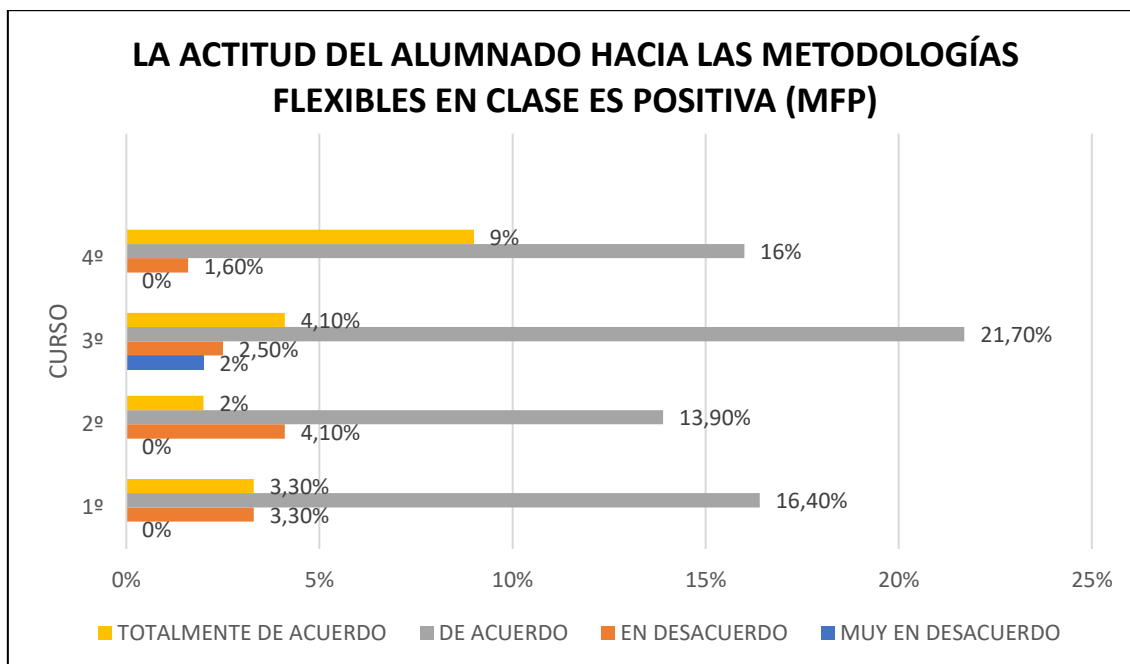
Gráfica 78: En los trabajos de grupos cada integrante aporta todo lo que puede (TGI).

La séptima contingencia es la centrada en la afirmación de que la actitud del alumnado hacia las metodologías flexibles en clase es positiva. Dicha aseveración está planteada en el ítem MFP y los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes estaban de acuerdo (68 %) con la misma. De ese porcentaje, además destacan los discentes de tercer curso, con un 21,7%, seguidos por los de primer curso (16,4%), y por los de cuarto año (16%) ...

**Tabla de contingencia**

		LA ACTITUD DEL ALUMNADO HACIA LAS METODOLOGÍAS FLEXIBLES EN CLASE ES POSITIVA (MFP)				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CURSO (CRS)	1º		3,3%	16,4%	3,3%	23,0%
	2º		4,1%	13,9%	2,0%	20,1%
	3º	2,0%	2,5%	21,7%	4,1%	30,3%
	4º		1,6%	16,0%	9,0%	26,6%
Total		2,0%	11,5%	68,0%	18,4%	100,0%

Tabla 26: Tabla de contingencia (MFP).



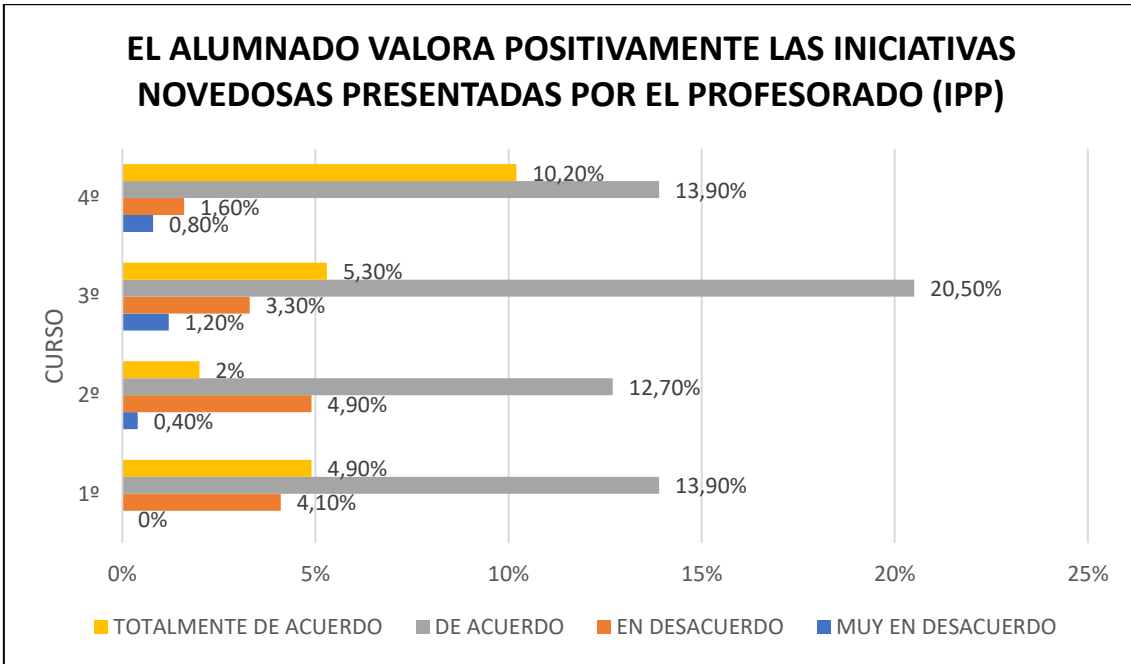
Gráfica 79: La actitud del alumnado hacia las metodologías flexibles en clase es positiva (MFP).

Por su parte, los resultados de contingencia obtenidos en la afirmación relacionada con el alumnado, que valora positivamente las iniciativas novedosas presentadas por el profesorado (IPP) revelaron que, de la mayoría de sujetos que estaban de acuerdo con esa idea (83,6 %), un 25,8% lo componen los de tercer año, seguidos por los estudiantes de cuarto año (24,1%), esto es, los de últimos años de la carrera de Pedagogía:

**Tabla de contingencia**

		EL ALUMNADO VALORA POSITIVAMENTE LAS INICIATIVAS NOVEDOSAS PRESENTADAS POR EL PROFESORADO (IPP)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º		4,1%	13,9%	4,9%	23,0%
	2º	,4%	4,9%	12,7%	2,0%	20,1%
	3º	1,2%	3,3%	20,5%	5,3%	30,3%
	4º	,8%	1,6%	13,9%	10,2%	26,6%
Total		2,5%	13,9%	61,1%	22,5%	100,0%

Tabla 27: Tabla de contingencia (IPP).



Gráfica 80: El alumnado valora positivamente las iniciativas novedosas presentadas por el docente (IPP).

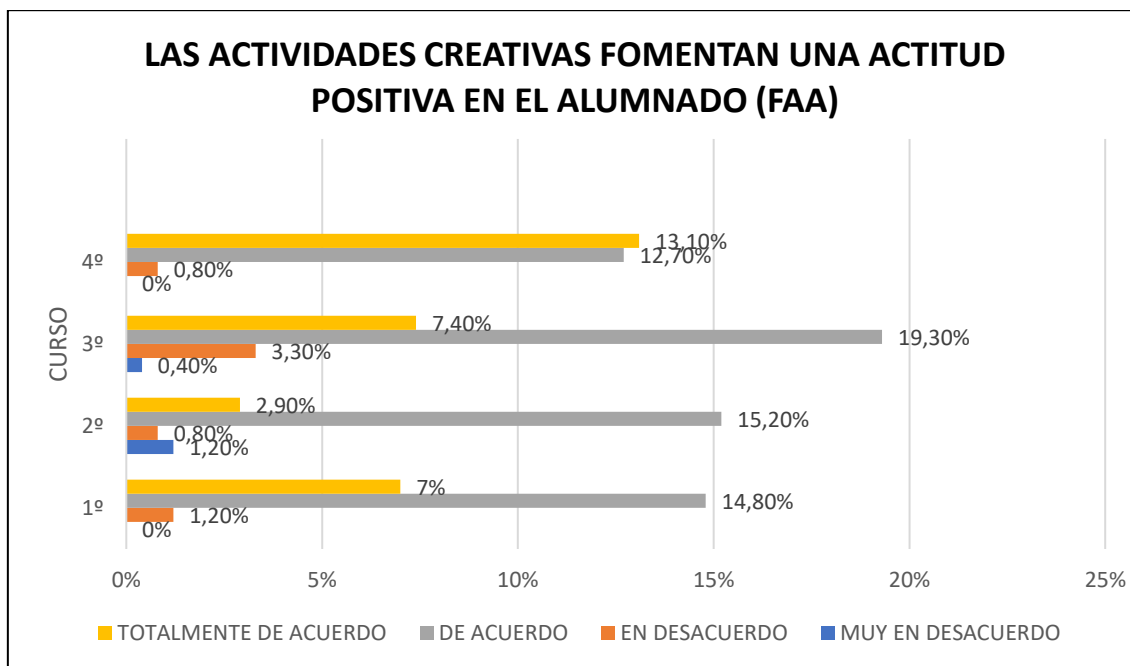
En la contingencia centrada en el ítem FAA, donde la afirmación era que las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado, se observa cómo la mayoría de la muestra estaba de acuerdo (61,9%) con el planteamiento, destacando el grupo de tercero (19,3%). Se observa, a la postre que una amplia proporción de la muestra se mostró totalmente de acuerdo (30,3%), siendo, en esta ocasión, los participantes de cuarto curso quienes destacan (13,1%):

**Tabla de contingencia**

		LAS ACTIVIDADES CREATIVAS FOMENTAN UNA ACTITUD POSITIVA EN EL ALUMNADO (FAA)				
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CURSO (CRS)	1º		1,2%	14,8%	7,0%	23,0%
	2º	1,2%	,8%	15,2%	2,9%	20,1%
	3º	,4%	3,3%	19,3%	7,4%	30,3%
	4º		,8%	12,7%	13,1%	26,6%
Total		1,6%	6,1%	61,9%	30,3%	100,0%

Tabla 28: Tabla de contingencia (FAA).





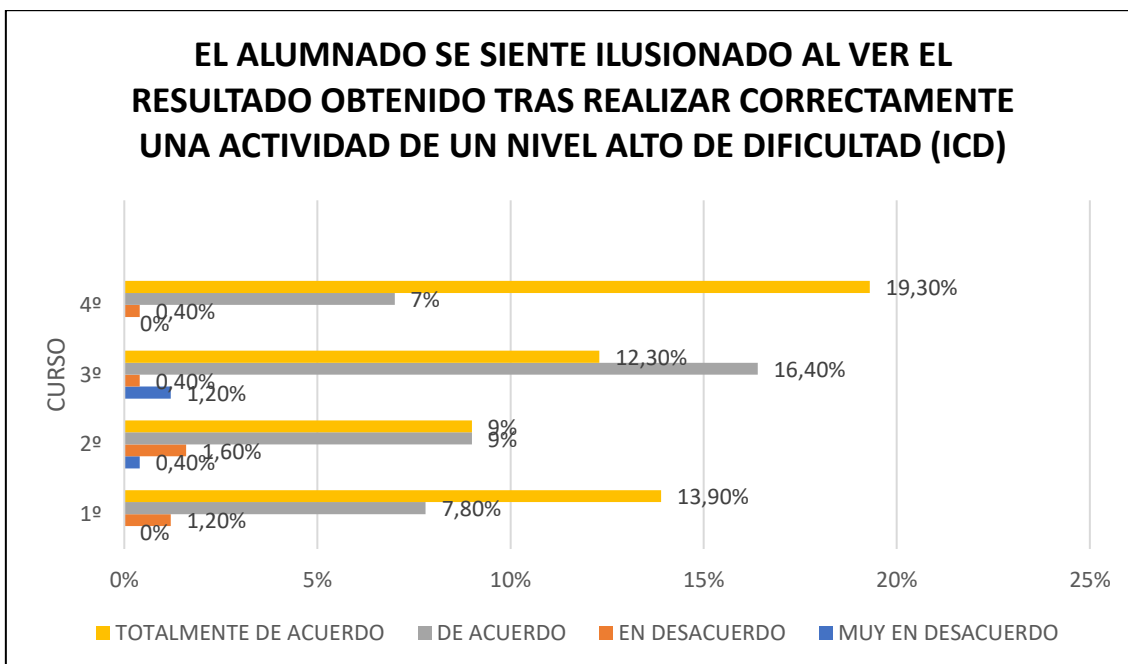
Gráfica 81: Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado (FAA).

Frente a la afirmación presentada en el ítem ICD (el alumnado se siente ilusionado al ver el resultado obtenido tras realizar correctamente una actividad de un nivel alto de dificultad), la tabla de contingencia muestra que una mayoría de la muestra estaba totalmente de acuerdo (54,5 %) con esta idea, siendo un 19,3% sujetos de cuarto curso y un 13,9% de primer curso.

**Tabla de contingencia**

		EL ALUMNADO SE SIENTE ILUSIONADO AL VER EL RESULTADO OBTENIDO TRAS REALIZAR CORRECTAMENTE UNA ACTIVIDAD DE UN NIVEL ALTO DE DIFICULTAD (ICD)				Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
CURSO (CRS)	1º		1,2%	7,8%	13,9%	23,0%
	2º	,4%	1,6%	9,0%	9,0%	20,1%
	3º	1,2%	,4%	16,4%	12,3%	30,3%
	4º		,4%	7,0%	19,3%	26,6%
Total		1,6%	3,7%	40,2%	54,5%	100,0%

Tabla 29: Tabla de contingencia (ICD).



Gráfica 82: El alumnado se siente ilusionado al ver el resultado obtenido tras realizar correctamente una actividad de un nivel alto de dificultad (ICD).

Concluido el trabajo realizado en los análisis descriptivos e inferencial de contingencias, se puede avanzar en la investigación, exponiendo debidamente las diferentes conclusiones extraídas de los resultados considerados anteriormente.

## 6.- DISCUSIÓN

De los datos obtenidos por el cuestionario se pueden extraer varios hallazgos de interés que se van a pasar a comentar. Dichos resultados, los cuales se recuerda que están vinculados a la percepción que tienen los estudiantes de Pedagogía sobre la creatividad, son los siguientes:

- 1- Las mujeres componen el grosso estudiantil del Grado de Pedagogía de la Universidad de Granada, siendo un 88'1% de la muestra de dicho género.
- 2- Predomina la juventud. Esta afirmación está respaldada al tener un 60,2% de la muestra edades que entran en el grupo de 18 a 21 años, seguido por aquellos sujetos que tienen entre 22 y 25 años (34,4%), los cuales plantean el grosso de la muestra y, por lo tanto, se puede verificar que realizan el grado con las edades típicas de la etapa universitaria. Es destacable que sólo un 2,9% tiene entre 26 y 29 años y un 2,5% supera la treintena.
- 3- Casi la mitad de los estudiantes encuestados estuvo en desacuerdo (41,4%) con la percepción de que la creatividad es una competencia que tiene todo el mundo.

- 4- Respecto a la visión de que sólo desarrollan la creatividad las personas formadas, los estudiantes estaban igualmente disconformes, como muestra el 50,4% que estaba muy en desacuerdo y el 42,2% que estaba en desacuerdo con la afirmación.
- 5- También fue unánime su disconformidad al presentarles la creatividad como exclusiva de los campos artísticos, con una suma del 93,1% (53,3% estaban muy en desacuerdo y el 39,8% estaban en desacuerdo).
- 6- Valoran de manera positiva que las emociones sean parte de la creatividad que tenemos los seres humanos.
- 7- Estuvieron conformes con la idea que relaciona el desarrollo de la creatividad con las experiencias vividas, siendo un total del 74,2% el total de la muestra que estaba a favor de dicha proposición.
- 8- Un 87,7 % de ellos valora a la familia como un influyente decisivo para el desarrollo de la creatividad personal.
- 9- Al presentarles la idea de que la creatividad se desarrollaba a partir de ambos hemisferios cerebrales, la percepción de los estudiantes fue positiva, con un 65,2% estando de acuerdo y un 7,8% que estaba totalmente de acuerdo.
- 10- También se valoró de manera positiva el hecho de que la creatividad sea fundamental para el día a día, al ser más de un 70% los que estaban de acuerdo con esta idea.
- 11- Los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada consideran positivo el beneficio que proporciona el ocio para la creatividad. Los resultados que avalan esta opinión fueron un 69,7% que estaban de acuerdo y un 20,1% que estaban totalmente de acuerdo, siendo un total de un 89,8% de las respuestas totales.
- 12- Los estudiantes estaban disconformes con la afirmación de que las actividades realizadas en clase fomentan los procesos creativos, siendo la tasa de disconformidad de un 62,7 %.
- 13- Respecto al desarrollo, por parte del profesorado, de estrategias creativas en su labor diaria para mejorar la calidad de la docencia, la muestra tenía una percepción altamente negativa, ya que el 59,4% estuvo en desacuerdo y el 11,9% estaba en total desacuerdo.

- 14- Cuando se les preguntó si en clase se presentaban actividades gráficas para el desarrollo creativo, un 70 % de los estudiantes mostró su total disconformidad al respecto.
- 15- No obstante, destaca la visión que tienen los encuestados con el fomento en el aula del pensamiento creativo y crítico, lo que suscitó una reacción de aprobación de casi el 60 % de la muestra de trabajo (59,4 %).
- 16- Los estudiantes estaban de acuerdo (43,4%) y totalmente de acuerdo (7,4%), lo que constituye una tasa total del 50,8% de conformidad con la afirmación de que en el grado se anime al alumnado a aprender de modo independiente y creativo.
- 17- Se mostraron igualmente a favor de la noción de que en clase se promueva el aprendizaje social colaborativo, al ver que un 67.6% estaba de acuerdo y el 11,5% estaban totalmente de acuerdo.
- 18- El 70,5% estaba disconforme con el planteamiento de que en clase se analizan de manera minuciosa las ideas presentadas.
- 19- Un 81,1 % también se mostró disconforme con la afirmación relativa a la cantidad de formación que reciben en clase para desarrollar su creatividad personal, algo que, desde su punto de vista, debe mejorar visiblemente.
- 20- En referencia al grado de estímulo que sienten con las metodologías flexibles, su visión era positiva, ya que más del 55% estaba conforme con la afirmación, como se aprecia al desglosar las respuestas (de acuerdo: 45,9% y totalmente de acuerdo: 11,9%).
- 21- La valoración de los alumnos de Pedagogía acerca de que el uso de varias metodologías creativas aumenta la capacidad del alumnado para desarrollar ideas innovadoras fue altamente positiva, ya que, un total del 81,1% la muestra de encuestados mostró su conformidad sobre el particular.
- 22- Respecto a la opinión que les merecía el fomento, por parte del profesorado, de la creatividad en el aula, el alumnado respondió igualmente de forma positiva al respecto (86,5%).
- 23- Ante la visión del profesor que se implica de manera intensa en el desarrollo de la creatividad del alumnado, los estudiantes plantearon su disconformidad, teniendo en cuenta que el 54,1% estaba en desacuerdo y el 8,6% muy en desacuerdo.

- 24- Cuando se les planteó la idea de que en clase se aceptaba cualquier aportación de manera satisfactoria, la muestra de estudiantes indicó su conformidad al respecto. Los estudiantes que estaban de acuerdo fueron un 56,1% y aquellos que estaban totalmente de acuerdo fueron 9,8%, por lo que un 65,9% observan que en clase se puede aportar cualquier idea, ya que será aceptada de modo satisfactorio.
- 25- La percepción sobre el interés que muestran los alumnos por las estrategias creativas desarrolladas en la materia, fue acogida con un 74,2% de respuestas positivas de los participantes en la investigación.
- 26- Un 61,5% de los futuros pedagogos encuestados se mostró conforme con la idea de que los alumnos toman la iniciativa para realizar los trabajos en grupo de formas más satisfactorias, es decir, un 53,3% estaba de acuerdo y un 8,2 % estaba totalmente de acuerdo.
- 27- La percepción de estos estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la idea de que en los trabajos grupales se aprovecha cada idea expuesta por sus miembros, ha sido igualmente positiva (66%), con un 48,8% que estaba de acuerdo con la afirmación y un 17,2% que estaba totalmente de acuerdo.
- 28- Ante la idea de la actitud positiva que tiene el alumnado hacia las metodologías flexibles en clase, algo más de un 85 % de la muestra de participantes se mostró abiertamente conforme.
- 29- Bajo el planteamiento de que el alumnado valora positivamente las iniciativas novedosas puestas en marcha por el profesorado, se obtuvo igualmente una conformidad del 83,6% de los encuestados.
- 30- Con la afirmación relativa a que las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado, la gran mayoría de los futuros pedagogos (92,2%) se mostraron abiertamente conformes. Dicho resultado es la suma de los que estaban de acuerdo (61,9%) y los que estaban totalmente de acuerdo (30,3%).

## **7.- PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

Las entrevistas permiten a la presente investigación realizar una triangulación metodológica. Esto se debe a que la unificación de los análisis cualitativos y cuantitativos de los datos científicos permite una visión mucho más exacta y fidedigna de la realidad

actual, permitiendo así un mayor entendimiento y un mejor acercamiento a la verdad. También es importante resaltar que las técnicas empleadas permiten una mejor complementación en el resultado final, potenciando los beneficios que otorgan de forma individual, además de reducir su limitación hasta el mínimo (Latorre et al., 2003; Arnal et al., 1995, 1994; Cook & Reichardt, 1986).

A continuación, para poder presentar de manera más clara las conclusiones extraídas del estudio cuantitativo, realizado sobre el cuestionario ya presentado anteriormente, se ha decidido por desarrollar las entrevistas de manera semiabierta y a una serie de profesores y alumnos, los cuales serán presentados en las siguientes tablas como:

- Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación y Bellas Artes de la Universidad de Granada: P1, P2, P3, P4 y P5.
- Alumnado del Grado de Pedagogía de la Universidad de Granada: A1, A2, A3, A4 y A5.

Por una cuestión de tiempo y administración, resulta evidente que el protocolo de entrevista empleado no podía componerse del mismo número de ítems que el cuestionario, por muy grande que sea el deseo de obtener unos resultados claros y completos para complementar las conclusiones. En ese sentido, el protocolo definitivo fue adaptado de forma eficiente para cumplir con los objetivos perseguidos en este trabajo, por lo que, para seguir el curso de esta investigación, se continuará escrutando los datos con el mismo proceder con el que se está trabajando, es decir, se expondrán los resultados obtenidos tras el correspondiente análisis en función de las dimensiones de estudio de las que se compone el instrumento cuantitativo tratado anteriormente.

Para ello se comienza presentando la tabla con la que se van a recolectar las diferentes aportaciones dadas por los entrevistados para su respectivo tratamiento:

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO.</b>					
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>ENTREVISTA I</b>	<b>ENTREVISTA II</b>	<b>ENTREVISTA III</b>	<b>ENTREVISTA IV</b>	<b>ENTREVISTA V</b>
Situación dentro de la universidad					
Razón de la alta feminización					
Conformidad con la estructura y el					

plan académico de pedagogía.					
------------------------------	--	--	--	--	--

<b>CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA.</b>					
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>ENTREVISTA I</b>	<b>ENTREVISTA II</b>	<b>ENTREVISTA III</b>	<b>ENTREVISTA IV</b>	<b>ENTREVISTA V</b>
Opinión sobre la creatividad como desarrollo exclusivo en personas con formación					
Pensamiento sobre el desarrollo de la creatividad desde las experiencias vividas					
Visión de la familia como influencia en el desarrollo creativo					
Opinión sobre la creatividad como rasgo fundamental del día a día					
Visión vinculada al beneficio del ocio en la creatividad					

<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA</b>					
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>ENTREVISTA I</b>	<b>ENTREVISTA II</b>	<b>ENTREVISTA III</b>	<b>ENTREVISTA IV</b>	<b>ENTREVISTA V</b>
Opinión sobre la motivación del alumnado para aprender de forma independiente					
Opinión del trabajo colaborativo en clase					
Situación sobre la formación para desarrollar la creatividad					

Visión de las ideas innovadoras como resultado de las metodologías					
Pensamiento relacionado a la estimulación del alumnado con metodología					

<b>ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA</b>					
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>ENTREVISTA I</b>	<b>ENTREVISTA II</b>	<b>ENTREVISTA III</b>	<b>ENTREVISTA IV</b>	<b>ENTREVISTA V</b>
Experiencia sobre la valoración del alumnado del fomento de la creatividad					
Opinión de la aceptación de las aportaciones en clase					
Valoraciones de la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías.					
Visión de las iniciativas presentadas por el profesorado					
Opinión de las actividades creativas como fomentadoras de la actitud positiva					

De esta manera, se puede proporcionar a los lectores una correcta síntesis global de las respuestas otorgadas a las entrevistas, además de facilitar el estudio de las conclusiones que se exponen de manera independiente de cada una de las dimensiones del protocolo empleado.

También es destacable observar que este método ayuda a comprender de mejor forma las diferentes respuestas otorgadas por cada entrevistado sin alejarse de la cuestión,



consiguiendo así una visualización de las sutilezas que se podrían obviar por la habitual subjetividad que esta técnica tiene en condiciones normales (Castillo & Cabrerizo, 2003; Latorre et al., 2003; Reyes, 2003; Arnal et al., 1995, 1994; Cohen & Manion, 1990).

Empecemos pues, desde la primera dimensión, relacionada con los datos de identificación de la muestra, donde los entrevistados exponen si son estudiantes o profesores, así como su opinión en relación a dos aspectos académicos relacionados con el grado de Pedagogía.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO				
CATEGORÍAS	A1	A2	A3	A4
<b>SITUACIÓN DENTRO DE LA UNIVERSIDAD</b>	Alumna.	Actualmente soy estudiante.	Acabé la carrera hace dos años.	Estudiante.
<b>RAZÓN DE LA ALTA FEMINIZACIÓN</b>	A que a las chicas les guste más la carrera que a los chicos.	Creo que se debe a los estereotipos. Desde siempre, las carreras de letras o sociales se han visto como “ <i>carreras de chicas</i> ” mientras que las carreras más técnicas se han visto como de chicos. Aparte de por el nivel de dificultad de un grado u otro, también creo que se puede deber al nivel personal o emocional de las personas. Pues en el caso de Pedagogía, a diferencia de otros grados como, por ejemplo, las ingenierías, es un grado que requiere de cierta sensibilidad, lo cual se atribuye básicamente al género femenino.	Porque siempre se ha considerado la educación como un trabajo de mujeres. No es que haya una alta tasa de feminización, es que los hombres no suelen escoger este tipo de carreras.	La alta feminización de alumnado sigue siendo un rasgo característico, y se debe principalmente al rol social de cuidadora asociado a la mujer. A través de los medios de comunicación y de la forma general de tratar a los niños y niñas durante su desarrollo, de forma directa y/o indirecta se le asignan roles diferentes, y se les incita a tener inclinaciones académicas y profesionales que encajen en el perfil de su sexo. Por lo general, en el caso de la mujer ese perfil está a menudo relacionado con la enseñanza y el cuidado de niños, y por esta razón a la hora de elegir la carrera universitaria somos casi siempre nosotras las que elegimos este tipo de grados.

<p style="text-align: center;"><b>CONFORMIDAD CON LA ESTRUCTURA Y EL PLAN ACADÉMICO DE PEDAGOGÍA.</b></p>	<p>No, necesitaríamos más prácticas.</p>	<p>Personalmente no estoy muy de acuerdo con su estructura y plan académico, puesto que es un grado con demasiada teoría y muy poca práctica. Está claro que es importante la teoría, pero creo que la práctica lo es aún más, puesto que si no sabemos poner esos conocimientos adquiridos en práctica de nada nos sirve haberlos aprendido, se quedarían obsoletos y acabarían olvidándose. Pedagogía es un grado que hay que ponerlo mucho en práctica al igual que magisterio, entre otros, puesto que sus salidas laborales son bastante dinámicas e imprevistas y esto último, sobre todo, no te lo da la teoría, sino la manipulación, el “<i>saber hacer</i>”, lo cual se consigue estando en el propio terreno.</p>	<p>Sí, aunque pienso que debería haber más prácticas a lo largo de la carrera.</p>	<p>No estoy muy conforme con la estructura ni el plan académico de mi grado. La mayoría de las asignaturas presentan los contenidos de manera descontextualizada, además de que, en muchos casos, estos son anticuados. Las horas dedicadas a cada materia son insuficientes e incluso, en algunos casos, lo que lleva a trabajarlas de forma excesivamente teórica y superficial, sin permitir que se consideren en el tipo de contextos reales en los que luego deberemos llevar a la práctica. Esto hace que nos sintamos poco preparados para ejercer como docentes cuando acabemos el grado.</p>
---	--	--	--	---

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>SITUACIÓN DENTRO DE LA UNIVERSIDAD</b>	Soy profesor ayudante doctor e investigador.	Profesor ayudante doctor.	Soy Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada.	Profesora titular e departamento de pintura universidad de Granada. clase en la facultad de artes en el grado de bellas en el máster de producción investigación en arte.
<b>RAZÓN DE LA ALTA FEMINIZACIÓN</b>	Supongo que como en algunas carreras, son influenciadas por años de concepciones erróneas sobre la identidad de género y posibles diferencias entre hombres y mujeres respecto a las titulaciones que se consideran tradicionalmente de hombres y de mujeres (cómo es el caso de las carreras relacionadas con educación).	No lo sé exactamente. Podría ser por la inquietud personal de este género relacionada con la interacción social.	Aunque no conozco la situación real del Grado de Pedagogía ni los datos respecto al volumen de estudiantado femenino y masculino, puedo esbozar una hipótesis. Siguen existiendo carreras consideradas típicamente masculinas (Técnicas) y femeninas (Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias de la Salud...), que son elegidas porque les gusta, por vocación y para ayudar a otras personas.	En bellas artes pasa igual. La verdad es que no sabría decirlo bien. Quizás en Bellas Artes general en muchas carreras las alumnas tienen un rendimiento más alto y supongo que también en bachiller y por eso acuden a la universidad más mujeres que hombres en las promociones. Pero, en cambio, en el área de pedagogía, se debe a que la educación en este estado, tradicionalmente asociada también al género femenino o el tema de cuidados se vincula más a la mujer. La profesión también de educador tradicionalmente es un estado más asociado al género masculino también que etapa de enseñanza ha estado más vinculada al ámbito femenino.

<p style="text-align: center;"><b>CONFORMIDAD CON LA ESTRUCTURA Y EL PLAN ACADÉMICO DE PEDAGOGÍA.</b></p>	<p>Ninguna.</p>	<p>Acabo de aterrizar y concretamente, por ahora sí.</p>	<p>Sí, aunque reitero mis escasos conocimientos de dicho grado.</p>	<p>Desconozco el plan de e de pedagogía. Con el también, por ejemplo, en artes, en el plan de est potenciar el trabajo au del alumnado que me i que vosotros estáis en es Suprimir o por lo ponderar las clases magis fomentar el trabajo por pr y el entendimiento del alu la adaptación del plan de de pedagogía. Pero sí conforme con la estructu plan de estudios en bella nuevo y también con la que en los primeros curs más generalistas y pern cambio de una titulación si un alumno se arrepre pretende modificar un p trayectoria puede pasar reconocimiento de la may los créditos cursado. Es más flexibles, eso ha me en definitiva, todos los pl estudios de todas las titula pero no conozco el de ped</p>
---	-----------------	--	---	---

En esta primera dimensión, se puede observar que, tanto profesores como estudiantes están de acuerdo o piensan de la misma forma en el ítem 1.2.: la alta feminización por los estereotipos que tiene la sociedad, la visión de que los estudios de humanidades son más propios de mujeres que de hombres y por la necesidad de tener una alta sensibilidad para este tipo de formación. En el caso del ítem 1.3., además, se observa una división clara por la parte de los estudiantes que no están conformes con la estructura del plan académico, debido, sobre todo, a que observan una escasez de prácticas y una gran cantidad de teoría que está descontextualizada, mientras que los profesores si están conformes o, simplemente, no conocen el plan académico de Pedagogía, como son el caso de P3 y P4. Pasemos, a continuación, al estudio de los datos recogidos en la siguiente dimensión, vinculados al concepto de creatividad, dónde los entrevistados expondrán sus ideas sobre qué consideran creatividad y cómo.

<b>CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
<b>OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD COMO DESARROLLO EXCLUSIVO EN PERSONAS CON FORMACIÓN</b>	No, hay personas que no han podido tener formación y son creativas; otra cosa, es el grado de desarrollo.	Pienso que se cree que la creatividad es una capacidad que únicamente se puede desarrollar en personas que mantienen una alta inteligencia, lo cual, a su vez, se atribuye a personas con formación. La creatividad se ve como algo superior, como una capacidad fuera del estándar normalizado, lo cual es totalmente incierto puesto que cualquier persona puede desarrollarla.	No, cualquier persona puede ser creativa tenga o no estudios, esto se ve en las personas mayores que no pudieron estudiar en su época y que, pese a ello, desarrollan una creatividad a lo largo de su vida o la llevan innata.	No. Creo que la creatividad se desarrolla en personas que están estimuladas para esto, que se les permite desarrollar ideas propias en su trabajo y se valoran tanto el proceso como los resultados.
<b>PENSAMIENTO SOBRE EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DESDE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS</b>	Que depende de la persona y del tipo de experiencia.	Bueno, tengo interiormente un conflicto sobre ello puesto que creo que la creatividad se genera de manera innata en el individuo, pero a su vez, pienso que también se potencia con las experiencias vividas porque lógicamente un individuo se va desarrollando a partir de sus experiencias, de ahí es como realmente se aprende. Cuanto más te muevas por el mundo y vivas experiencias, mayor creatividad creo que tendrás, ya que la imaginación se encuentra más abierta y receptiva al captar diferentes ambientes.	Puede y no puede, es decir, una persona puede desarrollar la creatividad por esta razón que expone y por otro lado una persona puede nacer con la creatividad ya desarrollada, es decir, innata.	Pienso que es un buen concepto pero no es suficiente, ya que la creatividad que se desarrolla en situaciones existentes por parte de originalidad en la vida. Además de las situaciones reales deben fomentarse las situaciones imaginarias que suceden en la mente, desarrollar la capacidad de crear nuevos mundos que no han ocurrido antes.

<p style="text-align: center;"><b>VISIÓN DE LA FAMILIA COMO INFLUENCIA EN EL DESARROLLO CREATIVO</b></p>	<p>Sí, porque la familia es la primera que está en contacto con el individuo y desde primera hora lo estimula, lo que influye en la creatividad.</p>	<p>Pienso que sí, la familia es pieza esencial en el desarrollo del niño o niña. Si el niño o la niña se cría en un ambiente insano y desfavorecido, donde sus potencialidades se anulen por completo, será no imposible (ya que como he dicho anteriormente, creo que la creatividad se genera por una parte de manera innata) pero si mucho más complicado favorecerla que otro niño o niña que crezca en un contexto rico porque es mucho más sencillo conseguir que le saque el máximo partido a sus capacidades o facetas. Con ello no quiero decir que los niños y niñas que vivan en un contexto marginal no tengan creatividad o no sean capaz de desarrollarla, lo único que quizás sea más complicado al no tener en la mayoría de los casos, el apoyo tan básico y esencial como es el de la familia.</p>	<p>Si, si la familia influye muy negativamente en las decisiones que tomes.</p>	<p>Sí, el papel de la familia es fundamental en el desarrollo de la creatividad del individuo. Dependiendo de la educación que recibe por un niño y las reacciones que se enfrenta tras sus hechos, el individuo elegirá distintos caminos de desarrollo, los cuales van dirigidos más o menos hacia la creatividad. La función del refuerzo y el apoyo recibidos por parte de otras personas a quienes el individuo considera sus referentes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD COMO RASGO FUNDAMENTAL DEL DÍA A DÍA</b></p>	<p>Normalmente sí, para nuestra vida personal es buena y para el trabajo</p>	<p>Diría que sí, sobre todo en el ámbito laboral, puesto que las empresas demandan gente que sea diferente, original, autosuficiente y capaz de resolver por sí solo o sola los</p>	<p>No la considero fundamental para nuestro día a día, la considero fundamental para unas situaciones</p>	<p>Sí. Es imprescindible para el desarrollo general, para poder afrontar la vida de forma positiva a través de la innovación y la eliminación de rutinas en la medida de lo posible.</p>



	también, ya se pueda aplicar en mayor o menor medida.	problemas, se valoran muchos las habilidades y competencias de las personas ya que hoy en día, resulta muy complicado diferenciar por los conocimientos debido a que una gran parte de la población posee estudios superiores.	concretas de nuestra vida.	
<b>VISIÓN VINCULADA AL BENEFICIO DEL OCIO EN LA CREATIVIDAD</b>	Sí, jugando (no con máquinas) es cuando más se puede desarrollar la creatividad, sobre todo en niños pequeños.	Por supuesto, pienso que la mente necesita también descansar para funcionar todavía mejor. Si no conseguimos que se relaje, que desconecte de vez en cuando, se colapsa y se bloquea, provocando una incapacidad en ella para realizar cualquier ejercicio.	Sí, cuando realizas una tarea de ocio quiere decir que estás haciendo algo que te gusta y te relaja por lo que es más posible que aflore en un momento dado alguna forma de creatividad.	Sí. A pesar de que la puede desarrollar en situación, y a veces las dan lugar a un aumento de necesidad, las situaciones crean un ambiente de desinhibición que incita a desarrollar, sobre todo a escenarios y situaciones

<b>CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD COMO DESARROLLO EXCLUSIVO EN PERSONAS CON FORMACIÓN</b>	No, se trata de una "habilidad" que desarrollamos en base a la experiencia vital, los conocimientos y competencias o habilidades y la necesidad de responder a la pregunta: ¿Se puede hacer de otra manera; puede solucionarse de una mejor manera...; ¿Por qué no?. No es exclusiva de personas con formación, creo.	No, porque, la creatividad sería la capacidad de dar respuesta a unas situaciones diversas con soluciones propias y naturales. Es, en muchas ocasiones, intrínsecas a la persona.	La capacidad para dar soluciones innovadoras, originales o resolver situaciones de forma diferente, está más relacionada con la imaginación que con la formación.	No creo que tenga que ver con la formación, se puede desarrollar la creatividad por supuesto, que tiene que ver con habilidades innatas que se mejoran con formación. La gente sin formación y que es creativa, y que resuelve problemas con soluciones creativas, de forma muy sencilla, tienen una capacidad para resolver a los problemas de la vida de una forma flexible y creo que dependa en absoluto si es cierto que la creatividad es igual que el arte, se puede potenciar, entonces la formación puede mejorar y crear individuos más creativos.
<b>PENSAMIENTO SOBRE EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DESDE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS</b>	Se desarrolla en parte por la experiencia y en parte por nuestras propias pulsaciones internas.	Sería lo más correcto e idóneo para que el aprendizaje sea eficaz y asumido por el propio sujeto.	Me parece adecuado. Personalizar la experiencia hace que se desarrollen mecanismos nuevos de pensamiento.	Sí, creo que la creatividad se desarrolla a partir de experiencias vividas del individuo. Tiene mucho que ver con la historia personal, las experiencias, con cómo reacciona a esas experiencias y las que se va aprendiendo de las propias experiencias.
<b>VISIÓN DE LA FAMILIA COMO INFLUENCIA EN</b>	Creo que sí, aunque no sabría decir exactamente en qué	Sí, si se le motiva para dar respuestas	Por supuesto. La creatividad se fomenta y se	Al igual que la formación puede castrar la creatividad, puede fomentarla en el ámbito doméstico, e

<p><b>EL DESARROLLO CREATIVO</b></p>	<p>proporción. Si la familia es tradicional se verá en buena parte influenciado/a por las creencias previas y costumbres de la familia, aunque no son determinantes, ya que debemos tener siempre en cuenta la personalidad del individuo y la influencia de otros contextos o variables.</p>	<p>diferentes a una misma situación o si se le reprime el que siempre de la misma respuesta en la misma situación.</p>	<p>“entrena”. Desde el núcleo familiar se puede desarrollar el potencial creativo de múltiples formas: experimentar, descubrir, tolerancia y respeto...</p>	<p>familiar puede mejorar, fortalecerla o al revés, aunque a poco. Si no se potencia la creatividad, como que se intenta direccionar o hacia un lado al individuo</p>
<p><b>OPINIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD COMO RASGO FUNDAMENTAL DEL DÍA A DÍA</b></p>	<p>Sin duda, es preciso responder a las nuevas necesidades o situaciones, e incluso problemáticas de siempre de una manera diferente, pero al mismo tiempo mejor que lo realizado hasta el momento o simplemente de otra manera.</p>	<p>No, se puede vivir sin ella. En la mayoría de las ocasiones lo que se pide es reproducir un comportamiento.</p>	<p>Yo creo que la creatividad es necesaria ya que permite enfrentar mismas situaciones con diferentes alternativas, originales e innovadoras</p>	<p>Creo que la creatividad es fundamental para nuestro mundo por supuesto. Porque no es vinculada a lo meramente sino que es una creatividad fundamental para la adaptación a los problemas cotidianos, enfrentarnos a la vida, los individuos que son muy creativos dan soluciones y respuestas a los problemas cotidianos, tanto creativas de forma más eficaz.</p>
<p><b>VISIÓN VINCULADA AL BENEFICIO DEL OCIO EN LA CREATIVIDAD</b></p>	<p>En parte, desde mi experiencia propia, soy más creativo cuando tengo que responder a un problema que surge</p>	<p>No totalmente de acuerdo. El ocio te permite expresarte de una manera más abierta, pero esto</p>	<p>El ocio, tiempo libre que empleamos en actividades recreativas, beneficia el desarrollo de la</p>	<p>Bueno, depende, en realidad de acuerdo a medias. Es vital el ocio, tener margen de espacio personal, para hobbies, aficiones para estar libremente libre, para pensar</p>

	<p>en situaciones complicadas y en breve tiempo o cuando es importante dar respuesta a ciertas personas o diversas situaciones. En esos momentos creo que se puede ser más creativo siempre que se mantengan controlados ciertos niveles de stress.</p>	<p>no significa directamente que sea uno más creativo.</p>	<p>creatividad, pues estando liberado de obligaciones familiares, laborales o sociales, podemos desarrollar nuestra formación e información, dar rienda suelta a nuestra imaginación y soñar despiertos.</p>	<p>puede generar mucha pudiendo favorecer la creatividad. Pero también, a veces, trae presión, si la presión puede ser como un catalizador detonante de ideas felices encontrar esas soluciones esas asociaciones interesantes. Entonces depende, si alguien muy estresado, no tiene ocio y no desconecta del trabajo el que no tiene margen de error no podrá potenciar la creatividad. A veces el trabajo con presión buenas condiciones, también puede ser un estímulo, pero en general puede decir que, sí estoy creativo con la afirmación, refiriéndome al ocio como tiempo libre para desconectar de la rutina.</p>
--	---	--	--	--

En esta dimensión, centrada en lo relativo al concepto de creatividad, se observa, en más de una ocasión, que las opiniones de los entrevistados están abiertamente divididas: en el caso del ítem 2.1., en el que se valoró la cuestión de si la creatividad es exclusiva de personas formadas académicamente, la conclusión fue unánime, ya que todos consideraron que no. En ese sentido, fue el sujeto A5, quien indicó que “la creatividad suele ser machacada por la formación”, mientras que A2, planteaba esta afirmación como una creencia genérica, pues “cualquier persona puede desarrollarla” mientras que, por su parte, la aportación de P3 relaciona la creatividad con la imaginación, más que con la formación. En definitiva, tanto profesores como alumnos no ven la creatividad como exclusiva de las personas con formación.

Siguiendo con el ítem 2.2., vinculado a la experiencia vivida (como se aprecia en la tabla), los dos grupos respondieron afirmativamente al mismo, aunque hay casos, como el de A1, que justifica su decisión indicando que depende de la persona y del tipo de experiencia que haya sufrido. En el caso de P3, por su parte, lo valora diciendo que las vivencias “hacen que se desarrollen mecanismos nuevos de pensamiento”, planteamiento que apoya P4. Otros casos, al concebir como innata la creatividad, consideran que las experiencias vividas pueden potenciarla, si bien, se puede resumir afirmando que, en general, los entrevistados ven como uno de los patrones de la creatividad al desarrollo ambiental, porque permite potenciar la creatividad y así ampliar los mecanismos cognitivos que tiene el individuo.

En el siguiente ítem (2.3) se pregunta por la influencia que tiene la familia en la creatividad del individuo, a lo cual los entrevistados dieron un rotundo sí, aunque es importante puntualizar que A2, A5 y P4 mostraron bastante énfasis en argumentar que, dependiendo de la actitud de la familia, podría incluso “castrarse la creatividad” de la persona, y que esta se puede desarrollar también a partir de los valores que se ofrecen dentro del entorno más cercano. En este caso, resulta evidente la necesidad de que la familia eduque con valores y afán de superación para que la creatividad sea potenciada y no erradicada desde la juventud.

Una vez conocidas sus opiniones acerca de las vivencias y el contexto familiar, se les presentó el ítem 2.4, donde se hablaba de la creatividad como un rasgo fundamental para el día a día en la Sociedad del Conocimiento. En esta ocasión, la gran mayoría también se pronunció afirmativamente sobre el particular, con la excepción de dos casos, que se

pronunciaron abiertamente disconformes, ya que piensan que la creatividad solo se utiliza en casos concretos (A3) y que, a la hora de la verdad, nuestro *modus operandi* cotidiano se basa en reproducir comportamientos (P2).

El último ítem de esta dimensión está basado en la teoría de Menchén (2007), donde se divide el tiempo libre en tres categorías básicas: el ocio activo, el ocio pasivo y la ociosidad, obteniendo, así, un conjunto muy variopinto de respuestas. Esto se debe a que el alumnado entrevistado se mostraba favorable hacia el ocio, siempre y cuando fuera jugando de manera tradicional y relajándose, como requieren A1 y A5, por ejemplo. Los profesores, en su gran mayoría, opinaron igual que los alumnos, salvo P1 y P4, quienes entendían que está bien relajarse, pero un cierto nivel de stress puede potenciar la creatividad del individuo. No obstante, y, a pesar de ello, si la cantidad de presión es muy grande, el sujeto no puede ser creativo, pues, tal y como dijo P4 en su entrevista: “entonces depende, si alguien está muy estresado, no tiene tiempo de ocio y no desconecta del trabajo en el que no tiene margen de maniobra, por lo que no podrá potenciar la creatividad”.

Continuando con el análisis, avanzamos a la tercera dimensión, que está centrada en las metodologías de la enseñanza de la creatividad en el aula universitaria:

<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UN</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
<b>OPINIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO PARA APRENDER DE FORMA INDEPENDIENTE</b>	Depende del alumnado, hay alumnos que sí y otros que no, depende mucho de la persona.	No, desde siempre se nos ha instruido para desarrollarnos como marionetas, a todos por igual. La escuela ha parecido una fábrica, donde todos íbamos saliendo de ella en cadena, con las mismas instrucciones. Se nos ha querido enseñar para ser personas dependientes, puesto que en ningún momento se nos ha dado libertad para elegir lo que deseábamos aprender; lo cual es totalmente incorrecto, puesto que cada uno de nosotros y nosotras somos diferentes, tenemos nuestros propios gustos e intereses así como potencialidades y eso no se ha fomentado, por ello es que han conseguido desmotivarnos, inhibirnos y es el motivo también de que la escuela se vea como algo perjudicial, donde muchos niños y niñas no quieren acudir.	En la universidad no, se necesita un mentor que te guíe, una vez acabada la universidad sí, por ejemplo, en unas oposiciones.	En absoluto. En las aulas, y muchos hogares, la desmotivación de los alumnos es tan elevada que la forma de aprendizaje es a través de castigos o refuerzos negativos. En caso de no haber sido necesario desarrollar un nuevo enfoque de la educación sea o no, el alumno disfrute en el que no sienta su creatividad coartada por todo lo contrario, se debe fomentar y premiar.
<b>OPINIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN CLASE</b>	Depende de la asignatura, en la gran mayoría sí, pero en otras no. No solo depende del alumno sino	En algunas asignaturas sí, pero en otras muchas no, aun conociendo hoy en día la importancia de trabajar en equipo y aprender los unos de los otros para conseguir desarrollarnos integralmente, se siguen repitiendo los viejos patrones donde el alumnado	En los primeros años de universidad sí, en los últimos no, puesto que hay más competencia.	Sí. Gracias al gran trabajo en grupo que se llevan a cabo en las asignaturas, el trabajo social colaborativo es un elemento esencial y siempre se trabaja de forma correcta, e

	también del profesor.	trabaja autónomamente. Lo cual me parece lamentable, puesto que, siempre, en equipo, una persona puede crecer más ya que no todos lo sabemos todo, así que si nos ayudan a favorecer esas debilidades que poseemos y nosotros/as a su vez les ayudamos a los demás a través de nuestras fortalezas, aprenderemos más tanto en conocimientos como en habilidades sociales y emocionales como es, entre otras cosas, la empatía. La colaboración y cooperación es básica también en Pedagogía ya que los pedagogos y pedagogas trabajamos mayoritariamente en equipo, estamos en constante comunicación con los demás profesionales que nos rodean de cara a realizar un trabajo mucho más eficaz.		confunde este con un simple reparto de tareas así, cuando esta se trabaja correctamente gracias a los alumnos y la influencia del profesor.
<b>SITUACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD</b>	No, normalmente en clase solo buscan que adquiramos conceptos y los llevemos a la práctica, pero pocos hacen que	No, pese a la importancia de desarrollar la creatividad como he comentado anteriormente, no se tiene para nada en cuenta. Es una capacidad que los profesores y profesoras dejan totalmente de lado en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual creo que se puede deber a que todavía se siguen centrando en impartir	Sólo recuerdo cuatro asignaturas en las que desarrollara mi creatividad, Sociología de los medios de comunicación, Dirección de centros,	No, prácticamente no recibe ninguna formación enfocada al desarrollo de la creatividad.



	desarrollemos una creatividad para lo personal.	mayoritariamente los contenidos impuestos por el sistema.	Orientación educativa y Filosofía de la educación. Las demás son muy estructuradas y técnicas.	
<b>VISIÓN DE LAS IDEAS INNOVADORAS COMO RESULTADO DE LAS METODOLOGÍAS.</b>	Sí, porque hace que se estimule al alumno y que quiera participar en su aprendizaje; Sí, pero muchas veces no se hace por comodidad del profesorado.	Sí, las metodologías creativas incitan al alumnado a pensar por sí solo, a aprender a aprender, a investigar y buscar qué es lo que más le gusta y, por lo tanto, quiere aprender, lo cual le permite a éste convertirse en una persona independiente e imaginativa, innovadora. Con respecto a la segunda pregunta, tengo que decir también que sí, que creo firmemente en las metodologías creativas e innovadoras puesto que las he vivido en dos colegios donde he estado realizando mis prácticas del grado y posteriormente del máster. Allí he podido comprobar que funcionan y además con resultados muy positivos sobre el propio alumnado.	Sí, se puede formar a base de enseñanzas creativas, cuando durante un tiempo te obligan a ser creativo y te ayudan a eso, tu creatividad aflora y sí, pienso que estas metodologías se pueden llevar a cabo en la clase, de hecho, se llevan a cabo en algunas asignaturas como las que yo curse citadas anteriormente.	Sí, la mayoría innovadoras llevan un largo proceso de creatividad, técnicas, lugar a dudas emplearse y des clase por el sim que la creatividad la base de la edu
<b>PENSAMIENTO RELACIONADO A LA ESTIMULACIÓN DEL ALUMNADO</b>	Si, porque los haces participes de su aprendizaje y así no es tan aburrido.	Claro, puesto que el alumnado se convierte en el principal protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. Se le da plena libertad en este tipo de metodologías así que le damos	Sólo en algunas asignaturas. Más bien pocas.	No. La mayor metodologías tradicionales y n con escasas exce lo general se contenidos de m

<b>CON METODOLOGÍA.</b>		lugar a que se exprese, a evolucionar según su ritmo de aprendizaje y poner en juego todas sus posibilidades.		y luego se piden examen o trabajo siquiera aplicación la gran mayoría c
-------------------------	--	---	--	---

<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UN</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	
<b>OPINIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO PARA APRENDER DE FORMA INDEPENDIENTE</b>	No siempre, pero en este caso está influenciado por los conocimientos previos y la necesidad de responder al plan formativo. Si los alumnos/as tienen una carencia en contenidos previos, primero has de suplirlos y además les falta iniciativa propia que en muchos casos no les ha sido motivada o eliminado los miedos previos a equivocarse y hacer algo diferente al resto.	No. Está preparado para reproducir contenidos sin hacer la debida autocrítica de lo que hace o reproduce.	Desgraciadamente y, por mi experiencia, no. El alumnado presenta una alarmante falta de madurez que lastra su formación y lo hace dependiente en extremo de las indicaciones del docente.	Yo creo que sí están en manera independiente, difícil trabajar de e dictados de un profes tienen esa motivación abiertos, propensos p de forma más autónom pero cuesta más trab muchas pautas y te demasiado. Por exper asignaturas que teng presentación de proy de bellas artes de ter enfrentan por prime proyecto personal y a personal, un pro interdisciplinar que vinculado tampoco a pues cuesta mucho tr tienen una motivació hacer indagación, de pero es más difícil ejercicios muy pautad margen de error y en
<b>OPINIÓN DEL TRABAJO</b>	Sí, aunque de una manera superficial y sistemática, sin	Sin opinión.	En algunos casos ocurre así, aunque el	En Bellas Artes es di potenciar el trabajo c

<p><b>COLABORATIVO EN CLASE</b></p>	<p>demasiada creatividad, salvo algunas excepciones mínimas, por la necesidad de responder al trabajo en equipo.</p>		<p>proceso suele ser que una mayoría se adhiere a lo que otros pocos proponen, no existiendo un verdadero intercambio de ideas y proceso creativo.</p>	<p>siendo bastante implícito en la forma que está encaminada profesional y entonces personal y sus propios que yo, por ejemplo, hacer alguna practica proyecto de comisar comisariado de expos que ellos tengan que n hay o trabajos ac investigación que tien Entiendo que es más pero es una práctica trabajar en sociedad.</p>
<p><b>SITUACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD</b></p>	<p>Depende de lo que entendamos por formación para la creatividad. Creo que en ese sentido es más bien formación informal o no formal combinando por la curiosidad y el deseo de experimentar de la persona. Tendría que trabajarse distintos estilos, metodologías, experiencias y no son suficientes las que se desarrollan en las aulas en general, y las universitarias en particular.</p>	<p>Ninguna.</p>	<p>La creatividad en mi campo se asocia con el talento, y éste con una cierta habilidad técnica. Desarrollar el pensamiento creativo, como por ejemplo en publicidad, no es una competencia que se desarrolle en el aula. En general se prefiere un pensamiento lógico convergente a uno divergente, así como personalidades más dóciles que las de personas</p>	<p>En Bellas Artes yo cr lo sé tampoco. En Be menos creo que l herramientas a los a creatividad y creo q cultura emprendedor intenta captar esa sin empresa o importar e ámbito empresarial d creativas.</p>

			creativas, quizá no tan deseables.	
<b>VISIÓN DE LAS IDEAS INNOVADORAS COMO RESULTADO DE LAS METODOLOGÍAS</b>	No, creo que es más resultado de la experimentación y el ensayo y error, el no pensar solo en lo que se ha hecho siempre y al mismo tiempo no tener miedo a ir contracorriente y no hacer lo de siempre. En este caso, la formación universitaria creo que sería muy complicado, aunque no imposible. Se ha fomentado un tipo de alumno centrado en la calificación y poco en el aprendizaje, al mismo tiempo que la personalidad de muchos de ellos genera la recompensa inmediata, la funcionalidad y el plantear dichas metodologías en el aula, aunque son muy interesantes y han de aplicarse, generan mucho miedo y desconocimiento en los estudiantes en general y si los resultados finales no se corresponden con la calificación que esperan, aunque hayan sido creativos no están satisfechos. Por desgracia, ahora mismo se	Sí. Se pueden plantear, otra cosa es que el alumnado esté preparado para tal cuestión.	Las ideas innovadoras y originales surgen del uso de diversas metodologías creativas y su posterior análisis. Por supuesto es posible su aplicación en el aula, pero es necesario formarse en ellas y su uso, y esto a veces no es fácil de insertar en el sistema docente actual.	Creo que si, al ap creativas, incluso con adaptarlas a eso que s las asignaturas que im su propia metodolog para producir su obra.

	fomenta la formación para profesionales y no la experimentación.			
<b>PENSAMIENTO RELACIONADO A LA ESTIMULACIÓN DEL ALUMNADO CON METODOLOGÍA</b>	No lo suficiente, sobre todo por la falta de tiempo y la necesidad de formarles en unos contenidos que no poseen, y como decía anteriormente, si no tienen las competencias previas has de resolverlo, dar el temario, dar cumplimiento a todos los condicionantes administrativos y entre todo este entramado intentar desarrollar las metodologías flexibles en la medida de lo posible.	No o por lo menos yo no lo percibo así.	Generalmente no. Una metodología flexible está adaptada a cada forma de pensamiento. La limitación horaria y la cantidad de alumnos no permite desarrollarla en profundidad.	Sí, a partir de revisar la trayectoria, su perfil pueden ser más acompañando en el potenciando el desarrollo de la metodología de trabajo.

En referencia a la cuestión centrada en el deseo de aprender de manera independiente que tienen los alumnos, las respuestas que predominan son las de corte negativo indicando cierto descontento con el trato que les otorga el profesor, ya que A3 afirma que se necesita un mentor que guíe durante el proceso de ejercicio de la creatividad; Por otra parte, y, en el caso de los profesores, el principal problema se reduce a la falta de madurez, la escasez de conocimientos previos y a que el alumnado tiende a reproducir contenidos previamente adquiridos. Entre las respuestas positivas son destacables visiones como la de P4, quien sostiene que es más difícil de esta forma y A5, que opina que “si fuera por los profesores de esta carrera, me llevaría el mínimo de conocimientos extraíbles de esta experiencia universitaria”. De estas consideraciones se puede ver que hay algo que falla a la hora de motivar a los alumnos en aras de la promoción de un aprendizaje más autónomo, pudiendo ser una conjunción de factores como la motivación del profesorado al impartir la clase, la falta de conocimientos y de actitud de los alumnos, etc. algunos de los principales desencadenantes de esta situación.

Tras la pregunta anterior, el siguiente ítem se interesó por el trabajo colaborativo, lo que generó unas respuestas positivas por parte de la gran mayoría de entrevistados. En ese sentido, sólo un alumno indicó que dependía de la materia, porque, en general, se estimaba que dependía más del profesor que del alumnado que asiste.

De las respuestas dadas, asimismo, cabe destacar dos de ellas, empezando por la de A3, que dice que en los primeros años sí hay un trabajo colaborativo en el aula, mientras que en los últimos empieza a trabajarse de manera independiente debido a la competencia; Esta visión, unida a los pensamientos de que depende de la asignatura de la que se habló y a la valoración de P4 que entiende que “es una práctica muy necesaria para vivir y trabajar en sociedad”, revelan que al trabajo colaborativo, aunque es positivo para el desarrollo creativo, no se le destinan tantas horas como sería necesario para profundizar y perfeccionar las competencias grupales en el alumnado.

Al ítem 3.3., vinculado a la formación para desarrollar la creatividad, el alumnado respondió mayoritariamente de manera negativa como indican entrevistados como A2, que afirma que “es una capacidad que los profesores y profesoras dejan totalmente de lado en el proceso enseñanza - aprendizaje, lo cual creo que se puede deber a que todavía se siguen centrando en impartir mayoritariamente impuestos por el sistema.”, o A3, que dijo haber tenido únicamente cuatro asignaturas en las que se preocuparon por desarrollar su creatividad.

En el caso del profesorado, en general, la valoración también fue de corte negativo, siendo una de las respuestas más inquietantes la aportada por P3, quien dijo que “en general se prefiere el pensamiento lógico convergente a uno divergente, así como personalidades más dóciles que las de personas creativas, quizás no tan deseables”. En definitiva, este ítem revela una visión interna de escasa formación creativa dentro de las aulas de Pedagogía de la Universidad de Granada, si bien, y desde un punto de vista genérico, se podría acoger la mentalidad de Bellas Artes, ya que P4 argumentó que, desde la perspectiva docente, se intenta dar herramientas suficientes para potenciar la creatividad de los alumnos, porque “la cultura emprendedora está muy en auge y se intenta captar esa sinergia con el mundo de la empresa o importar esos modelos que vienen del ámbito empresarial de potenciar las capacidades creativas”.

Al ítem 3.4, preocupado por las ideas innovadoras que surgen como resultado de la conjunción de varias metodologías creativas, la gran mayoría de respuestas fueron positivas, y solamente P1 dijo que no, porque lo ve más como el resultado de la experimentación (ensayo y error). De las respuestas afirmativas, se pueden remarcar la dada por A2, quien tuvo una experiencia personal interesante con este tema, pues: “las metodologías creativas incitan al alumnado a pensar por sí solo, a aprender a aprender, a investigar y buscar qué es lo que más le gusta y, por lo tanto, quiere aprender, lo cual permite a éste convertirse en una persona independiente e imaginativa, innovadora”, o la de A4, para quien “la creatividad debería ser la base de la educación”. P2, por su parte, indicó que “otra cosa es que el alumnado esté preparado para tal cuestión” y P3, finalmente, consideró que: “por supuesto es posible su aplicación en el aula, pero es necesario formarse en ellas y su uso, y esto a veces no es fácil de insertar en el sistema docente actual”, una reflexión que no todo el profesorado universitario parece haber entendido todavía plenamente.

Finalizando esta dimensión, se presentaba la duda de si se estimula a los alumnos con las metodologías flexibles, lo que recibió una mayoría de respuestas afirmativas, entre las que se destacan la defendida por P4, quien indica que, al estar el alumno acompañado en el proceso, se va potenciando al descubrimiento de su propia metodología de trabajos, o las de A1 y A2, quienes la ven tan positiva que permite al alumnado ser más protagonista en clase, lo que le lleva a interactuar más y querer aprender. En la oposición, por otra parte, se localizan respuestas como la dada por A4, que sostiene que la mayoría de metodologías son “tradicionales y memorísticas”, o las aportadas por P1 y P3, quienes

se justifican en la falta de tiempo y la necesidad de explicar contenidos que no poseen los alumnos cuando deciden no optar por estos métodos. La conclusión de este ítem revela que, en general, se estimula al alumnado a través de metodologías flexibles, permitiendo así que se impliquen más dentro del aula, aunque por falta de tiempo es complicado poder llevarlas a cabo durante largos períodos de trabajo.

En la última dimensión se encuentran los aspectos relacionados con la actitud de los entrevistados hacia el fomento de la creatividad en el aula universitaria:



<b>ACTITUDES HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIV.</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
<b>EXPERIENCIA SOBRE LA VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD</b>	Sí, haciendo cosas distintas y no con la típica clase donde se da la lección magistral y el alumno no puede parar de copiar apuntes.	Cabe destacar que existe un cierto rechazo hacia la creatividad por parte del alumnado, según mi experiencia, puesto que hay muchas personas que tienen miedo a imaginar simplemente porque no son capaces o están acostumbradas a que todo se lo den hecho. Pero bueno, creo que también esto está muy relacionado con la edad. De pequeños nos gusta que nos dejen libertad para dibujar, crear porque nos encontramos inquietos/as y con muchas ganas de aprender; posteriormente, durante el periodo de la adolescencia nos volvemos más pasivos y es cuando más rechazo experimentamos hacia la creatividad, hacia lo desconocido; y ya en la adultez pienso que volvemos al estadio inicial ya que nos damos cuenta de los muchos errores que existen en la vida y pretendemos cambiarlos, por lo menos, aquellos que	No creo que se valore, simplemente se dejan llevar para aprobar, es una habilidad totalmente silenciosa. Esto se fomentaría haciendo consciente al alumnado y siguiendo una rutina de creatividad.	Sí. En la gran mayoría no decir la totalidad de los casos en los que se ha trabajado la creatividad en el aula, fomentando la respuesta del alumno ha sido mostrando un ejemplo mucho más participativa. fomentar la creatividad debe aplicarse en situaciones, y por lo tanto, la posibilidad de modificaciones en los márgenes de la creatividad coarten la originalidad inventiva del alumno.

		están a nuestro alcance. Para fomentar la creatividad en el aula, creo que es necesario que el propio alumnado invente la manera ideal para hacerlo, pues ya partiendo de esta premisa, estamos promoviéndola.		
<b>OPINIÓN DE LA ACEPTACIÓN DE LAS APORTACIONES EN CLASE</b>	Depende del profesor, hay profesores que sí y que intentan llevarlo a la práctica, con los que se llega a un acuerdo sobre la forma de evaluar y hay otros que no permiten nada, llegan con todo estructurado.	Es subjetivo, depende del profesorado en gran medida. Si éste está dispuesto a aprender del alumnado, a permitir que el alumnado se exprese libremente, puesto que no está de acuerdo con la enseñanza inhibidora, aceptará de manera positiva cualquier aportación; pero si, por el contrario, se trata de un profesor o profesora más tradicional, el cual sólo él o ella lleva la razón, no aceptará de manera positiva el comentario. Según mi experiencia, tengo que decir que he experimentado en clase los dos casos, pero actualmente, se da más el primero, puesto que últimamente también se está investigando e insistiendo mucho en la buena y adecuada formación del profesorado.	Deben aceptarse de manera positiva puesto que son alumnos que necesitan equivocarse para aprender.	Aunque en al... genere el a... suficientemente... como para... intervención y... creativa del al... la mayoría de l... no es rec... demasiado entu...

<p style="text-align: center;"><b>VALORACIONES DE LA ACTITUD QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES HACIA LAS METODOLOGÍAS</b></p>	<p>Creo que a los alumnos siempre les parece interesante una metodología flexible y esto ocasiona que muestren más interés por la materia, llegando a obtener mejor rendimiento y mejores notas.</p>	<p>En general el alumnado tiene una actitud positiva hacia las metodologías flexibles ya que somos conscientes de que la enseñanza tiene que cambiar porque los estudiantes nos aburrirnos en clase. Estamos cansados y cansadas de siempre lo mismo, de tener que estar sentados y sentadas sin movernos durante 6 horas en una clase mirando hacia la pizarra y escuchando tan sólo una voz, la del profesor o profesora. Cuando estuve realizando mis prácticas en los colegios que practicaban metodologías innovadoras, me di cuenta de que el alumnado deseaba entrar a clase, deseaba la hora de lengua para cambiarse de sitio, hablar con los demás compañeros y compañeras, en definitiva, trabajar mediante los grupos interactivos; lo cual me corrobora aún más esa positiva actitud.</p>	<p>Buena, como ya he dicho, su objetivo es aprobar y se adaptan a lo nuevo fácilmente y si les motiva mejor.</p>	<p>Por lo general cambia poco hacia el metodologías creativas.</p>
--	--	--	--	--

<p align="center"><b>VISIÓN DE LAS INICIATIVAS PRESENTADAS POR EL PROFESORADO</b></p>	<p>Pienso que la gran mayoría no aporta nada, aunque siempre hay excepciones que hacen que creas que se puede haber un cambio en esto.</p>	<p>En general, creo que las iniciativas no son lo suficientemente acertadas puesto que se centran demasiado en el aprendizaje memorístico y de contenidos. Siguen sin relacionarse con el ritmo de aprendizaje de cada uno de los sujetos.</p>	<p>No de todos, algunos profesores fomentan la creatividad, más de la mitad del profesorado que yo tuve no la fomentaba, sólo daban su clase. Pienso que Facultad de Ciencias de la Educación tiene que mejorar mucho en profesorado, igual que piden que se adapten los alumnos, también deben adaptarse ellos, puesto que si el Plan Bolonia pide unos objetivos y los profesores te ofrecen otros hay algo que falla y los únicos que salimos perdiendo somos los alumnos.</p>	<p>Como ya se ha mencionado la mayoría de los profesores presentan iniciativas innovadoras, pero algunas que han tenido éxito han sido muy bien.</p>
<p align="center"><b>OPINIÓN DE LAS ACTIVIDADES CREATIVAS COMO FOMENTADORAS DE LA ACTITUD POSITIVA</b></p>	<p>Depende del alumno, hay algunos que lo ven magnifico y otros que no lo aceptan ya que no es tan cómodo para ellos como que les den unos apuntes, sino que tienen que</p>	<p>Por supuesto, ya que el alumnado creando se siente útil y motivado debido a que se le está dejando plena libertad en su diseño, lo cual provoca a su vez un aumento de autoestima.</p>	<p>Sí, pienso que sí, aunque cuando no eres creativo puedes llegar a agobiarte porque sientes que no tienes que serlo por obligación.</p>	<p>Sí, cuando se fomenta el alumnado se utiliza su creatividad y es valorado y es en una actitud positiva y activa.</p>

	participar y trabajar más para su aprendizaje.			
--	--	--	--	--

<b>ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVER</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>EXPERIENCIA SOBRE LA VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD</b>	No, les gusta, quieren experimentar, pero cuando hablamos de nuevas metodologías o ser creativos se limitan a copiar y repetir en muchos casos. Actualmente el 90% por no decir más se centran solo en las calificaciones y los aprendizajes creen haberlos asumido, aunque no recuerden los mismos una vez pasado el examen. Sería preciso desde mi punto de vista, trabajar sin calificar, enseñar sin tener que pensar en que tengo que dar un currículum o materia en un semestre y favorecer una gran diversidad de	No lo sé, a través de la reflexión y la interacción con escenarios que les promoviesen la necesidad de dar respuesta a las necesidades planteadas.	Sí. El fomento de la creatividad debe servir para encontrar solución alternativa a ciertos problemas propuestos, fruto de la colaboración en pequeño equipo.	Yo creo que sí, pero voy poco a lo mismo. En Bell ha habido un cambio seguramente en Pedagogía, los alumnos lo han sentido mucho más bruta, con un cambio grande en las metodologías que en Bellas Artes, pero optimizado los planes de estudio, pero no han cambiado las metodologías porque era lo que se estaban utilizando, que se fortalecieron más las asignaturas, proyectos para fomentar la línea de investigación, más interdisciplinarios, potenciado muchas asignaturas, vincular el ámbito académico con el profesional, fomentando la creatividad en ese sentido, la clave está en tener proyectos, que ellos los identifiquen. A lo mejor actividades, pero que sean iguales para todos, sino

	experiencias de todo tipo para motivarles a experimentar y arriesgar solo por el deseo de aprender.			de una temática amplia objeto de investigación, por ejemplo, en sus propios proyectos, puedan así personalizar lo que hacen. Y ese desarrollo por proyecto en el que están implicados y con lo que tienen afinidad seguramente favorece la creatividad del alumno y el ambiente de la actividad, aparte de también la del grupo.
<b>OPINIÓN DE LA ACEPTACIÓN DE LAS APORTACIONES EN CLASE</b>	Siempre que se hace con educación y de una manera bien fundamentada con razones por mi parte sí. Favorece un clima de clase positivo, cercanía en las relaciones y deseo por aprender.	Sí. Siempre. Cortarlos sería fomentar que no se participase en clase.	No siempre. La alternancia de algunas soluciones puede hacer que nos apartemos del objetivo marcado.	Yo creo que en general se da cualquier aportación positiva, pero creo que nosotros nos queda trabado el tema de las exposiciones. En España, en general, se tiene pudor a la hora de hablar, no como en América que son mucho más y desde pequeños mucho más habituados a exponer sus ideas de forma oral.
<b>VALORACIONES DE LA ACTITUD QUE TIENE LOS ESTUDIANTES DE LAS METODOLOGÍAS</b>	Pasiva principalmente e incluso en algunos casos, negativa. En muchos casos no lo entienden y quieren ser utilitaristas,	Las demandan, pero luego quieren las de toda la vida. Piden cambios, pero luego están	Estoy de acuerdo con el uso de dichas metodologías y la actitud favorable de los alumnos.	Es positiva, creo que alienta a los individuos más creativos contribuyendo a la formación de personas más reflexivas y críticas, consiguiendo así entender mejor los estímulos que se

	funcionales, incluso cuando pretenden hacer algo diferente no lo hacen por experimentar o innovar sino por ser el que tenga mejor nota en muchos casos.	más cómodos si hacen lo de siempre.		procesarlos, dirigirlos y opinión más amplia.
<b>VISIÓN DE LAS INICIATIVAS PRESENTADAS POR EL PROFESORADO</b>	Son en la mayoría de los casos, aportaciones sin sentido que no aportan creatividad, excepto en honrosas excepciones.	No lo sé porque no sé qué iniciativas tienen otros compañeros	Un proyecto interesante no es sinónimo de ser un proyecto creativo. La creatividad hay que desarrollarla por más vías y hacer al alumnado consciente de las técnicas y métodos para conseguir dicha mejora del pensar creativo.	Creo que sí, se intenta en clase, la gente lo recibe más positiva. En mi caso organizamos encuentros o vamos a realizar más campo, a ver los proyectos en contextos, todo esas experiencias trasciende los muros de la facultad e incluye conexión con el terreno son las cosas que van positivamente.
<b>OPINIÓN DE LAS ACTIVIDADES CREATIVAS COMO FOMENTADORAS DE LA ACTITUD POSITIVA</b>	Cuando son motivadas adecuadamente sí, desde la emoción y la espontaneidad.	Creo que sí, porque te obliga a tomar en cuenta distintas visiones respecto a un tema o situación problemática.	Generalmente, al ser metodologías nuevas y poco usadas, tienden a captar el interés del alumnado y repercuten de forma positiva en su actitud.	Si, las actividades contribuyen a crear a más creativos que son más ante la vida también. El alumnado se identifica más con esas metodologías y les interesa porque les permite adaptar a sus propios intereses, que es lo importante: Que cada uno encuentre su propio camino.

Tal y como se puede apreciar, el ítem 4.1 del protocolo de entrevista se centra en la valoración del alumnado respecto al fomento de la creatividad en el aula; En dicha cuestión, la mayoría de entrevistados piensan de manera positiva, pues, por ejemplo, A1 y A4 opinan que el alumnado agradece que las actividades se desarrollen a partir del desarrollo de la creatividad, opinión compartida también por P4 y P5, que sostienen que el fomento de la creatividad se realiza a partir de trabajos colaborativos y trabajos optativos, lo que permite que el estudiantado desarrolle sus propios proyectos; son destacables, igualmente y, en este sentido, la opinión de A2, quien percibe, a nivel personal, que *“existe cierto rechazo hacia la creatividad por parte del alumnado”*, y la respuesta de P1, que muestra su negativa al explicar que *“quieren experimentar, pero cuando hablamos de nuevas metodologías o de ser creativos se limitan a copiar y repetir en muchos casos”*.

La segunda parte de la pregunta se preocupaba por las propuestas de mejora, de las cuales destacan dos de ellas: A2 indicó que *“para fomentar la creatividad en el aula, creo que es necesario que el propio alumnado invente la manera ideal para hacerlo, pues ya partiendo de esta premisa, estamos promoviéndola”*, mientras que la idea de A5 era, básicamente: *“permitiendo al alumnado que piense y razone sus propuestas de enseñanza, presentándolas a sus compañeros y luego ejecutándolas.”* Estas dos contestaciones pueden servir como claro ejemplo de las respuestas de cada entrevistado, ya que todos proponen actividades diferentes a las que se hacen en clase actualmente, de cara a la concienciación del alumnado y al desarrollo de mejor ambiente. Así, es fácilmente apreciable que todos tienen una visión parecida de cuál podría ser la forma óptima de desarrollar una clase que fomentara la creatividad discente.

Esto nos conduce hacia el ítem 4.2., donde la clave está en si toda aportación que realizan los estudiantes en clase es fácilmente aceptada; en esta ocasión es más factible separar las respuestas por grupos: en el caso de los alumnos, la mayoría piensan que depende del profesorado. A3 expone que *“debería porque son alumnos que necesitan equivocarse para aprender”* y P3 simplemente dice que no. En el otro extremo se localizan las opiniones de los docentes, que responden afirmativamente a la cuestión, siempre y cuando lo hagan de manera correcta, y a lo que P4 añade que *“creo que nos queda trabajar más el tema de exposiciones orales”*. En ese sentido, la conclusión que se puede extraer de esta pregunta es que los alumnos, según el profesor, se atreven a aportar lo que tengan o simplemente no son capaces de aportar nada, si bien, no se pueden olvidar las palabras de P4, porque



puede ser más un problema de no tener una buena capacidad de expresión oral (miedo a hablar en público, el qué dirán, etc.) lo que realmente hace pensar a los alumnos de esta manera.

Este tipo de respuestas encauzan al ítem 4.3: conocer la valoración que tienen ante la actitud que tiene el alumnado a las metodologías flexibles. La respuesta del grupo de alumnos es unánime, todos la ven de manera positiva, es más, A2 argumenta que *“estamos cansados y cansadas de siempre lo mismo, de tener que estar sentados sin movernos durante seis horas en una clase mirando hacia la pizarra y escuchando tan sólo una voz, la del profesor o profesora”*. Sin embargo, la del profesorado es más dispersa: P3 y P4 están a favor, en cuanto a la visión de los alumnos entrevistados, añadiendo P4: *“creo que al final forja individuos más críticos, contribuyendo a la formación de personas más reflexivas y críticas, consiguiendo así entender todos los estímulos que se le dan, procesarlos, dirigirlos y tener una opinión más amplia”*; mientras que P1 considera que en algunos casos localiza una actitud pasiva y negativa; para P2 la situación es otra, ya que ve un alumnado que la demandan, pero luego acaban prefiriendo las estrategias de toda la vida y para P5 es una actitud buena la que tiene el alumnado. En resumen, la mayoría de entrevistados se posicionan en una respuesta positiva a la duda planteada, indicando que los estudiantes tienen una actitud positiva a este tipo de metodologías, no obstante, es pertinente tener en cuenta los planteamientos aportados por P1 y P2, quienes observan una actitud negativa, pasiva e incoherente, por pedir novedad y luego utilizar lo de siempre, una visión que podría plantear dudas tanto al trabajo del alumnado, como del profesorado.

Sin embargo, estas afirmaciones, nos llevan a otra duda expuesta en el ítem 4.4., este ítem opina sobre las aportaciones presentadas por el profesor. Es destacable la respuesta de P3, quien diferenció proyecto interesante y creativo: *“un proyecto interesante no es sinónimo de proyecto creativo”*, una vez concretado el detalle añadió que *“la creatividad hay que desarrollarla por más vías y hacer al alumnado consciente de las técnicas y métodos para conseguir dicha mejora del pensamiento creativo”*, a partir de esta definición podemos continuar mostrando como resultado del ítem que la mayoría opina que el profesorado no aporta nada, o al menos, muy pocos profesores aportan algo en este ámbito. Sólo dos opinaron que sí, en el caso de P5 concretó que dependía del alumnado el desarrollarla. Estos argumentos muestran una visión clara de que, por parte de la

mayoría de entrevistados, no hay muchas iniciativas que desarrollen la creatividad del alumnado, por parte del profesor.

Finalmente, se presentan los resultados del ítem 4.5., centrado en la valoración de cómo las actividades creativas estimulan e incentivan al alumnado dentro del aula. En esta cuestión se ve una positividad unánime entre los entrevistados, pues piensan que sí que existe un fomento real de la actitud creativa del estudiantado. En ese sentido, y, entre las respuestas que se otorgaron a este tema, la más llamativa fue la de A2, quien explicó que *“creando se siente útil y motivado debido a que se le está dejando plena libertad de diseño, lo cual provoca a su vez un aumento de autoestima y positivismo”*. Igualmente, se puede reseñar lo aportado por A1, que parece ser el único que plantea una dualidad en su respuesta al afirmar que depende, porque hay alumnos que lo ven todo magnífico y otros que no lo aceptan porque prefieren la comodidad de tenerlo todo hecho y no tener que pensar. Dicho esto, se puede empezar a hablar de la utilidad positiva que tiene este tipo de actividades, debido a que tanto profesores como alumnos están de acuerdo con su implementación en clase en aras de promover la creatividad de los futuros pedagogos.

## **7.1.- DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

Aunque se han ido presentando los resultados de las entrevistas según se cotejaban los respectivos datos cualitativos, a continuación, se realizará un pequeño resumen de las conclusiones más destacables, a saber:

- La alta feminización se suele achacar a la visión social de que los estudios de humanidades son más de mujeres que de hombres y a la necesidad de tener una alta sensibilidad para este tipo de tareas.
- Los estudiantes consideran que una gran cantidad de la teoría que deben aprender está descontextualizada.
- Los entrevistados no perciben, en general, que la creatividad sea exclusiva de las personas más formadas académicamente.
- Respecto a la creatividad desarrollada a través de las experiencias vividas, los entrevistados observan que las vivencias de cada uno permiten crear nuevos mecanismos de pensamiento, además de potenciar la creatividad individual.
- Los entrevistados perciben que la familia afecta, tanto de manera positiva como negativa, a la creatividad del individuo, pudiendo, indistintamente, tanto

fomentarla como entorpecer su correcto desarrollo, resaltando, a la postre, que también valoran la creatividad como algo necesario en el día a día, aunque sólo se use en determinados momentos.

- En el caso de la percepción relacionada con el beneficio que aporta el ocio a la creatividad, la mayoría de los entrevistados plantearon respuestas afirmativas, si bien dos de estos sujetos coincidieron en que un cierto nivel de presión y estrés puede, también beneficiar a esta competencia tan importante para el ser humano.
- En la otra cara de la moneda se han hallado opiniones de corte negativo sobre la motivación que tienen los universitarios para aprender de forma independiente, un problema que, según el profesorado, es achacable a la falta de madurez del alumnado y su poco nivel de conocimientos previos, mientras que, según los estudiantes, la mayor dificultad reside en la falta de mentor, o la implicación a nivel genérico (dentro y fuera de la universidad), etc.
- Sobre el trabajo colaborativo, los entrevistados se pronuncian generalmente de forma positiva, aunque existe la percepción de que la formación creativa que se desarrolla en las aulas de Pedagogía es mínima, incluso habida cuenta de la utilidad y factibilidad del empleo de metodologías específicas para ello y de lo estimulante y beneficioso que resulta para el alumnado.
- En esta misma línea de valoración, se considera que la actitud del alumnado hacia el fomento de la creatividad en el aula de educación superior es buena, aunque depende del profesorado el incentivarla a nivel didáctico. También se percibe que los alumnos tienden a ser receptivos respecto a este tipo de iniciativas pedagógicas, aunque, al final, acaba realizando las actividades de manera tradicional.
- Las aportaciones presentadas por el discente dentro de clase son aceptadas dependiendo de la actitud del profesorado, aunque también se ha demostrado que queda mucho camino para que el alumnado no tenga ese miedo a hablar en el aula y defender sus ideas, por lo que se deben plantear estrategias que ayuden al desarrollo de la comunicación verbal, como la exposición en público, y que se puedan diferenciar bien entre algo interesante y un proyecto abiertamente creativo, si bien y, por otra parte, la realidad parece indicar que son pocas las iniciativas creativas presentadas por el profesorado, incluso aunque tengan

conciencia de que generan actitudes positivas entre los estudiantes, que se sienten más útiles y motivados hacia su trabajo.

CAPÍTULO

4

BLOQUE IV: CONCLUSIONES Y FUTURO

---

**CONCLUSIONES Y  
FUTURAS LÍNEAS  
DE INVESTIGACIÓN**



## 1.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Las conclusiones constituyen, sin lugar a dudas, el apartado más importante de una investigación, una vez culminada. Son el fruto obtenido como consecuencia del esfuerzo de su desarrollo y, por ello, suelen ser uno de los primeros puntos que leen quienes acceden a ella para poder decidir si los resultados que aporta son útiles a sus fines particulares. Este hecho viene respaldado por la visión de Raso (2015: 400), cuando opina que:

*“Una de las primeras cosas que un lector avezado suele mirar cuando tiene en sus manos un trabajo de investigación científica destinado a la consulta son precisamente las conclusiones que de él se extraen, pues, en virtud de las mismas, se decide si la lectura y el análisis detenido del documento es o no rentable para los intereses de quien accede a él en busca de información (documentarse para la elaboración de un artículo, un trabajo de clase, justificar un hallazgo similar, etc.)”.*

Cuando se destinan a una tesis doctoral, las conclusiones deben ser precisas y cumplir el máximo número de garantías posibles para poder certificar que describen una realidad contrastada y asumible en el método científico (Bernardo & Calderero, 2000; Buendía, 2001; Cardona, 2002; Cohen & Manion, 1990; Latorre, Rincón & Arnal, 2003). En ese sentido, algunos de los requisitos a los que se está haciendo referencia son:

- Deben ser breves, pero mostrando la información más relevante del estudio.
- Deben aportar conocimiento válido a la rama estudiada. De no ser así, se deberían reformular o rechazar.
- Deben poder ser aplicables, aunque sea exclusivamente en el campo científico donde se desarrollaron.
- Deben ser verificables.

En virtud de estos exigentes principios se plantean las conclusiones de esta investigación en dos partes: la primera está centrada en los hallazgos generales, con los que se podrá responder al objetivo general de trabajo, mientras que la segunda parte se va a desarrollar en función de las dimensiones planteadas en el cuestionario, a saber: concepto, metodología y actitud. De esta manera, se garantiza al lector un análisis pormenorizado y

meticuloso de todos los productos obtenidos, pudiendo, así, tener una idea mucho más amplia de la magnitud del problema estudiado.

## **1.1.- CONCLUSIONES GENERALES**

Al tener como objetivo general el analizar la percepción que tienen los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada sobre la creatividad en el aula, se puede comenzar la presentación de conclusiones con un resumen de los resultados más destacables obtenidos tras el proceso de indagación. En ese sentido, y, tomando como referencia, no sólo las cifras de estudio, sino los planteamientos presentados por autores como Pascale (2016), Blanco (2015), Carrascal & Solera (2014), Solatxi (2014), Aranguren (2013), Artola et al. (2012), Cabrera (2011), Limiñana et al. (2010), Herrán (2010a, 2010b, 2009, 2008), Artola et al. (2008), Artola et al. (2004), Bono (2007, 1986), Cemades (2008), Frega (2007), Gardner (2005), Csikszentmihalyi (2004), Esquivias (2004), Lobo & Menchén (2004), Menchén (2007), Oliveira et al. (2009), Parra (2015), Torre & Violant (2006), Alonso (2000), Marín & Torre (1991) o Gervilla (1980), se pueden destacar los siguientes hechos:

- La alta feminización dentro de las aulas de Pedagogía, y desde un punto de vista estrictamente cualitativo, se achaca a la visión social de que los estudios de Humanidades están más vinculados, por tradición, a las mujeres, además de necesitarse una mayor sensibilidad para la realización de labores educativas que, en general, no es propia de los varones.
- No se percibe que la creatividad sea exclusiva de las personas formadas académicamente, lo que apoya la visión de autores como Alsina et al. (2009), Egan et al. (2017) y Jahnke et al. (2017), quienes la concibieron como una competencia y habilidad básica e innata del ser humano.
- Respecto a la creatividad desarrollada a través de las experiencias vividas, esta se valora de manera positiva por los futuros pedagogos granadinos, quienes entienden que el propio desarrollo *per se* es, sin duda, un formidable potenciador de esta necesaria cualidad hoy día.
- Se acepta de manera positiva el planteamiento de Cemades (2008), que apuesta por la estrecha relación entre la familia y la creatividad. No se puede olvidar la opinión general de los entrevistados al respecto al considerar que la familia puede afectar de manera tanto positiva como negativa en la creatividad del individuo.



- El ocio es percibido como beneficioso para la creatividad, algo que resaltaron dos de los entrevistados al entender que la presión y el stress podían igualmente incidir de forma positiva en el desarrollo de esta competencia.
- Hay una división casi equitativa (50,8 %) de opiniones en torno al fomento de aprendizajes independientes y creativos en las aulas de educación superior, algo que también sucede en las entrevistas, ya que, por un lado, el alumnado opina que falta implicación didáctica por parte de los docentes, mientras que estos perciben carencia de madurez y poco nivel de conocimientos previos en los estudiantes para el desarrollo de tareas de naturaleza autónoma.
- En clase se acepta cualquiera aportación de manera satisfactoria, aunque esto depende, en opinión de la muestra de trabajo, de la actitud del profesorado, y de los miedos del alumnado a hablar en el aula y defender sus ideas. En ese sentido, se necesita plantear estrategias que ayuden a la promoción de la comunicación verbal como la exposición en público, eliminando así los bloqueadores que impidan el desarrollo creativo (Prado, 2006).

## **2.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA PRIMERA DIMENSIÓN: DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

Dentro de este bloque, y, concluido el proceso formal de recogida y análisis de información, son destacables los siguientes hallazgos:

- Existe una alta feminización en el grado de Pedagogía de la Universidad de Granada. El cuestionario fue respondido por un total de 215 mujeres, lo que constituía el 88,1% de los participantes en el estudio. Entre las opiniones de los entrevistados, este fenómeno se achacó fundamentalmente a dos razones principales, a saber: la visión social de que los estudios de Humanidades son más propios de mujeres que de hombres, y la necesidad de tener una alta sensibilidad personal para la realización de tareas de carácter psicopedagógico.
- El perfil de edad de los estudiantes de la titulación es de amplia juventud: la mayoría de estos (60,2 %) tienen entre 18 y 21 años, mientras que un 34,4 % se sitúa en la franja de los 22 a los 25.

### **3.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN: CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Esta dimensión está centrada en la percepción que poseen los encuestados sobre el concepto de creatividad; por ende, todas las conclusiones presentadas en esta sección del trabajo se orientan hacia los rasgos vinculados a qué es la creatividad para el alumnado de Pedagogía, así como para autores como Pascale (2016), Blanco (2015), Carrascal & Solera (2014), Solatxi (2014), Aranguren (2013), Artola et al. (2012), Cabrera (2011), Limiñana et al. (2010), Herrán (2010a, 2010b, 2009, 2008), Artola et al. (2008), Artola et al. (2004), Bono (2007, 1986), Cemades (2008), Frega (2007), Gardner (2005), Csikszentmihalyi (2004), Esquivias (2004), Lobo & Menchén (2004), Menchén (2007), Oliveira et al. (2009), Parra (2015), Torre & Violant (2006), Alonso (2000), Marín & Torre (1991) o Gervilla (1980). Desde este punto de vista, destacaron los siguientes resultados:

- Según el alumnado de Pedagogía de la Universidad de Granada, y en contraposición a las consideraciones de autores como Egan et al. (2017), Jahnke et al. (2017) y Alsina et al. (2009), que la perciben como una competencia básica para el ser humano actual, la creatividad no se entiende como una habilidad de carácter innato que posee todo el mundo.
- Aunque Solatxi (2014) en su momento planteó la creatividad como el fruto incuestionable de la disciplina y la dedicación, en este caso, la gran mayoría de la muestra de encuestados y entrevistados (92,6%) no suscribe esta opinión, por cuanto entiende que no tiene que ser una competencia que desarrollen en exclusiva las personas con una sólida formación de carácter académico.
- Apoyando la idea de autores como Cabrera y Herrán (2015), Aranguren (2013), Carpena (2012), Rodríguez (2011) y Goleman (1996), el 87,7 % del alumnado que tomó parte en la investigación cree que las emociones son parte inherente de la creatividad en el ser humano.
- El 74,2 % de estudiantes de Pedagogía granadinos sostiene que la creatividad se desarrolla más intensamente con las experiencias vividas por el individuo, una creencia que está respaldada por la mayoría de los entrevistados, que observaron que las vivencias de cada uno permiten crear nuevos mecanismos de pensamiento, además de potenciar la creatividad individual.

- Desde la perspectiva de Sánchez (2010) y Cemades (2008), la familia y la formación académica constituyen un importante factor de estímulo para la creatividad del individuo, una idea ratificada por casi el 90 % de participantes en la investigación, aunque también se han registrado opiniones que consideran al núcleo familiar como un coartador, en ciertas circunstancias, de esta capacidad.
- Para una gran mayoría de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada (73 %), la creatividad depende de la gestión de la información obtenida por los dos hemisferios cerebrales. Este planteamiento apoya las ideas defendidas por autores como Sánchez (2010), Torre y Moraes (2005) y Torre (2003), que resaltan la importancia del correcto procesamiento neurocognitivo como uno de los pilares de la optimización del desarrollo humano.
- Un 75,8 % de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada consideraron fundamental el papel que la creatividad tiene en el quehacer diario, en clara sintonía con las ideas de Artola et al. (2012).
- El ocio y los procesos de trabajo continuado, así como cierto nivel aceptable de presión social y stress se consideran altamente beneficiosos para el desarrollo de la creatividad en el ser humano, lo que supone una posición de apoyo de los encuestados a las ideas sustentadas por los trabajos científicos de Lobo y Menchén (2004).

#### **4.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA TERCERA DIMENSIÓN: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Este nuevo bloque de contenido se centró en analizar las valoraciones de los estudiantes respecto a las metodologías dentro de clase. La razón de ello es clara: la mejora del rendimiento académico es notablemente importante para favorecer la autoestima y el desarrollo de la creatividad, tal y como sostienen autores como Torre & Violant (2006), Castillo & Cabrerizo (2003), Eisner (2004), Torre (2003) o Arnal et al. (1994), etc, entre otros. De esta manera, son destacables los siguientes resultados:

- Dentro de clase la formación en materia de creatividad y desarrollo personal, según la percepción de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada, es bastante escasa, llegando al punto de que, en opinión de varios de los entrevistados,

tan sólo cuatro de las asignaturas del grado apostaban formalmente por este tipo de instrucción más novedosa.

- Tampoco percibe más de la mitad de estos discentes (62,7 %) que el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación desarrolle estrategias creativas de carácter específico en su labor diaria.
- A la hora de motivar al alumnado para que desarrolle su iniciativa de aprender de manera autónoma, rasgo importante en la educación como indica Eisner (2004), se percibe que algo falla: las respuestas dadas provocan la duda de si esta realidad se puede achacar a una conjunción de factores como la motivación del profesorado al impartir clase, la falta de conocimientos, de actitud de los alumnos, etc.
- Respecto al aprendizaje social colaborativo y a la afirmación que apoya las ideas relacionadas con el beneficio de realizar actividades en grupo, en aras de mejorar el desarrollo de la creatividad de cada participante, la respuesta obtenida, tanto en encuestas como en entrevistas fue mayoritariamente a favor de esta percepción (79,2 %).
- De acuerdo con la percepción de un 66,8 % de los sujetos participantes en la investigación, en clase no se plantean métodos didácticos con los que el alumnado pueda combatir la sensación de fracaso y la frustración personal, rasgos que generan bloqueos a nivel creativo (Prado, 2006) y a nivel social.
- De la misma forma, un 81,1 % apoya la idea de que la utilización de varias metodologías creativas simultáneamente, tal y como defienden autores como Artola et al. (2012), Sánchez (2010), Torre & Violant (2006), Torre (2003), etc., aumenta las capacidades personales para el desarrollo de ideas innovadoras.
- En general, los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada entienden que se estimula al alumnado a través de la puesta en marcha de metodologías flexibles en el aula, permitiendo, así, una mayor implicación de toda la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque, debido a las exigencias curriculares y a la falta de tiempo, resulta complicado poder llevarlas a cabo durante largos períodos del calendario oficial.

## **5.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA CUARTA DIMENSIÓN: ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Una de las principales cosas que tienen en común el arte y la educación es que ambos están vivos, y por ello resulta importante conocer la actitud que tiene el alumnado en referencia al fomento de la creatividad dentro de las aulas, una cuestión de estudio de la que se ocupó la siguiente dimensión, y que llegó a las siguientes conclusiones:

- Un 86,5 % del alumnado del grado en Pedagogía de la Universidad de Granada valora positivamente el fomento de la creatividad en el aula, actitud que también secundaron mayoritariamente los entrevistados, destacando aquellas respuestas que agradecían todas las iniciativas destinadas a este fin y que apostaban por métodos de trabajo más colaborativos en los procesos de enseñanza - aprendizaje.
- En virtud del corolario anterior, el alumnado también responde positivamente (82,7%) a la idea de que las actividades en grupo promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- Se ha detectado una percepción positiva (66%) en torno a la idea de que, en los trabajos en grupo, los diferentes integrantes aportan todo lo que pueden.
- Dentro del aula, el profesorado observó mayoritariamente que el alumnado aporta lo que tiene o simplemente no es capaz de implicarse de manera más intensa en el proceso didáctico, pudiendo deberse este problema a la falta de una buena capacidad de expresión oral.
- Algo más de un 83 % de los estudiantes que participaron en el proceso de encuesta muestra una actitud positiva hacia las metodologías flexibles en clase y las iniciativas pedagógicas novedosas que presenta su profesorado, si bien también se percibe cierta pasividad por parte de los alumnos ante nuevas estrategias de aprendizaje, y poco interés por parte de los docentes por promover tareas de corte más creativo.
- En general, la actitud de los futuros pedagogos granadinos hacia el fomento de la creatividad en las aulas universitarias se percibe como ampliamente positiva (74,2%), ya que exhiben abiertamente interés por las estrategias didácticas

orientadas hacia el desarrollo de esta competencia que se ponen en marcha en las diferentes materias de la titulación.

## **6.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en esta investigación, se proponen varias líneas de estudio que pueden ser productivas y beneficiosas para seguir avanzando en el desarrollo de la creatividad en campo de la educación superior, a saber:

- Metodologías activas orientadas al desarrollo específico de la creatividad en las aulas universitarias.
- Factores que influyen en la pasividad y apatía de profesorado y alumnado al abordar nuevas metodologías didácticas orientadas al desarrollo de la creatividad.
- El concepto de creatividad y su integración curricular en el aula universitaria desde la perspectiva del profesorado de Educación Superior.
- El concepto de creatividad desde el punto de vista de estudiantes y docentes de Bellas Artes: comparativa con los resultados obtenidos en Ciencias de la Educación.
- Diseño, desarrollo y evaluación de instrumental de detección y diagnóstico factorial de competencias creativas en estudiantes universitarios.

## BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

---

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, R.S. y Runco, M.A. (1999). Personality and Creativity, *Personal Individual Differences*, 21 (6), 959 - 969.
- Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., e Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave: El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Alvira, F. (1986). La investigación sociológica. En Campo, S. (Coord.): *Tratado de Sociología*. Madrid: Taurus.
- Ambady, N. y Gray, G. M. (2002). On being sad and mistaken: Mood effects on the accuracy of thin slice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (4), 947 - 961.
- Anastasi, A. (1973). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- Aranguren, M. (2015). Influencia del conocimiento previo sobre el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *International Journal of Psychological Research*, 8 (2), 76 - 90.
- Aranguren, M. (2013). Emoción y Creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20 (2), 217 - 230.
- Artola, T. et al. (2012). *PIC-A: Prueba de Imaginación Creativa para Adultos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Artola, T. et al. (2008) *PIC-J: Prueba de Imaginación para Jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Artola, T. et al. (2004). *PIC-N: Prueba de Imaginación para Niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Arnal, J., Rincón, D., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación de Ciencias Sociales*. Barcelona: Dykinson.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Baer, J. (2017). Content Matters: Why Nurturing Creativity Is So Different in Different Domains. En Beghetto, R.A. & Sriraman, B. (Eds.), *Creative Contradictions in*

- Education: Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (129 - 140). Suiza: Springer International Publishing.
- Baer, J. (1994). Why you still shouldn't trust creativity tests. *Educational Leadership*, 52, (2), 72 - 73.
- Balaj, A. (2015). *Cómo desarrollar la creatividad infantil*. Madrid: Kolima.
- Bardasuc, L. (2016). *Crear y mantener la ventaja competitiva: Estudio sobre la ventaja competitiva por medio de la innovación y creatividad en las universidades*. Tesis Doctoral: Universidad Europea de Madrid.
- Benlliure, V.A. (2006). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo multifuncional. En Torre, S. y Violant, V. (Coords.). *Comprender y evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (pp. 323 - 333) Málaga: Aljibe.
- Bennet - Goleman, T. (2001). *Alquimia emocional*. Madrid: Brosnac.
- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: RIALP.
- Blanco, M. (2015). *Emoción y creatividad en inteligencia artificial*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Bono, E. (2007). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Braidot, N. (2004). *Neurociencia aplicada a la toma de decisiones aprendizaje y comportamientos*. Recuperado de [http://Webdocente.altas-capacidades.net/Articulos/Pdf/Art6/2\\_Neurociencia\\_Aplicada.pdf](http://Webdocente.altas-capacidades.net/Articulos/Pdf/Art6/2_Neurociencia_Aplicada.pdf)
- Bronte, L. (1997). Learning to change: The hallmark of a long lifetime. *Adult Learning*, (8), 5 - 6.
- Buendía, L. (2001). La investigación por encuesta. En Buendía, L. et al. (Coords.): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp.119 - 155). Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera, J. (2011). *Creatividad, conciencia y complejidad: Una contribución a la epistemología de la creatividad para fomentar la formación*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

- Cabrera, J. y Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 505 - 526.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Carpena, A. y López, O. (2012). *Emociones positivas, creatividad y problemas de salud en el aula*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Carrascal, S. y Solera, E. (2014). Creatividad y desarrollo en personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (1), 9 - 19.
- Carrera, F.J. (2016). *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad: una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la creatividad literaria en el aula de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil: Perspectiva constructivista. *Creatividad y Sociedad: Revista de Asociación para la Creatividad*, 12, 7 - 20.
- Chavarría, M. A. (2015). *La eficacia de la creatividad: Creactívate*. Madrid: ESIC Editorial.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2001). Métodos y Técnicas Cuantitativas de Investigación en Psicopedagogía. En Buendía, L. et al. (Coords.). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (119 - 155). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cook, T y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbalán, F.J., Martínez, F.A. y Donolo, D. (2003). *Crea Inteligencia Creativa: Una medida de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cross, P.G., Cattell, R.B. y Butcher, H. J. (1967). The personality pattern of creative artist. *British Journal of Educational Psychology*, 37, 292 - 299.

- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creatividad el flow y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Davis, G.A. (1989). Testing of creative potential. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 257 - 274.
- Davis, G.A. y Scott, J.A. (1975). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act In Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: The Butterworth Group.
- Díaz, W. y Morales, R. (2011). Creatividad e innovación: componentes que intervienen en su desarrollo. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), 58 - 65.
- Drew, C.K.W., Baas, M. y Nijstad, B.A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (5), 739 - 756.
- Egan, A. et al. (2017). Developing Creativity in Higher Education for 21st Century Learners: A Protocol for a Scoping Review. *International Journal of Educational Research*, 82 (C), 21 - 27.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2011). Los estímulos en un test de creatividad: Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de Psicología*, 101, 51 - 65.
- Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2010). ¿Creatividad o inteligencia?: That is not the question. *Anales de psicología*, 26 (2), 220 - 225.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 5 (1), 1 - 17.
- Frega, A.L. (2007). *Educación en Creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación FUHEM.
- Fuentes, J.M. y Tejada, P.L. (2013). La creatividad visual: técnicas y aplicaciones. *Revista de Creatividad y Sociedad*, 20.
- García, A. (2015) *Creatividad en alumnos de primaria: evaluación y mejora*. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca.

- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF- 5: Autoconcepto Forma de 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, M.A. (2006). *La creatividad en la Adolescencia*. En Torre, S. y Violant, V. (Eds.) *Comprender y Evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 267 - 273). Málaga: Aljibe.
- Gervilla, M.A. (1980). La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 149, 31 - 62.
- Getzels, J.M. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Nueva York: Wiley.
- Ginez, M.A. (2017). *Creatividad artística en la infancia: Una nueva propuesta en educación musical*. Tesis Doctoral: Universidad Politécnica de Valencia.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño Cualitativo de Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, C.A. (2006). *La magia de los ambientes: Condiciones de la creatividad en el escenario educativo*. En Torre, S. y Violant, V. (Eds.) *Comprender y Evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza Vol. 1* (205 - 214). Málaga: Aljibe.
- González, J. y Gilbert, O. (1979). La medición de la creatividad: Desarrollo de un instrumento y estudio de su fiabilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (3), 363 - 381.
- Guilford, J.P. (1978). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J.P. (1959). Traits of Creativity. En Anderson, H. (Ed.): *Creativity and its 7 cultivations*. Nueva York: Harper y Row.

- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5 (9), 444 - 454.
- Hernández, F. (2001). Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa. En Buendía, L. et al. (Coords.): *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (2 - 60). Madrid: McGraw-Hill.
- Herrán, A. (2010a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico. (3º parte). *Educación y Futuro*, 23, 131 - 162.
- Herrán, A. (2010b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico. (2º parte). *Educación y Futuro*, 22, 151 - 170.
- Herrán, A. (2009). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico. (1º parte). *Educación y Futuro*, 21, 43 - 70.
- Herrán, A. (2008). Creatividad para la formación. En Sánchez, J.C. (Coord.): *Compendio de Didáctica* (557 - 606). Madrid: CCS.
- Hiam, A. (2001). *Cómo medir la creatividad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Higuchi, T. et al. (2016). Creativity Effects of Idea-Marathon System (I.M.S.): Torrance Tests of Creative Thinking (T.T.C.T.) Figural Tests for College Students. En A.M.J. Skulimowski y J. Kacprzyk (Eds.), *Knowledge, Information and Creativity Support Systems: Recent Trends, Advances and Solutions* (185 - 200). Suiza: Springer International Publishing.
- Hoinville, G. y Jowell, R. (1978). *Survey Research Practice*. Londres: Heinemann.
- Hong, E., Part, R. y Rowell, L. (2017). Children's and Teachers' Conceptions of Creativity. En Beghetto, R.A. y Sriraman, B. (Eds.), *Creative Contradictions in Education: Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (303 - 331). Suiza: Springer International Publishing.
- Imaz J. I. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social. *Revista Complutense de Educación* 26 (3), 679 - 696.
- Jahnke, I., Haertel, T. y Wildt, J. (2017). Teachers' Conceptions of Student Creativity in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 54 (1), 87 - 95.

- Kim, U. (2007). *Creativity: A handbook for teachers*. Singapur: Nanyang Technological University.
- Koetting, J.R. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. En National Convention of Association for Educational Communications and Technology. U.S.A.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lifante, Y. (2011). *Fomento de la creatividad en el alumnado universitario: experiencia innovadora de ingeniería química*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Limiñana, R. M. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 39 - 43.
- Limiñana, R.M., Corbalán, J. y Sánchez, M.P (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Análisis de Psicología*, 26 (2), 273 - 278.
- Lobo, B. y Menchén, F. (2004). *La responsabilidad en el tiempo libre: Estrategias y pautas para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.
- López, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la Creatividad*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- López, O., Corbalán, F.J. y Martínez, F. (2006). Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad. En Torre, S. y Violant, V. (Eds), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol. 2* (213 - 236). Málaga: Aljibe.
- Lowenfeld, V. y Lambert, L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creatividad*. Madrid: Síntesis.
- MacKinnon, D.W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Nueva York: Creative Education Foundation.
- Maeso, F. (1996). *La situación actual de la educación artística en la Enseñanza Secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía: análisis cuantitativo de los*

- conocimientos conceptuales y procedimentales de los alumnos y alumnas.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Marín, E. y Martín, M. T. (2006). Test de Creatividad. En S. Torre y V. Violant (Coord.), *Comprender y evaluar la creatividad: Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol.2.* (237 - 241). Málaga: Aljibe.
- Marín, R. (1991). Definiciones de la creatividad. En Marín, R. y Torre, S. (1991) (Coord.), *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas.* (95 - 99). Barcelona: Vicens Vives.
- Marín, R. y Torre, S. (1991) (Coord.). *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas.* Barcelona: Vicens Vives.
- Marina, J.A. (2012). *La teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad.* Barcelona: Ariel.
- Martín, N. (1991). Factores Determinantes de la calidad de la Educación Universitaria. En A.A.V.V. (1991). *Actas del I Congreso Internacional sobre la Claridad de la Enseñanza Universitaria.* Madrid: Alianza.
- Martínez, E.M. (2010). *La creatividad en los estudiantes universitarios.* Tesis Doctoral: Universidad de Vigo.
- McMillan, J. (1996). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer.* Nueva York: Harper Collins College Publishers.
- Menchén, F (2007). *Descubre tu creatividad en tu tiempo libre.* Elche: Dinamia.
- Merheb, P. (2014). *Enfermería: un mundo de creatividad a través del aprendizaje.* Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Mitjás, A. (2006). Creatividad y subjetividad una aproximación desde la complejidad. En S. de la Torre y V. Violant (Coord.). *Comprender y evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. 1.* (115 - 121). Málaga: Aljibe.
- Mynbayeva, A., Vishnevskaya, A., y Sadvakassova, Z. (2016). *Experimental Study of Developing Creativity of University Students.* En M. Minas (Ed.), *Future Academy Multidisciplinary Conference I.C.E.E.P.S.Y. & C.P.S.Y.C. & I.C.P.S.I.R.S. & B.E. – C.I. Vol. 217* (407 - 413). Ámsterdam: Elsevier.



- Neuman, E. (1992). *Mitos de artista: Estudio psichohistórico de la creatividad*. Madrid: Tecnos.
- Nissim, Y. et al. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre - Service Teachers' Motivation and 21<sup>st</sup> Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 5 (3), 29 - 44.
- Nowicki, S. y Strickland, B.R. (1973). A locus of control scale for children. *Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148 - 154.
- Oliveira, E.; Almeida, L.; Fernández, L.; Ferrando, M; Sainz, M. y Prieto, M.D. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (T.T.C.T.): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21 (4), 562 - 567.
- Ortega, H. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la universidad autónoma de Zacateca, México*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Parra, M. (2015). *La creatividad en la Educación Infantil de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Pascale, P. (2016). *Creatividad y hospitalización: Intervención artística en una unidad de psiquiatría adolescente*. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca.
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad?: Modelo de sistemas Mihalyi - Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 61 - 84.
- Pelechano, V. y Báquena, M.J. (1983). Un cuestionario de locus de control (LUCAM). *Análisis y Modificación de Conducta*, 20 (9), 5 - 47.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Plucker, J., Beghetto, R. y Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists?: Potentials, pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39 (2), 83 - 96.
- Prado, D. (2006). Activadores e inhibidores de la creatividad. Múltiples bloqueadores, Bloqueadores y estimuladores de la creatividad. En Torre, S. y Violant, V. (Coord.). *Comprender y Evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 1 (215 - 227). Málaga: Ed. Aljibe.

- Rabadán, R. y Corbalán, J. (2011). *Creatividad: Teoría y Práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ramírez, M.I. (2010) *Teorías implícitas de la creatividad y formación docente: los significados de la creatividad en la licenciatura de educación preescolar para el medio indígena*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Rampersad, G. y Patel, F. (2014). Creativity as a Desirable Graduate Attribute: Implications for Curriculum Design and Employability. *Asia - Pacific Journal of Cooperative Education*, 15 (1), 1 - 11.
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en la Provincia de Granada: Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Raso, F. (2012). *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Raso, F. y Santana, D. (2019): Percepciones del Futuro Pedagogo Sobre la Metodología de Enseñanza de la Creatividad. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (1), 73 – 89.
- Reyes, M. L. (2005). *La Música en Educación Primaria: Una Perspectiva desde el Maestro Especialista*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Rico, L. y Lorenzo, M. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*. 31 (1), 11 - 22.
- Rimm, S., Davis, G. A. y Bien, Y. (1982). Identifying creativity: A characteristic approach. *Gifted Child Quarterly*, 26 (84), 165 - 171.
- Rimm, S. y Davis, G. (1980). Five years of international research with GIFT: an instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 14, 35 - 46.
- Rimm, S. y Davis, G. (1976). Gift: An Instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 10, 178 - 182.

- Rodríguez, A. (2006). Dialogando con la teoría componencial de Teresa Amabile. En Torre, S. de la y Violant, V. (Coord.), *Comprender y Evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. 1* (69 - 83). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, F. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 45 - 54.
- Romo, M. (2005). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Romo, M. y Sanz, E. (2001). *Creatividad y currículum universitario*. Madrid: UAH Ediciones.
- Running, D. J. (2008). Creativity Research in Music Education: A Review (1980 – 2005). *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 41 - 48.
- Saéz, J.M. (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: U.N.E.D.
- Sánchez, E. (2010). *La inteligencia creativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. (2015). *Creatividad y emoción: La intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, M.C. (2008). *Desarrollo de la creatividad en educación infantil y primaria*. Proyecto de Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Sanz, M. L. y Sanz, T. M. (2008). Instrucciones explícitas para la ejecución creativa según dos tests de creatividad teniendo en cuenta la inteligencia. *Anales de Psicología*, 24 (1), 129 - 137.
- Solatxi, E. (2014). *Análisis del concepto de creatividad y metodología procesuales en treinta artistas vascas contemporáneas*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Sternberg, R. (2006). Teoría de la inversión de la creatividad. La creatividad es una decisión. En Torre, S. y Violant, V. (Coord.). *Comprender y Evaluar la creatividad: Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol. 2* (85 – 95). Málaga: Aljibe.
- Suarez, I. (2015). *Juegos y creatividad*. Madrid: CCS.

- Taha, V. A., Tej, J. y Sirkova, M. (2015). Creative Management Techniques and Methods as a Part of the Management Education: Analytical Study on Students' Perceptions. *PROCEDIA: Social and Behavioral Sciences*, 197 (C), 1918 - 1925.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creativity Thinking (T.T.C.T.): Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test*. Lexington: Ginn.
- Torrance, E.P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creativity Thinking (T.T.C.T.): Technical Manual*. Princeton: Personal Press Inc.
- Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: De la inteligencia a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. (2006a). Un modelo polivalente para evaluar la creatividad. En Torre, S. y Violant, V. (Coord.). *Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol. 2* (181 - 205). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. (2006b). *Evaluar las preferencias y consistencia*. En Torre, S. y Violant, V. (Coord.). *Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol. 2* (363 - 410). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. (2006c). *Evaluación de la creatividad gráfica (ECG)*. En Torre, S. y Violant, V. (Coord.). *Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol. 2* (411 - 430). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Barcelona: Escuela Española.
- Torre, S. y Moraes, C. (2005). *Sentipensar fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. y Violant, V. (2006). *Comprender y Evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. 1*. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. y Violant, V. (2006). *Comprender y Evaluar la creatividad: Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol. 2*. Málaga: Aljibe.

- Uría, J.J. (2016). *Las creencias sobre la creatividad del profesorado en activo de educación infantil y primaria en Cantabria*. Tesis Doctoral: Universidad de Cantabria.
- Valqui, R.V. (2009). La creatividad: conceptos, métodos y aplicaciones. *Organización de Estados Iberoamericanos de Educación, la Ciencia y la Cultura*, 49 (2).
- Violant, V. (2006). Indicadores clásicos en la evaluación de la creatividad. En Torre, S. y Violant, V. (Coord.). *Cómo investigar y evaluar la creatividad*. Vol. 2 (169 - 179). Málaga: Aljibe.
- Wallach, M. A. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in children*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Weisberg, R. (1987). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.



ANEXO

1

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**CUESTIONARIO**







## **PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA SOBRE EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD.**

Estimado alumno:

La investigación en la que participará tiene como objetivo identificar lo que el alumnado de Pedagogía entiende por creatividad, por ello este cuestionario se divide en distintas dimensiones, de cara a conocer la visión previa que tiene a partir de dicho concepto.

En ese sentido le pedimos que responda **A LA TOTALIDAD** de las cuestiones de forma reflexiva, sensata y sincera. No existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, pues lo único que interesa es conocer sus opiniones personales. Tampoco hay límite de tiempo en su realización.

### **INSTRUCCIONES:**

Para responder al cuestionario, **BASTA CON MARCAR CON UNA SOLA “X” LA RESPUESTA QUE MEJOR SE ADECUÉ A SU REALIDAD PERSONAL.** Si se equivoca, tache la respuesta y vuelva a marcar con una “X” en la que desee.

**POR FAVOR, NO OLVIDE QUE DEBE CONTESTAR A TODAS LAS PREGUNTAS QUE SE LE PLANTEAN**



# PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, SOBRE EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD.



## A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO.

Por favor cumplimente los siguientes datos personales.

EDAD (Marcar con una X):	
18-21	
22-25	
26-29	
30- >30	

GÉNERO (Marcar con una X):				
HOMBRE		MUJER		
CURSO	1º	2º	3º	4º
REPETIDOR	SI		NO	

Para responder a las cuestiones de los siguientes bloques temáticos marque con una “X” en la casilla del número correspondiente, de acuerdo con la siguiente clave:

1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo.

## B. CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

SITUACIONES	CLAVES			
	1	2	3	4
1. La creatividad es una competencia que tiene todo el mundo.	1	2	3	4
2. La creatividad es una competencia que sólo desarrollan las personas formadas.	1	2	3	4
3. La creatividad es una competencia polifacética y polisémica.	1	2	3	4
4. La creatividad se centra exclusivamente en el campo artístico (música, pintura, escultura, etc.).	1	2	3	4
5. La creatividad está compuesta exclusivamente por la imaginación y la originalidad.	1	2	3	4
6. Las emociones son parte de la creatividad en el ser humano.	1	2	3	4
7. La creatividad se desarrolla con las experiencias vividas por el individuo.	1	2	3	4
8. La familia influye en el desarrollo de la creatividad.	1	2	3	4
9. La formación académica influye en el desarrollo de la creatividad.	1	2	3	4
10. La creatividad depende de la gestión de la información obtenida por ambos hemisferios cerebrales.	1	2	3	4
11. La creatividad se centra únicamente en la información obtenida por el hemisferio cerebral derecho (emociones, sentimientos, vivencias, etc.).	1	2	3	4
12. La creatividad es fundamental para el día a día del ser humano.	1	2	3	4
13. Las emociones negativas desarrollan el pensamiento crítico.	1	2	3	4
14. La creatividad es buena cuando la idea está fuera de lo cotidiano.	1	2	3	4
15. Las ideas más creativas suelen salir en los momentos de ocio.	1	2	3	4
16. El ocio es beneficioso para la creatividad.	1	2	3	4
17. La creatividad es un proceso instantáneo.	1	2	3	4
18. La creatividad necesita de un proceso de trabajo continuo.	1	2	3	4
19. La escuela influye en el desarrollo de la creatividad.	1	2	3	4
20. Las ideas más creativas suelen desarrollarse mejor en tiempo de ocio.	1	2	3	4

**C. METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA.**

SITUACIONES.	CLAVES			
	1	2	3	4
1. En clase se plantean ideas para el fomento de la creatividad en el alumnado.	1	2	3	4
2. Las actividades presentadas en el aula fomentan los procesos creativos.	1	2	3	4
3. La visión de las asignaturas está vinculada con el desarrollo de la creatividad.	1	2	3	4
4. En el aula se presentan actividades manipulativas para el desarrollo creativo.	1	2	3	4
5. El profesorado desarrolla estrategias creativas en su labor diaria.	1	2	3	4
6. En el aula se presentan actividades gráficas para el desarrollo creativo.	1	2	3	4
7. En el aula se presentan actividades textuales para el desarrollo creativo.	1	2	3	4
8. En clase se fomentan el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.	1	2	3	4
9. La creatividad en clase se deteriora por la búsqueda de soluciones rápidas a los problemas.	1	2	3	4
10. En clase se plantean métodos docentes relacionados con la creatividad.	1	2	3	4
11. En clase se valora positivamente la aplicación de ideas creativas.	1	2	3	4
12. En clase se anima al alumnado a que aprenda de modo independiente y creativo.	1	2	3	4
13. En clase se promueve el aprendizaje social colaborativo.	1	2	3	4
14. En clase se plantean métodos para que el alumnado pueda superar el fracaso y la frustración personal.	1	2	3	4
15. En clase se analizan de manera minuciosa las ideas presentadas.	1	2	3	4
16. En clase se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal.	1	2	3	4
17. El profesorado muestra su experiencia personal como guía para el alumnado.	1	2	3	4
18. En el grado se utilizan metodologías para el desarrollo afectivo del alumnado.	1	2	3	4
19. El alumnado se siente estimulado con las metodologías flexibles.	1	2	3	4
20. La utilización de varias metodologías creativas aumenta la capacidad del alumnado para desarrollar ideas innovadoras.	1	2	3	4

**D. ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

SITUACIONES	CLAVES			
	1	2	3	4
1. La actitud del alumnado para colaborar entre sí es positiva.	1	2	3	4
2. El alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad en el aula.	1	2	3	4
3. El compromiso personal del profesorado permite el desarrollo del pensamiento divergente en clase.	1	2	3	4
4. El profesorado se implica de forma positiva con el desarrollo de la creatividad del alumnado.	1	2	3	4
5. En clase se acepta cualquier aportación de manera satisfactoria.	1	2	3	4
6. El alumnado muestra interés por las estrategias creativas desarrolladas en la materia.	1	2	3	4
7. El profesorado se implica con cada alumno para su desarrollo creativo individual.	1	2	3	4
8. La participación del alumnado en las actividades dentro del aula es alta.	1	2	3	4
9. El alumnado tiene interés por ampliar la información aportada en clase.	1	2	3	4
10. Las actividades en grupo promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje.	1	2	3	4
11. El alumnado presta atención a las ideas más novedosas y las analiza para su utilización en su trabajo.	1	2	3	4
12. El alumnado toma la iniciativa para realizar los trabajos en grupo de forma satisfactoria.	1	2	3	4
13. En los trabajos de grupo se aprovecha cada idea expuesta por sus miembros.	1	2	3	4
14. En los trabajos de grupo cada integrante aporta todo lo que puede.	1	2	3	4
15. El alumnado evita el rechazo hacia el trabajo con metodologías creativas.	1	2	3	4
16. La actitud del alumnado hacia las metodologías flexibles en clase es positiva.	1	2	3	4

17. El alumnado valora positivamente las iniciativas novedosas presentadas por el profesorado.	1	2	3	4
18. La actitud del profesorado hacia la creatividad es positiva.	1	2	3	4
19. Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado.	1	2	3	4
20. El alumnado se siente ilusionado al ver el resultado obtenido tras realizar correctamente una actividad de un nivel alto de dificultad.	1	2	3	4

**FINALIZADO EL CUESTINARIO.  
POR FAVOR, COMPRUEBE QUE NO HAY  
RESPUESTAS EN BLANCO.  
¡¡GRACIAS POR SU TIEMPO!!**

ANEXO

2

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

---

# **PROTOCOLO DE ENTREVISTA**





# PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, SOBRE EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD



## PROTOCOLO DE ENTREVISTA CIENTÍFICA

### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO

1. ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?
2. ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?
3. ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?

### 2. CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

1. ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?
2. ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?
3. ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.
4. ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.
5. El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

### 3. METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

1. Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.
2. Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.
3. Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?
4. ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.
5. ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

#### **4. ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1. Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.
2. Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.
3. ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.
4. Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.
5. ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.



ANEXO

3

BLOQUE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

---

**ENTREVISTAS**



SUJETO ENTREVISTADO: Alumno del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (A1).

### 1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?

Alumna.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

A que a las chicas les guste más la carrera que a los chicos.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

No, necesitaríamos más prácticas.

### 2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No, hay personas que no han podido tener formación y son creativas; otra cosa, es el grado de desarrollo.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Que depende de la persona y del tipo de experiencia.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Sí, porque la familia es la primera que está en contacto con el individuo y desde primera hora lo estimula, lo que influye en la creatividad.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Normalmente sí, para nuestra vida personal es buena y para el trabajo también, ya se pueda aplicar en mayor o menor medida.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Sí, jugando (no con máquinas) es cuando más puedes desarrollar la creatividad, sobre todo en niños pequeños.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

Depende del alumnado, hay alumnos que sí y otros que no, depende mucho de la persona.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

Depende de la asignatura, en la gran mayoría sí, pero en otras no. No sólo depende del alumno sino también del profesor.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

No, normalmente en clase sólo buscan que adquiramos conceptos y los llevemos a la práctica, pero pocos hacen que desarrollemos una creatividad para lo personal.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Sí, porque hace que se estimule al alumno y que quiera participar en su aprendizaje; Sí, pero muchas veces no se hace por comodidad del profesorado.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Sí, porque los haces partícipes de su aprendizaje y así no es tan aburrido.

### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

Sí, haciendo actividades distintas y no con la típica clase donde se da la lección magistral y el alumno no puede parar de copiar apuntes.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.

Depende del profesor, hay profesores que sí y que intentan llevarlo a la práctica, con los que se llega a un acuerdo sobre la forma de evaluar y hay otros que no permiten nada, llegan con todo estructurado.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Creo que a los alumnos siempre les parece interesante una metodología flexible y esto hace que muestren más interés por la asignatura llegando a obtener un mejor rendimiento y mejores notas.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

Pienso que la gran mayoría no aporta nada, aunque siempre hay excepciones que hacen que creas que se puede hacer un cambio en esto.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Depende del alumno, hay algunos que lo ven magnífico, y otros que no lo aceptan, ya que no es tan cómodo para ellos como que les den unos apuntes, sino que tienen que participar y trabajar más para su aprendizaje.



SUJETO ENTREVISTADO: Alumno del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (A2).

### 1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la Universidad de Granada?.

Actualmente soy estudiante. Estoy realizando el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas con especialidad en Orientación Educativa.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

Creo que se debe a los estereotipos. Desde siempre, las carreras de letras o sociales se han visto como “*carreras de chicas*” mientras que las carreras más técnicas se han visto como de chicos.

Aparte de por el nivel de dificultad de un grado u otro, también creo que se puede deber al nivel personal o emocional de las personas, pues en el caso de Pedagogía, a diferencia de otros grados, como, por ejemplo, las ingenierías, es un grado que requiere de cierta sensibilidad, lo cual se le atribuye fundamentalmente al género femenino.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

Personalmente, no estoy muy de acuerdo con su estructura y plan académico puesto que es un grado con demasiada teoría y muy poca práctica. Está claro que es importante la teoría, pero creo que la práctica lo es aún más, puesto que si no sabemos poner esos conocimientos adquiridos en práctica de nada nos sirve haberlos aprendido, se quedarían obsoletos y acabarían olvidándose.

Pedagogía es un grado que hay que ponerlo mucho en práctica al igual que Magisterio, entre otros, puesto que sus salidas laborales son bastante dinámicas e imprevistas, y esto último, sobre todo, no te lo da la teoría, sino la manipulación, el “*saber hacer*”, lo cual se consigue estando en el propio terreno.

### 2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?.  
¿Por qué?.

Pienso que se cree que la creatividad es una capacidad que únicamente se puede desarrollar en personas que mantienen una alta inteligencia, lo cual a su vez se atribuye a personas con formación. La creatividad se ve como algo superior, como una capacidad fuera del estándar normalizado, lo cual es totalmente incierto puesto que cualquier persona puede desarrollarla.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Bueno, tengo interiormente un conflicto sobre ello, puesto que creo que la creatividad se genera de manera innata en el individuo, pero a su vez, pienso que también se potencia con las experiencias vividas porque lógicamente un individuo se va desarrollando a partir de sus experiencias, de ahí es como realmente se aprende. Cuanto más te muevas por el mundo y vivas experiencias, mayor creatividad creo que tendrás, ya que la imaginación se encuentra más abierta y receptiva al captar diferentes ambientes.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Pienso que sí, la familia es pieza esencial en el desarrollo del niño o niña. Si el niño o la niña se cría en un ambiente insano y desfavorecido, donde sus potencialidades se anulen por completo, será, no imposible, (ya que como he dicho anteriormente, creo que la creatividad se genera por una parte de manera innata) pero sí mucho más complicado favorecerla que en otro niño o niña que crezca en un contexto rico, porque es mucho más sencillo conseguir que le saque el máximo partido a sus capacidades o facetas.

Con ello no quiero decir que los niños y niñas que vivan en un contexto marginal no tengan creatividad o no sean capaz de desarrollarla, lo único que quizás sea más complicado al no tener, en la mayoría de los casos, el apoyo tan básico y esencial como es el de la familia.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Diría que sí, sobre todo en el ámbito laboral, puesto que las empresas demandan gente que sea diferente, original, autosuficiente y capaz de resolver por sí solo o sola los problemas, se valoran muchas las habilidades y competencias de las personas, ya que hoy en día, resulta muy complicado diferenciar por los conocimientos, debido a que una gran parte de la población posee estudios superiores.



5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Por supuesto, pienso que la mente necesita también descansar para funcionar todavía mejor. Si no conseguimos que se relaje, que desconecte de vez en cuando, se colapsa y se bloquea, provocando una incapacidad en ella para realizar cualquier ejercicio.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

No, desde siempre se nos ha instruido para desarrollarnos como marionetas, a todos por igual. La escuela ha parecido una fábrica, donde todos íbamos saliendo de ella en cadena, con las mismas instrucciones. Se nos ha querido enseñar para ser personas dependientes, puesto que en ningún momento se nos ha dado libertad para elegir lo que deseábamos aprender; lo cual es totalmente incorrecto puesto que cada uno de nosotros y nosotras somos diferentes, tenemos nuestros propios gustos e intereses así como potencialidades y eso no se ha fomentado, por ello es que han conseguido desmotivarnos, inhibirnos y es el motivo también de que la escuela se vea como algo perjudicial, donde muchos niños y niñas no quieren acudir.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

En algunas asignaturas sí, pero en otras muchas no, aun conociendo hoy en día la importancia de trabajar en equipo y aprender los unos de los otros para conseguir desarrollarnos integralmente, se siguen repitiendo los viejos patrones donde el alumnado trabaja autónomamente, lo cual me parece lamentable, puesto que siempre en equipo una persona puede crecer más, ya que no todos lo sabemos todo, así que si nos ayudan a favorecer esas debilidades que poseemos y nosotros/as ,a su vez, ayudamos a los demás a través de nuestras fortalezas, aprenderemos más tanto en conocimientos como en habilidades sociales y emocionales como es, entre otras cosas, la empatía. La colaboración y cooperación es básica también en Pedagogía ya que los pedagogos y pedagogas trabajamos mayoritariamente en equipo, estamos en constante comunicación

con los demás profesionales que nos rodean de cara a realizar un trabajo mucho más eficaz.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?

No, pese a la importancia de desarrollar la creatividad como he comentado anteriormente, no se tiene para nada en cuenta. Es una capacidad que los profesores y profesoras dejan totalmente de lado en el proceso enseñanza - aprendizaje, lo cual creo que se puede deber a que todavía se siguen centrando en impartir mayoritariamente los contenidos impuestos por el sistema.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Sí, las metodologías creativas incitan al alumnado a pensar por sí solo, a aprender a aprender, a investigar y buscar qué es lo que más le gusta y, por lo tanto, quiere aprender, lo cual le permite a éste convertirse en una persona independiente, imaginativa e innovadora.

Con respecto a la segunda pregunta, tengo que decir también que sí, que creo firmemente en las metodologías creativas e innovadoras, puesto que las he vivido en dos colegios donde he estado realizando mis prácticas del grado, y posteriormente del máster. Allí he podido comprobar que funcionan y, además, con resultados muy positivos sobre el propio alumnado.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Claro, puesto que el alumnado se convierte en el principal protagonista del proceso de enseñanza - aprendizaje. Se le da plena libertad en este tipo de metodologías, así que le damos lugar a que se exprese, a evolucionar según su ritmo de aprendizaje y poner en juego todas sus posibilidades.

#### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

Cabe destacar que existe un cierto rechazo hacia la creatividad por parte del alumnado, según mi experiencia, puesto que hay muchas personas que tienen miedo a imaginar simplemente porque no son capaces o están acostumbradas a que todo se lo den hecho. Pero bueno, creo que también esto está muy relacionado con la edad. De pequeños nos gusta que nos dejen libertad para dibujar, crear porque nos encontramos inquietos/as y con muchas ganas de aprender; posteriormente, durante el período de la adolescencia, nos volvemos más pasivos y es cuando más rechazo experimentamos hacia la creatividad, hacia lo desconocido; y ya en la adultez pienso que volvemos al estadio inicial, ya que nos damos cuenta de los muchos errores que existen en la vida y pretendemos cambiarlos, por lo menos aquellos que están a nuestro alcance.

Para fomentar la creatividad en el aula creo que es necesario que el propio alumnado invente la manera ideal de hacerlo, pues ya partiendo de esta premisa, estamos promoviéndola.

2.- Dentro de clase, ¿Se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva? ¿Por qué?.

Es subjetivo, depende del profesorado en gran medida. Si este está dispuesto a aprender del alumnado, a permitir que el alumnado se exprese libremente, puesto que no está de acuerdo con la enseñanza inhibidora, aceptará de manera positiva cualquier aportación; pero si, por el contrario, se trata de un profesor o profesora más tradicional, el cual sólo él o ella lleva la razón, no aceptará de manera positiva el comentario.

Según mi experiencia, tengo que decir que he experimentado en clase los dos casos, pero actualmente, se da más el primero, puesto que, últimamente, también se está investigando e insistiendo mucho en la buena y adecuada formación del profesorado.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

En general, el alumnado tiene una actitud positiva hacia las metodologías flexibles, ya que somos conscientes de que la enseñanza tiene que cambiar porque los estudiantes nos aburrimos en clase. Estamos cansados y cansadas de siempre lo mismo, de tener que estar sentados y sentadas sin movernos durante 6 horas en una clase mirando hacia la pizarra y escuchando tan sólo una voz, la del profesor o profesora.

Cuando estuve realizando mis prácticas en los colegios que practicaban metodologías innovadoras, me di cuenta de que el alumnado deseaba entrar a clase, deseaba la hora de lengua para cambiarse de sitio, hablar con los demás compañeros y compañeras, en

definitiva, trabajar mediante los grupos interactivos; lo cual me corrobora aún más esa actitud positiva.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

En general, creo que las iniciativas no son lo suficientemente acertadas, puesto que se centran demasiado en el aprendizaje memorístico y de contenidos. Siguen sin relacionarse con el ritmo de aprendizaje de cada uno de los sujetos.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Por supuesto, ya que el alumnado creando se siente útil y motivado, debido a que se le está dejando plena libertad en su diseño, lo cual provoca, a su vez, un aumento de autoestima y la positividad.

**SUJETO ENTREVISTADO: Alumno del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (A3).**

**1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?.

Ninguno, acabé la carrera hace dos años.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

Porque siempre se ha considerado la educación como un trabajo de mujeres, no es que haya una alta tasa de feminización, es que los hombres no suelen escoger este tipo de carreras.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

Sí, aunque pienso que debería haber más prácticas a lo largo de la carrera.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No, cualquier persona puede ser creativa tenga o no estudios, esto se ve en las personas mayores que no pudieron estudiar en su época y desarrollan una creatividad a lo largo de su vida o la llevan innata.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Puede y no puede, es decir, una persona puede desarrollar la creatividad por esta razón que expone y, por otro lado, una persona puede nacer con la creatividad desarrollada, es decir, innata.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Sí, si la familia influye negativamente en las decisiones que tomes.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

No la considero fundamental para nuestro día a día, la considero fundamental para unas situaciones concretas de nuestra vida.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Sí, cuando realizas una tarea de ocio quiere decir que estás haciendo algo que te gusta y te relaja, por lo que es más posible que aflore, en un momento dado, la creatividad.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

En la universidad no, se necesita un mentor que te guíe, una vez acabada la universidad, sí, por ejemplo, en unas oposiciones.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

En los primeros años de universidad sí, en los últimos no, puesto que hay más competencia.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

Sólo recuerdo cuatro asignaturas en las que desarrollara mi creatividad: Sociología de los medios de comunicación, Dirección de centros, Orientación educativa y Filosofía de la educación. Las demás son muy estructuradas y técnicas.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Sí, se puede formar a base de enseñanzas creativas cuando durante un tiempo te obligan a ser creativo y te ayudan a eso, tu creatividad aflora y sí, pienso que estas metodologías se pueden llevar a cabo en la clase, de hecho, se llevan a cabo en algunas asignaturas como las que yo cursé, citadas anteriormente.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Sólo en algunas asignaturas. Más bien pocas.

#### 4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

No creo que se valore, simplemente se dejan llevar para aprobar, es una habilidad totalmente silenciosa. Se fomentaría haciendo consciente al alumnado y siguiendo una rutina de creatividad.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.

Deben aceptarse de manera positiva, puesto que son alumnos que necesitan equivocarse para aprender.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Buena, como ya he dicho, su objetivo es aprobar y se adaptan a lo nuevo fácilmente y si les motiva, mejor.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

No de todos, algunos profesores fomentan la creatividad, más de la mitad del profesorado que yo tuve no la fomentaba, sólo daban su clase. Pienso que la Facultad de Ciencias de la Educación tiene que mejorar mucho en profesorado, igual que piden que se adapten los alumnos, también deben adaptarse ellos, puesto que si el Plan Bolonia pide unos objetivos y los profesores te ofrecen otros, hay algo que falla y los únicos que salimos perdiendo somos los alumnos.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Sí, pienso que sí, aunque cuando no eres creativa puedes llegar a agobiarte porque sientes que no tienes que serlo por obligación.





**SUJETO ENTREVISTADO: Alumno del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (A4).**

**1. - DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?.

Soy estudiante de tercer año.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

No sé si se debe a la maternalidad natural o aprendida de las mujeres desde que son pequeñas.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

Considero que debería haber períodos de prácticas desde el primer año de carrera, ya que los contenidos se nos presentan descontextualizados y la universidad considera que con los seminarios prácticos es suficiente, pero no es así, ya que los casos que se nos presentan son en papel, y las intervenciones que diseñamos nunca son llevadas a cabo en la realidad, por lo que no aprendemos realmente de nuestros errores en el campo práctico.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No, la creatividad es muchas veces machacada por la formación, por la estructuración de la imaginación hacia determinadas pautas a seguir.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Considero esta afirmación correcta. Alimentamos la creatividad tanto de las experiencias vividas como de aquellas que son producto de nuestra propia imaginación.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Sí, la familia constituye un modelo de referencia para el alumnado. Si esta le enseña a ir más allá de las ideas cerradas, a abrir su mente a más posibilidades, el alumnado desarrollará mejor su capacidad creativa.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Sí. Considero que, si posees capacidad creativa, posees capacidad resolutive, requisito indispensable para poder enfrentarse con soltura a cualquier situación que se presente en el día a día.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Sí, el ocio nos permite estar relajados, descansar nuestra mente. Bajo estas condiciones, considero que nuestra mente es más capaz de desarrollar su creatividad.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

Sí. De hecho, si fuera sólo por los profesores de esta carrera, me llevaría el mínimo de conocimientos extraíbles de esta experiencia universitaria.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

Sí. En este aspecto creo que la universidad nos ha formado bien en lo que respecta a trabajar en equipo.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

No. Aunque haya profesores que te inviten a ser creativos, la mayoría no te da esta oportunidad.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Sí. Las ideas innovadoras son aquellas que se han alejado de lo comúnmente aceptado y estructurado, son fruto de la creatividad y la imaginación. Este tipo de metodologías pueden ser incluidas en clase. Muchas veces, el alumnado puede sorprender al profesor aportando sus propias ideas.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Sí. Al menos he tenido algunos casos en los que la metodología ha sido muy flexible y ha permitido al alumnado llevar la batuta de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

A pesar de que la primera reacción del alumnado es negativa, ya que está acostumbrado a recibir pautas a seguir, y se ve de repente sin guía alguna, luego agradece los resultados a los que llega por sí mismo, y valora su creatividad y la de sus compañeros. La creatividad en el aula debería fomentarse permitiendo que el alumnado piense y razone sus propuestas de enseñanza, presentándolas a los compañeros y luego ejecutándolas.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.

En algunos casos sí, y en otros no. Hay veces en las que el profesorado está abierto a incluir en su programación las ideas aportadas por el alumnado, mientras que hay otros, que, por comodidad, prefieren seguir la manera en la que han estructurado sus clases (generalmente basadas en leer PowerPoints).

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Aunque en un principio la rechacen por la comodidad a la que están acostumbrados de seguir un guión, luego agradecen que se les permita incluir y desarrollar sus propuestas en el aula.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

En muy pocos casos. A veces, sus propuestas están descontextualizadas de los intereses y motivaciones del alumnado.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Sí, ya que la persona creativa no sólo ve un camino que recorrer para llegar a algún lugar concreto, sino infinitos caminos posibles. La creatividad permite al alumno mantener su mente abierta a distintas posibilidades, desarrollando una actitud empática y positiva.



**SUJETO ENTREVISTADO: Alumno del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (A5).**

**1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la Universidad de Granada?.

Estudiante de tercer curso.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

La alta feminización del alumnado sigue siendo un rasgo característico, y se debe principalmente al rol social de cuidadora asociado a la mujer. A través de los medios de comunicación y de la forma general de tratar a los niños y niñas durante su desarrollo, de forma directa y/o indirecta se les asignan roles diferentes, y se les incita a tener inclinaciones académicas y profesionales que encajen en el perfil de su sexo. Por lo general, en el caso de la mujer, ese perfil está, a menudo, relacionado con la enseñanza y el cuidado de niños, y por esta razón, a la hora de elegir la carrera universitaria, somos casi siempre nosotras las que elegimos este tipo de grados.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

No estoy muy conforme ni con la estructura, ni con el plan académico de mi grado. La mayoría de las asignaturas presentan los contenidos de manera descontextualizada, además de que, en muchos casos, estos son anticuados. Las horas dedicadas a cada materia son insuficientes en algunos casos, lo que lleva a trabajarlas de forma excesivamente teórica y superficial, sin permitir que se consideren en el tipo de contextos reales en los que luego deberemos llevarlas a la práctica. Esto hace que nos sintamos poco preparados para ejercer como docentes cuando acabemos el grado.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No. Creo que la creatividad se desarrolla en personas que son estimuladas para esto, aquellas a las que se le permite dedicar tiempo a desarrollar ideas propias, se fomenta su trabajo y se valoran tanto el proceso como los resultados; aquellas que no se obligan a seguir un patrón de trabajo y comportamiento preestablecido.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Pienso que es un buen comienzo, pero no es suficiente, ya que el hecho de que se desarrolle a partir de situaciones existentes elimina una parte de originalidad en la creatividad. Además de las situaciones reales, deben fomentarse las situaciones y sucesos imaginarios que tienen lugar en la mente, desarrollar su capacidad de crear nuevos mundos y personajes que no han ocurrido ante sus ojos.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Sí, el papel de la familia es fundamental en el desarrollo de la creatividad del individuo. Dependiendo de la educación recibida por un niño y las reacciones a las que se enfrenta tras sus hechos, el niño elegirá distintos caminos de desarrollo, los cuales se inclinarán más o menos hacia la creatividad en función del refuerzo y la motivación recibidos por parte de aquellas personas a quienes el niño considera sus referentes.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Sí. Es imprescindible, de forma general, para poder afrontar la vida de forma positiva a través de la innovación y la eliminación de la rutina en la medida de lo posible.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Sí. A pesar de que la creatividad se puede desarrollar en cualquier situación, y a veces las adversidades dan lugar a un aumento de esta por necesidad, las situaciones de ocio crean un ambiente de disfrute y desinhibición que incita a trabajar y desarrollar, sobre todo al enfrentarse a escenarios y situaciones novedosas.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

En absoluto. En la mayoría de las aulas, y también en muchos hogares, el nivel de desmotivación del alumnado es tan elevado que la única forma de incentivar su aprendizaje es a través de castigos o refuerzos negativos en caso de no trabajar. Es necesario desarrollar un nuevo enfoque en el que la educación sea otro modo de disfrute

en el que el alumno no sienta su libertad y creatividad coartadas, sino todo lo contrario, estas se fomenten y premien.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

Sí. Gracias al gran número de trabajos en grupo que se llevan a cabo en la mayoría de las asignaturas, el trabajo social colaborativo es un elemento esencial, aunque no siempre se trabaja de forma correcta, e incluso se confunde este concepto con el simple reparto de tareas. Aun así, cuando esta colaboración se trabaja correctamente es gracias a los alumnos y no a la influencia del profesorado.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

No, prácticamente no se recibe ninguna formación enfocada al desarrollo de la creatividad.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Sí, la mayoría de las ideas innovadoras llevan detrás un largo proceso de desarrollo de creatividad, técnicas que, sin lugar a dudas, deberían emplearse y desarrollarse en clase por el simple hecho de que la creatividad debería ser la base de la educación.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

No. La mayoría de las metodologías son tradicionales y memorísticas, con escasas excepciones. Por lo general, se exponen los contenidos de manera teórica y luego se piden tal cual, en el examen o trabajo final, sin siquiera aplicación práctica en la gran mayoría de los casos.

#### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

Sí. En la gran mayoría, por no decir la totalidad de los casos en los que se ha trabajado la creatividad en el aula, fomentando su uso, la respuesta del alumnado ha sido positiva, mostrando una actitud mucho más activa y participativa. Para fomentar la creatividad

debe aplicarse la teoría a situaciones y permitirse la posibilidad de modificaciones, no exigiendo límites ni márgenes cerrados que coarten la originalidad e inventiva del alumnado.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva? ¿Por qué?

Aunque en algún caso se genere el ambiente lo suficientemente cómodo como para permitir la intervención y aportación creativa del alumnado, en la mayoría de los casos esta no es recibida con demasiado entusiasmo.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?

Por lo general, la actitud cambia positivamente hacia el uso de metodologías flexibles y creativas.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión? ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?

Como ya se ha dicho, en la mayoría de los casos no se presentan iniciativas innovadoras, pero aquellas que han tenido lugar han sido muy bien recibidas.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado? Justifique su respuesta.

Sí, cuando se permite al alumnado ser partícipe y utilizar su creatividad, el alumnado se siente valioso y valorado y esto se refleja en una actitud mucho más positiva y activa.



SUJETO ENTREVISTADO: Docente del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (P1).

**1. - DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?.

Soy Profesor Ayudante Doctor e investigador.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

Supongo que como en algunas carreras, se hallan influenciadas por años de concepciones erróneas sobre la identidad de género y posibles diferencias entre hombres y mujeres respecto a las titulaciones que se consideran tradicionalmente de hombres y de mujeres (como es el caso de las carreras relacionadas con educación).

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

< NO RESPONDE >.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No, se trata de una "*habilidad*" que desarrollamos en base a la experiencia vital, los conocimientos y competencias o habilidades y la necesidad de responder a la pregunta: *¿Se puede hacer de otra manera; puede solucionarse de una mejor manera...; por qué no?*. No es exclusiva de personas con formación, creo.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Creo que lo he respondido en la primera, se desarrolla, en parte por la experiencia, y en parte por nuestras propias pulsiones internas.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Creo que sí, aunque no sabría decir exactamente en qué proporción. Si la familia es tradicional se verá en buena parte influenciado/a por las creencias previas y costumbres de la familia, aunque no son determinantes, ya que debemos tener en cuenta la personalidad del individuo y la influencia de otros contextos o variables.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Sin duda. Es preciso responder a las nuevas necesidades o situaciones, e incluso problemáticas de siempre, de una manera diferente, pero al mismo tiempo mejor que lo realizado hasta el momento, o simplemente de otra manera.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

En parte, desde mi experiencia propia, soy más creativo cuando tengo que responder a un problema que surge en situaciones complicadas y en breve tiempo o cuando es especialmente importante dar respuesta a personas o situaciones. En esos momentos creo que se puede ser más creativo siempre que se mantengan controlados ciertos niveles de stress.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

No siempre, pero en este caso está influenciado por los conocimientos previos y la necesidad de responder al plan formativo. Si los alumnos/as tienen una carencia en contenidos previos, primero has de suplirlos y, además, les falta iniciativa propia que, en muchos casos, no les ha sido motivada o eliminado los miedos previos a equivocarse y hacer algo diferente al resto.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

Si, aunque de una manera superficial y sistemática, sin demasiada creatividad, salvo algunas excepciones mínimas, por la necesidad de responder al trabajo en equipo.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

Depende de lo que entendamos por formación para la creatividad. Creo que, en ese sentido, es más bien formación informal o no formal combinando por la curiosidad y el deseo de experimentar de la persona. Tendrían que trabajarse distintos estilos,

metodologías, experiencias...y no son suficientes las que se desarrollan en las aulas en general, y las universitarias en particular.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

No, creo que es más resultado de la experimentación y el ensayo y error, el no pensar sólo en lo que se ha hecho siempre y, al mismo tiempo, no tener miedo a ir contracorriente y no hacer lo de siempre. En este caso, en la formación universitaria, creo que sería muy complicada, aunque no imposible. Se ha fomentado un tipo de alumno/a centrado en la calificación y poco en el aprendizaje, al mismo tiempo que la personalidad de muchos de ellos genera la recompensa inmediata, la funcionalidad y el plantear dichas metodologías en el aula, aunque son muy interesantes, y han de aplicarse, genera mucho miedo y desconocimiento en los estudiantes en general. Y si los resultados finales no se corresponden con la calificación que esperan, aunque hayan sido creativos no están satisfechos. Por desgracia, ahora mismo se fomenta la formación para profesionales, y no la experimentación.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

No lo suficiente, sobre todo por la falta de tiempo y la necesidad de formarles en unos contenidos que no poseen, y como decía anteriormente, si no tienen las competencias previas has de resolverlo, dar el temario, dar cumplimiento a los condicionantes administrativos, y entre todo este entramado, intentar desarrollar las metodologías flexibles en la medida de lo posible.

#### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

No, les gusta, quieren experimentar, pero cuando hablamos de nuevas metodologías o de ser creativos, se limitan a copiar y repetir en muchos casos. Actualmente, el 90%, por no decir más, se centran solo en las calificaciones y los aprendizajes creen haberlos asumido, aunque no recuerden los mismos, una vez pasado el examen.

Sería preciso, desde mi punto de vista, trabajar sin calificar, enseñar sin tener que pensar en que tengo que dar un currículum o materia en un semestre, y favorecer una gran

diversidad de experiencias de todo tipo para motivarles a experimentar y arriesgar sólo por el deseo de aprender.

2.- Dentro de clase, ¿Se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva? ¿Por qué?.

Siempre que se hace con educación y de una manera fundamentada con razones por mi parte, sí. Favorece un clima de clase positivo, cercanía en las relaciones, y deseo por aprender.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Pasiva principalmente, e incluso en algunos casos, negativa. En muchos casos, no lo entienden y quieren ser utilitaristas, funcionales, incluso cuando pretenden hacer algo diferente, no lo hacen por experimentar o innovar, sino por ser el que tenga mejor nota en muchos casos.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

Son, en la mayoría de los casos, aportaciones sin sentido que no aportan creatividad, excepto en honrosas excepciones.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Cuando son motivadas adecuadamente sí, desde la emoción y la espontaneidad.

**SUJETO ENTREVISTADO: Docente del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (P2).**

**1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la Universidad de Granada?.

Profesor Ayudante Doctor.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

No lo sé exactamente. Podría ser por las inquietudes personales de este género relacionadas con la interacción social.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

Acabo de aterrizar y, concretamente, por ahora sí.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No, porque la creatividad sería la capacidad de dar respuesta a situaciones diversas con soluciones propias y naturales y es, en muchas ocasiones, intrínseca a la persona.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Sería lo más correcto e idóneo para que el aprendizaje sea eficaz y asumido por el propio individuo.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Sí, si se le motiva para dar respuestas diferentes a una misma situación, o si se le reprime el que siempre dé la misma respuesta en la misma situación.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

No, se puede vivir sin ella. En la mayoría de las ocasiones lo que se pide es reproducir un comportamiento.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

No estoy totalmente de acuerdo. El ocio te permite expresarte de una manera más abierta, pero esto no significa directamente que sea uno más creativo.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

No. Está preparado para reproducir contenidos sin hacer autocrítica de lo que hace o reproduce.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

< NO RESPONDE >.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

Ninguna.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

La interacción de diferentes metodologías hace que se tengan diferentes puntos de vista y, por lo tanto, diferentes alternativas para dar respuesta a una misma cuestión. Se pueden plantear, otra cosa es que el alumnado esté preparado para tal cuestión.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

No, o por lo menos yo no lo percibo así.

### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

A través de la reflexión y la interacción con escenarios que les promoviesen la necesidad de dar respuesta a las necesidades planteadas.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?.  
¿Por qué?.

Sí. Siempre. Cortarlos sería fomentar que no se participase en clase.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Las demandan, pero luego quieren las de toda la vida. Piden cambios, pero luego están más cómodos haciendo lo de siempre.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

No lo sé, porque no sé qué iniciativas tienen otros compañeros/as.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Creo que sí, porque te obligan a tomar en cuenta diferentes posiciones respecto a un tema o situación problemática.





**SUJETO ENTREVISTADO: Docente del Grado de Bellas Artes de la  
Universidad de Granada (P3).**

**1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?.

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

Aunque no conozco la situación real del Grado de Pedagogía ni los datos respecto al volumen de estudiantado femenino y masculino, puedo esbozar una hipótesis: siguen existiendo carreras consideradas típicamente masculinas (Técnicas) y femeninas (Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias de la Salud...), que son elegidas porque les gusta, por vocación y para ayudar a otras personas.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

Sí, aunque reitero mis escasos conocimientos de dicho grado.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?.

No, Creatividad e inteligencia no están correlacionadas. La capacidad para dar soluciones innovadoras u originales o resolver situaciones de forma diferente, está más relacionada con la imaginación que con la formación.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Me parece adecuado. Personalizar la experiencia hace que se desarrollen mecanismos nuevos de pensamiento.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Por supuesto. La creatividad se fomenta y se “*entrena*”. Desde el núcleo familiar se puede desarrollar el potencial creativo de múltiples formas: experimentar, descubrir, tolerancia y respeto...

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Yo creo que la creatividad es necesaria, ya que permite enfrentar mismas situaciones con diferentes alternativas, originales e innovadoras.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

El ocio, el tiempo libre que empleamos en actividades recreativas, beneficia el desarrollo de la creatividad, pues estando liberados de obligaciones familiares, laborales o sociales, podemos desarrollar nuestra formación e información, dar rienda suelta a nuestra imaginación y soñar despiertos.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

Desgraciadamente, por mi experiencia, no. El alumnado presenta una alarmante falta de madurez que lastra su formación y lo hace dependiente en extremo de las indicaciones del docente.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

En algunos casos ocurre así, aunque el proceso suele ser que una mayoría se adhiere a lo que otros pocos proponen, no existiendo un verdadero intercambio de ideas y proceso creativo.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

La creatividad en mi campo se asocia con el talento, y éste con una cierta habilidad técnica. Desarrollar el pensamiento creativo, como por ejemplo en publicidad, no es una competencia que se desarrolle prioritariamente en el aula. En general, se prefiere un pensamiento lógico convergente a uno divergente, así como personalidades más dóciles que las de personas creativas, quizá no tan deseables.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Las ideas innovadoras y originales surgen del uso de diversas metodologías creativas y su posterior análisis. Por supuesto, es posible su aplicación en el aula, pero es necesario formarse en ellas y su uso, y esto, a veces, no es fácil de insertar en el sistema docente actual.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Generalmente no. Una metodología flexible está adaptada a cada forma de pensamiento. La limitación horaria y la cantidad de alumnos no permite desarrollarla en profundidad.

#### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

Sí. El fomento de la creatividad debe servir para encontrar soluciones alternativas a problemas propuestos, fruto de la colaboración en pequeño equipo.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.

No siempre. La alternatividad de algunas soluciones puede hacer que nos apartemos del objetivo marcado.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Estoy de acuerdo con el uso de dichas metodologías y la actitud favorable de los alumnos.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

Un proyecto interesante no es sinónimo de proyecto creativo. La creatividad hay que desarrollarla por más vías y hacer al alumnado consciente de las técnicas y métodos para conseguir dicha mejora del pensamiento creativo.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Generalmente, al ser metodologías nuevas y poco usadas, tienden a captar el interés del alumnado y repercuten de forma positiva en su actitud.

SUJETO ENTREVISTADO: Docente del Grado de Bellas Artes de la  
Universidad de Granada (P4).

**1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la Universidad de Granada?.

Soy profesora titular en el Departamento de Pintura de la Universidad de Granada. Doy clase en la Facultad de Bellas Artes en el grado de Bellas Artes y en el Máster de Producción e Investigación en Arte. Y luego, tengo un cargo de gestión que es la dirección del área de artes visuales en el centro cultural contemporáneo de la Universidad de Granada, entonces me ocupo de la gestión del arte contemporáneo emergente que se realizan en la Universidad.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?.

En Bellas Artes pasa igual. La verdad es que no sabría muy bien. Quizás en Bellas Artes y, en general, en muchas carreras, las alumnas tienen un rendimiento más alto y supongo que también en Bachiller, y por eso acceden a la Universidad más mujeres que hombres, en las últimas promociones. Pero en concreto en el área de Pedagogía quizás se deba a que la educación ha estado, tradicionalmente, más asociada también al ámbito femenino o el tema de los cuidados se vincula más a la mujer. La profesión también de educador tradicionalmente ha estado más asociado según también que etapa de la enseñanza, ha estado más vinculada al ámbito femenino.

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?.

Desconozco el plan de estudio de Pedagogía. Con el cambio también, por ejemplo, en Bellas Artes, en el plan de estudios a potenciar el trabajo autónomo del alumnado que me imagino que vosotros estáis en esa línea. Suprimir o, por lo menos, ponderar las clases magistrales y fomentar el trabajo por proyectos y el entendimiento del alumnado en la adaptación del plan de estudio de Pedagogía, pero sí estoy conforme con la nueva estructura del plan de estudios en Bellas Artes, y también con la idea de que en los primeros cursos sean más generalistas y permitan el cambio de una titulación a otra, si un alumno se arrepiente o pretende modificar un poco su trayectoria puede pasar con el reconocimiento de la mayoría de créditos cursados.

Es mucho más flexible, eso ha mejorado, en definitiva, todos los planes de estudios de todas las titulaciones, pero no conozco el de Pedagogía. En Bellas Artes no se ha tenido que hacer un cambio muy radical, porque ya se venía trabajando en esa línea. Casi todas las asignaturas siempre han sido teoría práctica y siempre se han potenciado mucho el trabajo autónomo del alumnado. Pocas eran las asignaturas con una carga más teórica, donde predominasen las clases magistrales y siempre se ha potenciado más la interacción con el alumno, el seguimiento más tutorizado, entonces ha sido menos traumatizada la interacción.

## 2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?  
¿Por qué?.

No creo que tenga que ver con la formación. Se puede cultivar la creatividad, por supuesto, pero creo que tiene que ver con ciertas habilidades innatas que se pueden mejorar con formación. Pero hay gente sin formación y que son muy creativos, y que resuelven problemas con soluciones muy creativas, de forma muy eficaz, tienen una capacidad para adaptarse a los problemas de la vida cotidiana de una forma flexible y ágil que hacen mucho más eficaz. No creo que dependa en absoluto, pero sí es cierto que la creatividad, al igual que el arte, se puede enseñar, se puede potenciar entonces, pues la formación puede mejorar, puede crear individuos más creativos.

PREGUNTA AÑADIDA: ¿Crees que la formación puede atrofiar la creatividad de un individuo?.

También, sí puede ejercer efecto negativo. Si se inculca siempre el pensamiento convergente, que todas las respuestas son únicas, no se deja margen para la experimentación para la aportación de soluciones diferentes, pues se castra la creatividad.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?.

Sí, creo que la creatividad se desarrolla a partir de las experiencias vividas por el individuo. Tiene mucho que ver con la historia personal, con las experiencias, con cómo se reacciona a esas experiencias con las que se va aprendiendo, en base de las propias experiencias.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

También. Es lo que hablamos un poco antes, al igual que la formación puede castrar la creatividad, pues también el ámbito doméstico, el ámbito familiar puede mejorar, potenciarla, fortalecerla o al revés, anularla poco a poco. Si no se premia a la creatividad, como que se castiga o se intenta direccionar demasiado hacia un lado al individuo.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Creo que la creatividad es fundamental para nuestro día a día, por supuesto. Porque no solo está vinculada a lo meramente artístico, sino que es una habilidad fundamental para la adaptación a los problemas cotidianos para enfrentarnos a la vida. Los individuos que son muy creativos dan soluciones y respuestas a los problemas de forma más creativa, más flexible y eficaz.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Bueno, depende, en realidad estoy de acuerdo a medias. Es verdad que el ocio, tener margen también, espacio personal, para desarrollar hobbies, aficiones, para dejar la mente libre, para pensar en cosas, puede generar muchas ideas, pudiendo favorecer la creatividad. Pero también, a veces, trabajar bajo presión, si la presión es buena, puede ser como un catalizador o detonante de ideas felices, puede encontrar esas soluciones o hacer esas asociaciones interesantes. Entonces depende. Si alguien está muy estresado, no tiene tiempo de ocio y no desconecta del trabajo en el que no tiene margen de maniobra, no podrá potenciar la creatividad. A veces el trabajo con presión, en buenas condiciones, también puede ser un estímulo, pero, en general, se puede decir que sí estoy de acuerdo con la afirmación, refiriéndome a ocio como tiempo libre, para desconectar de la rutina.

### **3.- METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

Yo creo que sí están motivados para aprender de manera independiente, lo que pasa que es más difícil trabajar de esa forma que seguir los dictados de un profesor. En el fondo creo que sí tienen esa motivación positiva, que estamos abiertos, propensos para aprender con proyectos, de forma más autónoma, de forma más creativa. Pero cuesta más trabajo que cuando se tienen muchas pautas y te van acortando el campo demasiado. Por

experiencia propia, una de las asignaturas que tengo, que es metodología y presentación de proyecto, es una asignatura de Bellas Artes de tercero donde los alumnos se enfrentan por primera vez a la creación de proyecto personal y a la búsqueda de su lenguaje personal, un proyecto que puede ser interdisciplinar, que no tiene por qué estar vinculado tampoco a ninguna práctica concreta, pues cuesta mucho trabajo para arrancar. Sí que tienen una motivación muy alta, todos quieren hacer indagación, descubrir su propio lenguaje, pero es más difícil que tener una serie de ejercicios muy pautados en los que no hay mucho margen de error y en que se sigue el dictado.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

En Bellas Artes es difícil, todavía cuesta trabajo potenciar el trabajo colaborativo. La gente sigue siendo bastante individualista, ya que está implícito en la formación que se va recibiendo, que está encaminada al desarrollo como artista profesional, y entonces todos buscan su lenguaje personal y sus propios proyectos. Pero bueno, sí que yo, por ejemplo, en las asignaturas, intento hacer alguna practica en grupo, a lo mejor como proyecto de comisariado, una simulación de comisariado de exposición de tesis. En grupo, para que ellos tengan que negociar y ver el proceso que hay, o trabajos académicos en grupos de investigación, que tienen que desarrollar en grupo. Entiendo que es más difícil trabajar en equipo, pero es una práctica muy necesaria para vivir y trabajar en sociedad.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

En Bellas Artes yo creo que sí, en Pedagogía no lo sé tampoco. En Bellas Artes creo que sí, o al menos creo que lo intentamos, darles las herramientas a los alumnos para potenciar su creatividad y creo que cada día más, porque la cultura emprendedora está muy en auge y se intenta captar esa sinergia con el mundo de la empresa, o importar esos modelos que vienen del ámbito empresarial de potenciar las capacidades creativas.

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.



Creo que sí, al aplicar varias metodologías creativas, incluso construir más metodologías o adaptarlas a eso que se está haciendo. En una de las asignaturas que imparto, el alumno debe crear su propia metodología, y desarrollar el proceso para producir su obra.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Sí, a partir de revisar muchos referentes, el alumnado se siente motivado, revisando su propia trayectoria, su portfolio, identificando qué ideas pueden ser más interesantes. Al estar acompañando en el proceso al alumno, se va potenciando el descubrimiento de su propia metodología de trabajo.

#### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

Yo creo que sí, pero volvemos un poco a lo mismo. En Bellas Artes no ha habido un cambio muy radical, seguramente en Pedagogía los alumnos lo han sentido de forma mucho más bruta, con un cambio grande en las metodologías. Creo que en Bellas Artes se han optimizado los planes de estudio, pero no han cambiado tanto las metodologías porque eran las que ya se estaban utilizando. Quizás se han fortalecido más las asignaturas de proyectos para fomentar la propia línea de investigación, asignaturas más interdisciplinares y se han potenciado muchas asignaturas para vincular el ámbito académico con el profesional fomentando la creatividad en ese sentido.

Creo que la clave está en trabajar por proyectos, que ellos se sientan identificados. A lo mejor plantear actividades, pero que no sean iguales para todos, sino que dentro de una temática amplia acote su objeto de investigación. Por ejemplo, en sus propios intereses y puedan así personalizar el trabajo que hacen. Y ese desarrollo de trabajo por proyectos en el que están más implicados y con lo que sienten más afinidad, seguramente mejore la creatividad del alumno y mejore el ambiente de la actividad en el aula, aparte de también la dinámica de grupo.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.

Yo creo que en general sí, se acepta cualquier aportación de forma positiva, pero creo que todavía a nosotros nos queda trabajar más el tema de las exposiciones orales. En España, en general, se tiene mucho pudor a la hora de hablar en público, no como en América,

que se potencia mucho más, y desde pequeños están mucho más habituados a defender sus ideas de forma oral.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Creo que al final, forja individuos más críticos, contribuyendo a la formación de personas más reflexivas y críticas, consiguiendo, así, entender todos los estímulos que se le dan, procesarlos, dirigirlos y tener una opinión más amplia.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿Cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

Creo que sí, se intenta innovar en clase. La gente lo recibe de forma más positiva. En mi caso, cuando organizamos encuentros con artistas o vamos a realizar más trabajo de campo, a ver los proyectos en sus contextos, todo ese tipo de experiencias trasciende un poco los muros de la facultad e implica esa conexión con el terreno profesional, son las cosas que valoran muy positivamente.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Sí, las actividades creativas contribuyen a crear a individuos más creativos, que, a su vez, son más positivos ante la vida también. El alumnado se identifica más con este tipo de metodologías y les interesa más porque les permite adaptar a sus propios intereses, que es lo más importante. Que cada uno se labre su propio camino.

**SUJETO ENTREVISTADO: Docente del Grado de Pedagogía de la  
Universidad de Granada (P5).**

**1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SUJETO**

1.- ¿Qué papel desempeña, actualmente, dentro de la universidad de Granada?

Profesor Contratado Doctor.

2.- ¿A qué cree que se debe la alta feminización del alumnado dentro del Grado de Pedagogía?. ¿Por qué?

Tal vez porque las funciones encomendadas a los pedagogos requieren una sensibilidad especial, o porque tradicionalmente se ha entendido así...

3.- ¿Está conforme con la estructura y el plan académico en Pedagogía?

Sí.

**2.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- ¿Cree que la creatividad se desarrolla exclusivamente en personas con formación?. ¿Por qué?

No, también es algo innato, genético.

2.- ¿Qué piensa acerca de que la creatividad se desarrolle a partir de las experiencias vividas por el individuo?

La creatividad también se desarrolla, se adquiere... y las experiencias son una urdimbre fundamental para ese crecimiento.

3.- ¿Influye la familia en el desarrollo de la creatividad?. Justifique su respuesta.

Sí. La familia, en este, como en todos los aspectos de la vida, es un agente fundamental, es la urdimbre primaria que ayuda a crecer.

4.- ¿La creatividad es fundamental para nuestro día a día?. Razone su respuesta.

Para gente sana y libre, sí. Aunque también habrá gente que vive sin echarla de menos y sin desarrollarla. Depende de la escala de valores.

5.- El 89,8 % del alumnado de Pedagogía piensa, positivamente, que el ocio es beneficioso para la creatividad... ¿Está usted de acuerdo con dicha afirmación?. Justifique su respuesta.

Sí. El ocio facilita su desarrollo y crecimiento.

### **3.- METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Respecto al alumnado... ¿Piensa que está motivado para aprender de manera independiente?. Razone su respuesta.

Creo que sí, aunque es más exigente. Es el miedo a la libertad.

2.- Dentro de clase, ¿se desarrolla el trabajo social colaborativo entre los estudiantes?. Justifique su respuesta.

En las clases de teoría, no. Normalmente son lecciones magistrales participativas. En los seminarios, sí.

3.- Desde su experiencia, ¿se recibe mucha formación para desarrollar la creatividad personal?. ¿Por qué?.

No sé responder. Aunque se pide desarrollar la competencia de autonomía personal, tal vez la gente se expresa de forma uniforme...

4.- ¿Piensa que las ideas innovadoras son el resultado de usar varias metodologías creativas?. ¿Por qué?. ¿Cree que es posible plantear dichas metodologías en clase?. Justifique su respuesta.

Sí. Innovación lleva a apertura y ésta a creatividad. Sin embargo, en clase, tal vez no es posible aplicar la innovación... Hay metodologías activas que favorecen la creatividad, sin ser necesariamente innovadoras.

5.- ¿Se estimula al alumnado con metodologías flexibles?. Justifique su respuesta.

Sí. Aunque hay que optar por algunas, no se pueden usar todas.

### **4.- ACTITUD HACIA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA**

1.- Desde su experiencia, ¿el alumnado valora satisfactoriamente el fomento de la creatividad dentro del aula?. ¿Cómo se fomentaría la creatividad en el aula?.

Sí, con trabajos colaborativos y trabajos optativos.

2.- Dentro de clase, ¿se acepta cualquier aportación de los alumnos de manera positiva?. ¿Por qué?.

Cualquier aportación no. Las que están en sintonía con lo que aparece en la guía docente de la asignatura sí.

3.- ¿Cómo valora la actitud que tienen los estudiantes hacia las metodologías flexibles?.

Buena.

4.- Respecto a las iniciativas que presenta el profesorado... ¿cuál es su opinión?. ¿Cree que aportan algo a la creatividad del alumnado?.

Sí, pero depende desarrollarlas a estos.

5.- ¿Las actividades creativas fomentan una actitud positiva en el alumnado?. Justifique su respuesta.

Sí. Contribuyen a despertar la motivación y el aprendizaje.