



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Facultad de Ciencias de la Educación



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## **TESIS DOCTORAL**

**Análisis del desarrollo de la creatividad  
en aulas de Primaria desde  
Lengua Castellana y Literatura:  
un estudio de caso**

**JUDIT ÁLAMO ROSALES**

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, 2017





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Facultad de Ciencias de la Educación



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## **TESIS DOCTORAL**

# **Análisis del desarrollo de la creatividad en aulas de Primaria desde Lengua Castellana y Literatura: un estudio de caso**

**Tesis Doctoral presentada por:** Dña. Judit Álamo Rosales

**Directores:** Dr. D. José Luis Correa Santana  
Dra. Dña. María Rosa Marchena Gómez

CORREA  
SANTANA JOSE  
LUIS -  
42816549W

Firmado digitalmente por CORREA  
SANTANA JOSE LUIS - 42816549W  
Nombre de reconocimiento (DN):  
c=ES, serialNumber=42816549W,  
sn=CORREA SANTANA,  
givenName=JOSE LUIS,  
cn=CORREA SANTANA JOSE LUIS -  
42816549W  
Fecha: 2017.06.01 09:44:28 +01'00'

Dr. D. José Luis Correa Santana

NOMBRE  
MARCHENA GOM...  
Z MARÒA ROSA -  
NIF 42802051V

Firmado digitalmente por  
NOMBRE MARCHENA GOM...  
Z MARÒA ROSA - NIF  
42802051V  
Fecha: 2017.06.01 09:41:33  
+01'00'

Dra. Dña. María Rosa Marchena Gómez

NOMBRE ALAMO ROSALES  
JUDIT - NIF 78505830E

Firmado digitalmente por NOMBRE  
ALAMO ROSALES JUDIT - NIF  
78505830E  
Fecha: 2017.06.01 09:52:11 +01'00'

Dña. Judit Álamo Rosales

Las Palmas de Gran Canaria, Junio 2017



**DEDICATORIA**

A Luis y Milagros, por crear mis raíces.

A Héctor, por creer en mis alas.





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

## AGRADECIMIENTO

En primer lugar, gracias a mis directores Dña Rosa Marchena y D. José Luis Correa, que han sido creativos y elocuentes en su apoyo y sus orientaciones. Gracias por los consejos, por la exigencia, por el trabajo y por el tiempo invertido. Sin ellos, no habría llegado a término este proyecto de investigación que huele a chocolate, a estrés, a café, a reflexiones de Rosa y a libros de Pepe.

Gracias a los que han colaborado conmigo en tareas no siempre gratificantes de esta tesis: Teresa Viera, Mariola Sacaluga, Pablo Álamo, Jorge Álamo, Ana Marrero, Pedro Domínguez, Laly Gómez y Araceli Díaz. Por trabajar a mi lado, colaborando en el trabajo que no se ve. Y a todos (que son muchos) los que me han escuchado con paciencia, los que me han corregido y me han echado una mano para que este estudio saliera adelante.

Gracias a mi querida María José Suárez. Mi compañera y amiga con la que sufrí y con la que me alegré en estos años de doctorado. Admiro tu capacidad de superarte y tu tesón.

Gracias a mis queridos Luis Martínez y Teresa Díaz-Borrego y a su equipo de Monzón 8. Son los responsables de cuidar la inteligencia visoespacial de todos los que lean este documento. No tengo palabras para agradecer la paciencia, el trabajo y el que hayan sido mi hogar siempre que voy a Sevilla.

También quiero dar las gracias a los Claretianos, por su apoyo en esta aventura. Por ende, gracias al colegio Claret, al Equipo Directivo, a mis compañeros del Departamento de Orientación y a los nueve maestros que me abrieron las puertas de sus aulas. Con ustedes aprendí lo que significa educar. Y, por supuesto, a todos los alumnos que han participado en este estudio por enseñarme que siempre hay que volver al sitio de mi recreo para desaprender.

Gracias a mi querida comunidad de CES, que me ha animado en cada paso. Gracias a mis amigos; no nombro a todos porque son tantos que no tengo páginas para agradecer cada palabra de aliento, cada gesto de cariño, cada mensaje... incluso en los eventos “perdidos” o aquellos en los que me tenía que ir antes para ir a la biblioteca.

Gracias a mi familia: mis padres, mis hermanos, mis suegros, mis cuñados, mis tíos y primos. Papá, espero que te sientas orgulloso.

Y, sobre todo, gracias a ti, Héctor. Por creer en mí, incluso cuando yo no era capaz de crear. Gracias por comprender las idas y venidas, los cambios de humor, los madrugones, los viajes. Gracias por la paciencia y el cariño. Por ver todo lo bueno y lo malo que encierra esta tesis. No pierdas el niño creativo que hay en ti. Todo va a ir bien, volar es seguro.

Gracias a todos. Como dicen mis directores de tesis: seguimos...

**JUDIT ÁLAMO ROSALES**

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN AULAS DE PRIMARIA DESDE  
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: UN ESTUDIO DE CASO





## 1. INTRODUCCIÓN

Gardner (2008) afirma que una de las mentes del futuro es la mente creativa. Esta capacidad nos ayudará a sobrevivir en un mundo cada vez más tecnificado y globalizado. Acercarse a la creatividad es un viaje apasionante y complejo. Pero, es más, acercarse a su estudio desde el ámbito escolar es aún más emocionante.

Las preguntas que nos surgen en un principio, las hipótesis que se nos plantean son muchas: ¿todos tenemos la capacidad creativa? ¿Se enseña y se aprende la creatividad? ¿Se trabaja en realidad en los colegios o, por el contrario, la escuela mata la creatividad, como piensan algunos autores? ¿Es el área de Lengua Castellana y Literatura un espacio idóneo para la creación? La búsqueda de respuestas ante todas estas preguntas es lo que nos ha llevado a elegir este tema de investigación tan fascinante.

En el primer capítulo del estudio hacemos un recorrido histórico del término creatividad. Además, nos centramos en la aportación de su definición desde el ámbito de la Psicología, así como en los elementos que a decir de la mayor parte de estudiosos componen la creatividad: la persona, el proceso, el producto y el ambiente creativos. También relacionamos creatividad y otros términos que han sido asociados con este constructo y reflexionamos sobre los criterios y los instrumentos de evaluación del potencial creativo humano.

El segundo capítulo versa sobre la creatividad en el centro escolar, ámbito privilegiado para sembrar este rasgo. Analizamos y definimos qué es un alumno creativo, un profesor creativo y un aula creativa. Asimismo hacemos un repaso de las diferentes metodologías y enfoques educativos que fomentan el desarrollo de la creatividad en los alumnos. No obstante, también dedicamos unas líneas a definir qué son los inhibidores de la creatividad y cómo se pueden identificar y reducir.

El tercer capítulo, el último del marco teórico, trata de hacer una revisión del área de Lengua Castellana y Literatura, los procesos comunicativos más importantes que se desarrollan en el aula, así como su relación con la creatividad. El currículum actual se caracteriza, entre otros aspectos, por poner énfasis en las capacidades creativas del alumno.

Con este recorrido por los referentes teóricos que delimitan el estudio entramos en la segunda parte de la tesis: el desarrollo de la investigación. El capítulo cuatro muestra la metodología de investigación empleada y el proceso llevado a cabo: el establecimiento de los objetivos del estudio, la caracterización del método elegido, los instrumentos utilizados y las fases de la investigación que hemos realizado.

El capítulo quinto evidencia los datos obtenidos de la observación de aula. Una vez entrevistados los tutores de los diferentes cursos, analizamos los documentos de programación que ellos han diseñado para su labor docente y realizamos tratamiento estadístico de test de creatividad (CREA) aplicado a alumnos y profesores.

En los capítulos seis y siete se hace la reflexión final de esos datos: la discusión y las conclusiones del estudio. Teniendo en cuenta que nuestros objetivos iniciales de investigación eran (a) conocer cómo se desarrolla la creatividad en área de Lengua Castellana y Literatura, (b) comparar si los pensamientos que expresa el profesorado y lo que diseña en los documentos de planificación corresponden con su puesta en práctica desde el aula y (c) determinar el nivel de creatividad del alumnado estableciendo posibles relaciones con el del profesor y con las prácticas que se desarrollan en el aula, estos capítulos buscan comprobarlos o refutarlos según los casos. Nuestra investigación no ha hecho sino confirmarnos en la necesidad de reelaborar los programas educativos y la actuación en el aula para que tenga cabida de un modo más palpable la creatividad. El niño del futuro será creativo o no será.

## 1. ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>PARTE 1 MARCO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1. EL PANORAMA DE LA CREATIVIDAD</b>	21
1. Antecedentes en el estudio de la creatividad	23
1. 1. Recorrido histórico	23
1. 2. Estudio de la creatividad desde la Psicología	26
1. 2. 1. Psicoanálisis.	27
1. 2. 2. Gestalt e insight.	28
1. 2. 3. Humanismo.	29
1. 2. 4. Modelos cognitivos.	29
2. Definiendo la creatividad: proceso, persona, producto y ambiente	31
2. 1. Persona	34
2. 2. Producto	38
2. 3. Proceso	38
2. 4. Ambiente	40
2. 5. Creatividad y otros elementos	42
3. Bases neuropsicológicas de la creatividad	43
3. 1. Córtex prefrontal	44
3. 2. Área parietal	44
3. 3. Hemisferios cerebrales	44
4. Evaluación de la creatividad	46
5. Conclusiones	49
<b>CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR</b>	51
1. Creatividad y educación	53

1. 1. La creatividad en la escuela	54
1. 2. El alumno creativo	56
1. 3. El profesor creativo	58
1. 4. El producto y el aula creativos	61
1. 5. Metodologías y enfoques que potencian la creatividad	64
1. 6. Inhibidores de la creatividad en la escuela	66
2. Nuevos enfoques que inciden en la educación	68
2. 1. Inteligencias Múltiples	70
2. 2. Enseñanza basada en proyectos	72
2. 3. Aprendizaje cooperativo	74
2. 4. Aprendizaje basado en el pensamiento	77
2. 5. Evaluación formativa	81
2. 6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	84

### **CAPÍTULO 3. ENSEÑAR LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN UNA EDUCACIÓN CAMBIANTE** 87

1. Definiendo qué es la comunicación humana, su didáctica y sus funciones cerebrales.	89
1. 1. Comprensión oral y escrita: Escuchar y leer.	92
1. 2. Expresión oral y escrita: hablar y escribir.	95
2. Lengua y creatividad	98
2. 1. La Lengua como vehículo de la creatividad	98
2. 2. La concreción curricular (metodologías, materiales y espacios) como recursos creativos	102
3. La creatividad en el currículum	102
3. 1. Las últimas leyes educativas y su relación con la creatividad	102
3. 2. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	103
3. 3. El currículum de Lengua Castellana y la Literatura de Canarias y la creatividad	105
3. 4. La educación por competencias y la creatividad	107
4. Conclusiones	109

## **PARTE 2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA</b>	113
1. Objetivos de la investigación	115

2. Caracterización del método	115
3. El estudio de casos como estrategia en el diseño	120
3. 1. Selección y características del caso	121
3. 2. Negociaciones de acceso	122
3. 3. Características del centro	122
3. 4. Características de las clases seleccionadas	125
4. Diseño y fases de estudio	126
5. Instrumentos de la investigación	131
5. 1. Observación de aula	131
5. 2. Entrevistas	136
5. 3. Análisis documental: Unidades Didácticas y Proyectos	137
5. 4. Cuestionario: Test CREA	138
6. Análisis de la información	138
6. 1. Información cuantitativa (resultados del Test CREA)	138
6. 2. Información cualitativa (entrevistas, observaciones, análisis documental)	139
7. Proceso de triangulación y contraste	149
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS</b>	153
1. Resultados cuantitativos	156
1. 1. Análisis descriptivo	156
1. 2. Análisis univariante	158
2. Resultados cualitativos	167
2. 1. Resultados 1º de Primaria	168
2. 2. Resultados 2º de Primaria	209
2. 3. Resultados 3º de Primaria	223
2. 4. Resultados 4º de Primaria	238
2. 5. Resultados 5º de Primaria	252
2. 6. Resultados 6º de Primaria	267
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y COMENTARIO</b>	297
1. Percepción de la creatividad vs ejecución de la creatividad	299
2. La creatividad en relación a la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura	304
3. El aula: ¿valoración o inhibición de la creatividad?	310
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES</b>	315

1. Conclusiones	317
2. Limitaciones	320
3. Implicaciones	320
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>323</b>

## RELACIÓN DE TABLAS

### CAPÍTULO 1. EL PANORAMA DE LA CREATIVIDAD

Tabla 1.1. Relación de autores y su definición de creatividad.	31
Tabla 1.2. Atributos de la persona creativa (Huidobro, 2005, p. 68)	37

### CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Tabla 2.1. Conductores equivocados, falacias deficientes y alternativas (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 67)	55
Tabla 2.2. Potenciadores de la creatividad en los niveles de consciencia (De Prado, 2005).	67
Tabla 2.3. Adaptación de la Estructura de las dimensiones de los procesos cognitivos de la taxonomía revisada (Karthwohl, 2002)	70

### CAPÍTULO 3. ENSEÑAR LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN UNA EDUCACIÓN CAMBIANTE

Tabla 3.1. Destrezas de la lengua según MERC (2002).	90
Tabla 3.2. Propiedades del texto (Cassany et al., 1996, p. 19)	97
Tabla 3.3. Relación entre los criterios de evaluación y la creatividad del currículo LOMCE de Canarias (Decreto 89, 2014)	106
Tabla 3.4. Relación entre creatividad y competencias (LOMCE, 2015)	108

### CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

Tabla 4.1. Distribución del centro escolar	124
Tabla 4.2. Situación de los trabajadores del Centro	124
Tabla 4.3. Distribución de las aulas observadas	126
Tabla 4.4. Características de cada aula tutor-alumnos	126
Tabla 4.5. Ventajas e inconvenientes de la observación (Ruiz, 2012, pp. 75-76)	132
Tabla 4.6. Adaptación de los modos de registrar y almacenar observaciones (Evertson & Green, 1989, pp. 322-323)	133
Tabla 4.7. Reparto y fechas de las observaciones de aula	134
Tabla 4.8. Entrevista realizada a los profesores	137
Tabla 4.9. Categorías de observación relacionadas con Contexto-interacciones que fomentan la creatividad	140
Tabla 4.10. Categorías de observación de Actividades desa-	

rolladoras de creatividad	142
Tabla 4.11. Categorías de observación de Inhibidores de creatividad	144
Tabla 4.12. Categorías de Valoración-evaluación en el aula	145
Tabla 4.13. Conceptualización de categorías de Unidades Didácticas y Proyectos	145
Tabla 4.14. Conceptualización categorial de la entrevista	147
Tabla 4.15. Matriz de Triangulación Metodológica	149

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Tabla 5.1. Resultados de alumnos por sexos	156
Tabla 5.2. Distribución resultados de creatividad alumnos	157
Tabla 5.3. Resultados test CREA profesores	158
Tabla 5.4. Resultados de creatividad de los profesores	158
Tabla 5.5. Datos descriptivos de la muestra de alumnado	159
Tabla 5.6. Resultados comparaciones múltiples con variable dependiente Creatividad	160
Tabla 5.7. Datos de las aulas relacionados con las observaciones y la aplicación del test CREA	167
Tabla 5.8. Resultados categorías de las observaciones 1AM	178
Tabla 5.9. Resultados de categorías de la entrevista 1AM	181
Tabla 5.11. Resultados categorial observaciones 1CY	192
Tabla 5.12. Resultados de categorías de la entrevista 1CY	194
Tabla 5.13. Resultados categorial observaciones 1EA	205
Tabla 5.14. Resultados categorías de la entrevista 1EA	207
Tabla 5.15. Resultados categorial observaciones 2DE	219
Tabla 5.17. Resultados de las categorías de los Proyectos-UDs 2º	222
Tabla 5.18. Resultados categorial observaciones 3EP	233
Tabla 5.19. Resultados de categorías de la entrevista 3EP	236
Tabla 5.20. Resultados de las categorías de las Unidades Didácticas 3º	237
Tabla 5.21. Resultados categorial observaciones 4AL	248
Tabla 5.22. Resultados de categorías de la entrevista 4AL	250
Tabla 5.23. Resultados de categorías Unidades Didácticas 4º	251
Tabla 5.24. Resultados categorial observaciones 5BB	262
Tabla 5.25. Resultados de categorías de la entrevista 5BB	264



Tabla 5.27. Resultados categorial observaciones 6AR	277
Tabla 5.28. Resultado de categorías de la entrevista de 6AR	280
Tabla 5.29. Resultados de categorías Unidades Didácticas 6º	281
Tabla 5.31. Resultados de categorías de la entrevista 6BT	293
Tabla 5.32. Tabla resumen de resultados de la investigación	293

## RELACIÓN DE FIGURAS

### CAPÍTULO 1. EL PANORAMA DE LA CREATIVIDAD

- Figura 1.1. Atributos de la persona creativa (Huidobro, 2005, p. 68) 34

### CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

- Figura 2.1. Estructura iceberg del cultivo de la creatividad (Shi, Qu & Liu, 2007, p. 70) 62
- Figura 2.2. Estructura iceberg del cultivo de la creatividad (Shi, Qu & Liu, 2007, p. 70) 62
- Figura 2.3. Los círculos de aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999b) 76
- Figura 2.4. Mapa del ideal de Creatividad (adaptado de President and Fellow of Harvard College (2009)) 79
- Figura 2.5. Tipos de pensamiento que han de desarrollar según Swartz et al. (2013) 80
- Figura 2.6. Modelo TPACK (Koehler, Mishra & Cain, 2013) 85

### CAPÍTULO 3. ENSEÑAR LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN UNA EDUCACIÓN CAMBIANTE

- Figura 3.1.: El código y la composición. Extraído de Cassany (2011, p. 21) 96

### CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

- Figura 4.1. Estrategias básicas de integración metodológica (Bericat, 1998, p. 38) 119
- Figura 4.2. Roles sociales en el trabajo de campo (adaptación de Hammersley & Atkinson, 1994) 122
- Figura 4.3. Fases del proceso de investigación cualitativa (adaptación de Rodríguez et al., 1996) 127

### CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y COMENTARIO

- Figura 6.1. Asunciones sobre la creatividad planteadas en el presente estudio 299
- Figura 6.2. Teorías defendidas sobre la creatividad y ejecución de aula en la investigación 300
- Figura 6.3. Contexto-interacciones creativas del presente estudio 302
- Figura 6.4. Capacidades de los alumnos para desenvolverse en los nuevos entornos educativos (Cabero & Barroso, 2013, p. 32) 304
- Figura 6.5. Inhibidores de aula más frecuentes en el estudio 310

## RELACIÓN DE GRÁFICOS

### CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Gráfico 5.1. Relación de la creatividad del profesor con alumnado 160



# MARCO TEÓRICO

## PARTE 1

# MARCO TEÓRICO

C1

EL PANORAMA DE LA CREATIVIDAD





## 1. Antecedentes en el estudio de la creatividad

La creatividad es una característica muy valorada en los últimos tiempos. Es un término que ha transitado por diferentes épocas y en las mentes de diversos autores. Hablar de creatividad en la Historia es hablar de un viaje apasionante. Su estudio ha recorrido un largo camino, aunque algo más reciente en el marco de la Psicología. Por esta razón, hemos dividido este capítulo en dos partes diferenciadas con respecto a su análisis. La primera está relacionada con la historia de la creatividad, con el desarrollo de su definición a lo largo de los años de una manera sintética. En segundo lugar, veremos cómo las diferentes escuelas de la Psicología, así como diversos autores destacados, se aventuran a afirmar qué es la creatividad y contribuyen a una mayor aclaración de este concepto que ha necesitado un largo periodo hasta llegar a nuestra mente colectiva.

Seguidamente, profundizamos en cada uno de los elementos más significativos de la creatividad: persona, producto, proceso y contexto; todos ellos estudiados por diferentes autores y que determinan la definición del término. Además, hacemos un pequeño recorrido por las áreas neuronales que están implicadas en la creatividad, sólo con la idea de situarnos en relación a este proceso neurológico tan complejo. Por último, veremos algunas cuestiones referentes a la evaluación de la creatividad, virtudes y limitaciones de este proceso evaluativo para finalizar con algunas conclusiones relevantes para el contexto de esta tesis.

### 1.1. Recorrido histórico

No es que la creatividad haya estado ausente del pensamiento a lo largo de la historia, sino que ha pasado por diferentes concepciones. La creatividad, en este recorrido empieza siendo una característica que poseen unos pocos hasta descubrir, más recientemente, que es un constructo que todos tenemos y podemos desarrollar. Tatarkiewicz (2015) propone dividir el estudio o conciencia de la creatividad en la historia en cuatro fases:

1. Durante mil años, el concepto de creatividad no existió en los campos de la filosofía, la teología, o en el arte europeo. Los griegos, según afirma el autor, no

tuvieron tal término en absoluto; los romanos sí, pero nunca lo aplicaron a ninguno de estos tres campos.

2. Durante los siguientes mil años, el término se utilizó sólo relacionado con teología: *creator*. La palabra siguió empleándose como sinónimo de Dios hasta una época tan tardía como la Ilustración.

3. Es en el siglo XIX cuando el término *creator* se incorporó al lenguaje del arte; es decir, el creador se convirtió en sinónimo de artista. Entonces, se forman nuevas expresiones que anteriormente no se habían considerado como el adjetivo *creativo* y el sustantivo *creatividad*.

4. En el siglo XX, la expresión *creator* empezó a aplicarse a toda la cultura humana; se comenzó a hablar de la creatividad en las ciencias, de políticos creativos, de creadores de una nueva tecnología, etc. Esta última concepción es la que está más relacionada con la época en la que vivimos actualmente.

También Monreal (2000) dedica un capítulo al estudio histórico del concepto que nos aborda. En concreto, comienza por su concepción en la antigua Grecia, en la que se asimilaba el creador con el poeta. Sólo se aplicaba al don de la palabra, excluyendo a pintores o escultores, cuyo trabajo se relacionaba con técnicas artesanas y eran susceptibles de ser enseñadas. Por este motivo, los oficios que se enseñan y se aprenden, no se consideraban creativos.

En esta misma época, sólo Platón intenta definirla desde la filosofía, ganando así el concepto consistencia intelectual. Aquí se habla de *inspiración divina*, que con su racionalización se asemeja a la locura. El hecho es importante porque, históricamente, la *locura del genio* estará presente en adelante. Durante la época helenística se confirma esta idea incluyendo el término *entusiasmado*, aunque se abre el campo a artesanos, pintores y escultores. Esa suerte no corrió la Literatura o la Ciencia, ya que las artes no se podían confundir con los trabajos de los esclavos (personas que se dedicaban a escribir o al levantamiento de edificios mediante el cálculo) (Monreal, 2000).

El nacimiento de la palabra *genio* se debe a los romanos. El término tiene una mayor amplitud que el de poeta griego, aunque conviven ambas ideas y posteriormente se vuelve a considerar genio en un grado superior a los arquitectos o escultores (el poeta vaticina, profetiza). *Generar, engendrar, ingenio* están relacionadas con el *gen*. Nos resulta interesante citar a Monreal textualmente:

Esta potencia es en realidad el genio. Cada hombre y cada lugar tienen su *genium*. Es incluso lo que perdura de los muertos, el espíritu que vive des-

pués de la muerte. Este genio tiene incorporada la idea de fecundidad, que alude al carácter creativo y generador (Monreal, 2000, p. 22).

Estas fases de concepción de creatividad como *genialidad* corresponderían al primer momento que exponíamos anteriormente con respecto al estudio de Tatarkiewicz (2015). A partir de este momento, existen en la Historia varios períodos en los que la comprensión que se tiene de creatividad viaja de un extremo a otro consecutivamente. Estos son: (a) la Edad Media, (b) el Renacimiento, (c) los S. XVIII y S. XIX y (d) el Romanticismo.

La Edad Media (a) no es una buena época para los creadores. Se trata de un momento marcado fuertemente por la fe y el estudio del entendimiento y la voluntad; razón por la cual la creatividad queda a un lado. Los gremios no son un lugar de creación y, si hay creatividad, el anonimato es su característica principal. Se intuye que en este período poesía, relacionada con la inspiración divina, y teología son lo mismo, y están al servicio de Dios.

En contraposición, el Renacimiento (b) surge con fuerza y el creador se asemeja al Dios Creador; el ingenio junto con las capacidades y habilidades ganan terreno a la inspiración. De hecho, las artes llegan a ser reconocidas como ciencia, ya que ambas parten de una experiencia sensible. En esta etapa de explosión artística y científica hay una relación entre creatividad y fantasía junto con la producción artística. El *genio creador* aparece con rasgos propios que le son inherentes: locura, originalidad, individualismo frente a las reglas... que desembocarán en la idea de genio de Kant (Monreal, 2000).

Queremos reseñar algunos términos que han aparecido hasta ahora como son: *entusiasmo*, *genio* y *creador*. Estos conceptos son relevantes puesto que nos predisponen a la nueva concepción en los siglos sucesivos con la explosión de la razón. Durante los siglos XVIII y XIX (c) cobra especial importancia el pensamiento y todo lo que no puede ser demostrado empíricamente se desecha; así pasa con la creatividad, relacionada con la fantasía, aunque no con el término *genio*. El positivismo gana terreno, aunque el concepto de genio sigue presente en algunos autores como Gerard o Kant. El primero asume que el genio desarrolla imaginación e intelecto mientras que el segundo autor refiere que genio es igual a tener una capacidad espiritual comprometida con sus ideales conscientes. En el siguiente siglo, se acepta que el genio lo conforman tanto el talento como la educación formal, sin que fuera algo sobrenatural.

Por su parte, el Romanticismo (d) trae consigo la idea de la época helenística de la locura, con la idealización del sufrimiento, y llega a estar relacionada la persona creativa con la enfermedad. El psicoanálisis pone énfasis en esta idea, resaltando a Freud defendiendo sus ideas de neurosis y persona creativa dedicada al arte, como veremos posteriormente.

Todo este proceso se ha convertido en la antesala del estudio de la creatividad por parte de las escuelas psicológicas. Es interesante reflexionar sobre la realidad histórica de la creatividad, ya que ideas de las que se han expuesto han formado parte del tamiz de lo que culturalmente se entiende por creatividad, “han impregnado la cultura y a las personas inmersas en ella” (Monreal, 2000, p. 32)

A la luz de la revisión hecha, parece que la creatividad, a lo largo de la historia, ha sido un aspecto reservado para unos pocos privilegiados. Estas personas tienen un don especial que les hace diferente a otros. Sin embargo, más recientemente hemos podido constatar que no son sólo algunos los llamados a desarrollar el potencial creativo, sino que es una característica que se ha ido estudiando y se puede afirmar que todos tenemos este don que genera novedad, creación y descubrimiento.

## 1. 2. Estudio de la creatividad desde la Psicología

Si hubiera que definir el pistoletazo de salida del estudio de la creatividad por parte de la Psicología, sería el discurso de Guilford en 1950. En su artículo, Romo (1986) hace una reflexión sobre por qué, a pesar de tener los psicólogos una gran responsabilidad en este campo, no se había estudiado la creatividad desde el mundo de la Psicología antes de esa fecha. Es en este momento cuando Guilford, ante la *American Psychologist Association (APA)*, pronuncia un discurso fundamental que desencadena el más amplio proyecto de investigación en el campo de la creatividad. En él se intentan aclarar sus orígenes y su tradición, llenos de misticismo y espiritualidad, sin base científica hasta ese momento. Una de las razones por las que no se había estudiado con anterioridad había sido que los psicólogos se encontraban investigando hechos mentales más simples, como son la sensación, la percepción, la memoria e incluso el aprendizaje de manera conductual, entre otros. Todo lo referente a la creatividad se igualaba a la imaginación o a la *imaginación creadora* (Romo, 1986).

Diversas personas han intentado definir la creatividad. Esquivias (2004) confeccionó un cuadro de autores con sus respectivas perspectivas. De él se puede concluir que existen definiciones en el paradigma psicológico desde el año 1952, como la de Guilford en la que defiende que la creatividad, en sentido limitado, está relacionada con las aptitudes de las personas creadoras, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente; otras definiciones más actuales hacen referencia a que la creatividad y la inteligencia puede ser múltiple como defiende Gardner (2012). Diversos autores han aportado su grano de arena en esta playa que es el estudio de la creatividad (Esquivias, 2004). Las definiciones de estos autores las encontramos en la siguiente sección del capítulo, en la que ahondamos sobre la concepción del término.

En tanto en cuanto la creatividad tiene múltiples acercamientos y enfoques, podemos encuadrar sus estudios bajo diferentes perspectivas. Como algunos investigado-

res recientes afirman en sus estudios (Holm-Hadulla, 2013) se demuestra que la creatividad es a menudo un proceso dialéctico entre la investigación psicológica, cultural e incluso neurobiológica; la interdisciplinariedad es la característica nuclear para relacionar los conceptos científicos que versan de creatividad, que amplifican y reescriben el término.

Desde el punto de vista de las escuelas psicológicas y su relación con la creatividad, nos centraremos en cuatro que han tenido especial relevancia: (a) el psicoanálisis, (b) el movimiento Gestalt, (c) el humanismo y (d) el cognitivismo.

### 1. 2. 1. Psicoanálisis.

Siguiendo a Ferrando (2008), sobre el psicoanálisis y su relación con la creatividad, encontramos que:

basándose en la idea de que la creatividad surge de la tensión entre la realidad consciente y las conductas inconscientes, Freud sostenía que los artistas y los escritores producen obras creativas como una manera de expresar sus deseos inconscientes de forma pública. Dichos deseos inconscientes estarían relacionados con el poder, la riqueza, la fama, el honor o el amor (Ferrando, 2008, p. 35).

También versa sobre creatividad y psicoanálisis la reflexión de Rodríguez (1985) en la que apunta que la creación es el salto de lo inconsciente a lo consciente. Freud relaciona la creatividad con la infancia. En su obra *El poeta y los sueños diurnos* (1972), recopilado en sus Obras Completas, relaciona la poesía con sucesos que el poeta evoca de su infancia, que le genera deseos de escribir, aunando lo acontecido con el suceso inspirador.

En este camino, el psiquiatra Guimón (2008) nos recuerda que la teoría de los instintos de Freud señala, como es sabido, que el aparato psíquico funciona según el denominado *principio del placer*. Este principio busca la realización inmediata de los deseos, de acuerdo con el proceso primario, y su forma irracional de funcionamiento de la mente se puede observar en los sueños. Las investigaciones psicoanalíticas compararon el trabajo onírico con el trabajo del arte. Freud, en su primera descripción de la personalidad, distinguió entre dos instancias (consciente e inconsciente) separadas por una zona intermedia llamada *preconsciente* sobre la que actúa la represión. La hipótesis de Freud es que existiría una cierta *flexibilidad de la represión* en el artista que le facilita la creatividad. Los psicoanalistas, en este sentido, han pensado que los individuos muy creativos tienen una mayor facilidad de acceso al inconsciente y a funcionar de acuerdo con el proceso primario. Freud pensó que sería el proceso primario

lo que generaría las ideas novedosas, como en los sueños y luego las transferirá a veces al consciente en ráfagas o flashes de inspiración.

En ese mismo sentido, Arieti (1976) propone que algunos mecanismos que favorecen la creatividad (desplazamiento, condensación, sublimación) pueden actuar porque en ciertos pacientes, cuando realizan una actividad artística, el preconscious se hace más permeable.

Sin embargo, Brainsky & Lerer (1997) sugiere que lo psicoanalítico se ha ocupado mucho de lo latente, es decir, de los conflictos que llevan a la creatividad, y más bien poco de la vía o manera en la que se crea. Por ello, este enfoque no llega a desarrollar todo lo que el término creatividad encierra.

### 1. 2. 2. Gestalt e insight.

Por su parte, desde *la Gestalt* y el *insight* se comienza con la idea de que el individuo elabora y transforma la información que recibe, además de organizar sus elementos. Como nos recuerda Ferrando (2008), gestalistas como Köhler, Wertheimer, Dunker y Katona pensaron que el sujeto que trata de resolver un problema reorganiza los elementos de esta situación problemática, destacando la naturaleza perceptiva. De tal manera que, según estos autores, ante un problema lo que se precisa es una respuesta creativa, es decir, el uso de los procesos del pensamiento en lugar de las meras o fortuitas respuestas tentativas de ensayo-error y la reorganización estructural.

Según se recoge en el *Handbook of Creativity* (Sternberg, 1995) los principios formulados desde la teoría de la Gestalt podrían recogerse en estas dos ideas:

1. El pensamiento productivo exige grandes dosis de *insight*.
2. El *insight*, mediante la reorganización perceptiva, tiende a enfocar y centrar, a llenar huecos y a buscar formas mejores.

Esto define la creatividad, estos procesos constantes de organización y reorganización de la información. El *insight* es, según Wertheimer (1991) lo que diferencia el pensamiento productivo del reproductivo. En su estudio sobre pensadores creativos y análisis de descubrimientos científicos comprobó que las soluciones creativas se alcanzan tras un laborioso proceso de estructuración y comprensión súbita. El pensamiento asume la forma de reorganización perceptiva del problema en una serie de soluciones jerárquicamente relacionadas y que tienden a hacerse cada vez más específicas.

Esta visualización de la respuesta que genera la creatividad está relacionada con la inspiración refulgente que asoma por encima de la dedicación absoluta, el esfuerzo mantenido en un ámbito específico y un poco de suerte (Romo, 1997).

### **1. 2. 3. Humanismo.**

Como afirman Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2007) los humanistas equiparan la creatividad a la realización personal. En este sentido, se relaciona la creatividad con la libertad, la experiencia y la adaptación. Ante tal perspectiva, podemos convenir en que las personas pueden llegar a ser creativas.

Maslow hace su aportación a la creatividad en su libro *La personalidad creadora*. Afirma que la persona creativa tiene un perfil de persona autorrealizada, y llega a identificar ambos términos como lo mismo, es decir, la autorrealización y la creatividad. Según el autor, existen dos fases en la creatividad: la primera es de inspiración y la segunda de trabajo (borradores, disciplina,...). Para que se den ambas hace falta otro tipo de cualidades personales, además de ser una persona creativa, hecho que está relacionado con la primera fase (Maslow, 1982).

Por otra parte, el conocido autor humanista Rogers afirma que “el proceso creativo es el surgimiento en acción de un producto relacional novedoso, que surge de la singularidad del individuo, por un lado, y de los materiales, eventos, personas o circunstancias de su vida, por el otro” (1961, p. 350). Esta conducta creativa conecta con la autorrealización, con el crecimiento y la expansión del individuo.

### **1. 2. 4. Modelos cognitivos.**

Es a partir de los años 50 cuando la creatividad se convierte en centro de reflexión e investigación para los psicólogos, como hemos apuntado anteriormente (Romo, 1997). No obstante, Callejo (2003) nos recuerda que Leibniz, Polya o Poincaré, grandes matemáticos, iniciaron algunas consideraciones sobre cómo surgen las ideas en matemáticas y cuáles son las fases de un proceso creativo.

En este marco de estudio, Romo (2006) hace una reflexión sobre cómo la cognición ha ayudado a desvelar algunas de las incógnitas de la creatividad. En lo que se denomina *Cognición Creativa* encontramos tres cuestiones relevantes: que (a) se puede abordar científicamente la creatividad, que (b) la información previa y el saber o dominio en un campo de conocimiento favorece la creatividad y que (c) la creatividad hace referencia a un producto y a un contexto. La creatividad es “un verbo transitivo” (Romo, 2006, p. 24). Esta misma autora en otra obra (1997) nos recuerda que la crea-

tividad es “una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor” (p. 115). Este enfoque de resolución de problemas es puramente cognitivo.

En este paradigma más ecléctico y psicométrico como es el del cognitivismo nos encontramos modelos como los de Guilford. Dentro de su *Modelo de Intelecto* hay dos categorías que juegan un papel importante dentro de la creatividad, como nos recuerda Romo (1986): la producción divergente y los productos transformacionales. La distinción entre proceso cognitivo divergente y convergente de Guilford ha tenido una fuerte influencia en los estudios empíricos del pensamiento creativo (Jauk, Benedek & Neubauer, 2012).

Getzels & Csikszentmihalyi (1984) se amparan también bajo este enfoque en el que han dado luz al campo del proceso creativo con sus estudios de *encontrar problemas*. Estos problemas se deben contextualizar en el campo o disciplina en el que surge el producto creativo. En su estudio se verificó el éxito profesional de estudiantes de Bellas Artes, midiendo desde el punto de *apertura al problema* hasta la concreción de la estructura definitiva de la obra.

Actualmente hay otras fuerzas que hablan desde otros enfoques como el interaccionista. Hay autores como Mayer (1986), Sternberg & Lubart (1991), Amabile (1996) que proponen que la creatividad comporta diversos aspectos: cognitivos, conocimientos previos, motivación, un contexto adecuado entre otros. Es decir, tienen una perspectiva más amplia de la creatividad, no sólo desde una visión única, sino que abogan por los modelos de interacción. Por ejemplo, Mayer (1986) da protagonismo al campo de trabajo, es decir, a tener conocimiento previo relacionado con el problema y explica la creatividad como la resolución de problemas dados de una manera novedosa, aportando ideas.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y siguiendo a Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2007), se deben contemplar con atención todas las perspectivas y tendencias con los recursos que ofrecen. Las propuestas recientes y los investigadores actuales ya consideran que la comunicación entre los diferentes sistemas es una necesidad para seguir avanzando en el conocimiento de la creatividad.



## 2. Definiendo la creatividad: proceso, persona, producto y ambiente

La creatividad, como muchos constructos psicológicos, es un término complejo a la hora de su definición. Hay preguntas que debemos plantearnos previamente para su estudio, como ya hicieron otros investigadores. Fernández & Peralta (1998) se refieren a cuestiones que tienen su origen en la complejidad conceptual del término creatividad:

¿qué entendemos cada uno de nosotros por creatividad?, ¿puede ser medida la capacidad creadora?, ¿cómo interpretar las puntuaciones aisladas que se obtienen en los test diseñados para evaluar la creatividad? Otras son de tipo más bien práctico como: ¿cuáles son las actitudes y estrategias más efectivas que debe usar el profesor para favorecer una enseñanza creativa?, ¿es suficiente la enseñanza de técnicas creativas para garantizar un pensamiento creativo? (p. 68).

Si hacemos una revisión por autores definiendo qué es la creatividad, deberíamos destacar a los siguientes, representados en la Tabla 1.1.:

Tabla 1.1. Relación de autores y su definición de creatividad.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD
Guilford	1975	La creatividad está caracterizada por rasgos en las personas como la sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de síntesis y análisis, evaluación de ideas, entre otros.
Stein	1953	Es el proceso del que resulta una obra nueva aceptada como útil para un grupo en algún momento temporal.
MacKinnon	1960	Debe haber tres condiciones para la verdadera creatividad: (a) una respuesta nueva, (b) que se adapta a una realidad concreta y (c) llevar la idea hasta el final, evaluando y desarrollándola.
Barron	1988	Es la habilidad para responder de forma adaptativa a la necesidad de nuevos enfoques, iniciando un proceso por una persona. Los tres elementos (persona, producto y proceso) se caracterizan por ser originales, válidos, adecuados y útiles.
Sternberg	1988	Es un fenómeno en el que la inteligencia, el estilo intelectual y la personalidad conforman tres facetas críticas.

Gardner	1998	Es la resolución de problemas de manera regular de la persona creativa, que, elaborando productos o cuestiones nuevas en un campo, novedoso al principio; llega a ser aceptado por la comunidad.
Amabile	1983	Es la conducta que resulta de la interacción entre factores ambientales, habilidades cognitivas y características personales; que se especifica en un producto o respuesta, sólo explicado por estos tres factores.
Simonton	1988	Es el impulso de auto organización en el caos, único para cada persona en interacción con el campo de trabajo, la situación problemática y la historia en conjunto.
Torrance	1988	Es el proceso de detectar las dificultades, los problemas, las lagunas en la información para hacer conjeturas y formular hipótesis, probarlas, revisarlas y comunicar los resultados.
Getzels & Csikszentmihalyi	1984	Es la transformación propia de la persona creativa para hacer de lo potencial un problema verdadero; es la creación concreta de problemas existenciales que anteriormente sólo eran tensiones difusas.
Runco & Albert	1990	Es el producto de dos influencias principales: la motivación intrínseca y las condiciones del ambiente; es decir, el individuo es parte del cambio producido por él mismo y a la vez producto de la cultura en la que está inmerso.

Son muchos los autores que han estado indagando en este concepto. Hay dos ideas claras que se van repitiendo en las obras de los mismos: la creatividad se entiende como la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas (Rodríguez, 1985; Sternberg & Lubart, 1995; Gardner, 1998). Runco & Jaeger (2012), en su artículo de revisión del concepto de creatividad, afirman que hay dos autores esenciales por sus aportaciones en cuanto a la definición: Stein y Barron. Ambos configuran la definición básica en la que se afirma que la creatividad requiere originalidad y utilidad, haciendo referencia a esas ideas de novedad y valor.

El concepto cosas novedosas tiene un amplio sentido y abarca diferentes aspectos como el método, el estilo, la relación y una actitud, no sólo por su fondo o contenido, sino también por la forma. Por su parte, cuando hablamos de la *novedad* se quiere decir que el elemento creado puede ser nuevo y su influencia puede ser grande o modesta: “grande o modesta: “grande como quien inventó el transistor o la televisión a colores o más modesta como quien escribe un cuento sencillo para entretener a sus alumnos o quien pone un bonito adorno a su vestido” (Rodríguez, 1985, p. 22). De esta concepción surgen otras ideas como veremos con las investigaciones de Beghetto & Kaufman (2007).

El tema del *valor* es algo más complicado de definir ya que es difícil ser juez de lo valioso, sin embargo hay tres grados o niveles para analizar el producto: círculo afectivo, medio social y humanidad; es en un ámbito particular, comunitaria o cultural donde esta obra es concebida como creativa. Nada es creativo *per se*, sino que necesariamente tiene que ser apreciado por unos jueces propios del ámbito (Gardner, 1998).

En su tesis doctoral, Navarro (2009) propone que la creatividad se relaciona con adjetivos que califican a los sustantivos. Éstos concuerdan con los elementos que trataremos en adelante: persona, producto, proceso y contexto. El autor, entonces, entiende como creatividad la cualidad. Cualidad de la persona en cuanto a que posee rasgos personales, motivacionales y de metacognición de modo efectivo; del producto porque supone una transformación radical de lo anterior; cualidad del proceso como la necesidad de dar respuesta a algo para cambiarlo y cualidad del ambiente como dispensador de recursos para alcanzar este estado óptimo de pensamiento necesario para que se dé la creatividad. Además, este autor también nos hace caer en la cuenta de que dos de estos aspectos son variables independientes (persona y contexto), y los otros dos (proceso y producto) son dependientes de los primeros. Esto cobra especial importancia en relación a la educación como espacio para fomentar la creatividad.

Ahondando en la definición de creatividad, Beghetto & Kaufman (2007), por su parte, diferencian entre tres tipos de creatividad (C): la propia del aprendizaje (*mini-c*), la cotidiana (*little-c*) y la de las eminencias en un campo (*Big-C*). De todas ellas, nos resulta interesante la creatividad de *mini-c* porque se relaciona con los procesos creativos involucrados en la construcción del conocimiento personal y la comprensión; sobre todo en niños. Los autores explican las diferencias entre los tipos de creatividad por (a) el alcance, (b) proponiendo un ejemplo de producto, (c) de persona, (d) la evaluación y (e) la experiencia. El alcance de una *Big-C* modifica un campo de trabajo. Por ejemplo un producto como una pintura de Van Gogh o una persona creativa como Bill Gates, son elementos que han incidido en un campo concreto. La evaluación se realiza con perspectiva histórica o, en todo caso, según el impacto del avance, o la citación del aporte realizado. La creatividad pequeña o *little-c* es la creatividad del día a día que hace aportaciones, un producto creativo es una pintura una persona le regala a otra, un colega puede ser considerado como creativo en este ámbito, los test psicométricos son los que evalúan este tipo de creatividad y hace falta un mínimo de escolarización o experiencia en el campo. Por último, la creatividad referida a la *mini-c* es la que conecta directamente con la persona, porque forma parte de su proceso de aprendizaje, el producto se relaciona con los propios de la escuela, un estudiante de secundaria es el ejemplo de este tipo de creatividad, los métodos de estudio microgenéticos y virtualmente nadie juzga este nivel de creatividad (Beghetto & Kaufman, 2007). Esta idea había sido defendida también por Stenberg & Lubart (1995) al afirmar que la creatividad “no es un todo o nada, sino un continuo de riesgos y beneficios” (p. 67).

Por otra parte, Fernández & Peralta (1998), citado por Alezones (2013), señalan que

los planteamientos de diversos investigadores en el área tales como Getzel, Torrance, Vernon o Amabile exponen todo un abanico de concepciones de este término: (a) la creatividad como un conjunto de habilidades, motivaciones involucradas en la solución de problemas, (b) la creatividad se muestra como un producto final donde se expone una solución novedosa y ajustada a la tarea que se realice, (c) también se le concibe como la capacidad de la persona en producir ideas, invenciones, arte.

Es de especial relevancia que estos autores han hecho su aportación al término de creatividad, sin olvidar que muchos de ellos, a lo largo de la historia, también han vislumbrado los diferentes elementos expuestos: persona, producto, proceso y ambiente. En dichos cuatro pilares se han desarrollado las diferentes concepciones del potencial creativo, aunque, como veremos, actualmente se defiende un enfoque interaccionista entre todos estos elementos. Por ello, nos resulta interesante ver la Figura 1.1. en la que Gervilla (2003) nos acerca las dimensiones complejas de la creatividad.

Figura 1.1. Atributos de la persona creativa (Huidobro, 2005, p. 68)



## 2. 1. Persona

“Lo mismo que el color blanco incluye todos los matices del espectro lumínico, ellos [las personas creativas] tienden a reunir el abanico entero de las posibilidades humanas dentro de sí mismos” (Csikszentmihalyi, 1998, p.79). Esta cita inspiradora nos hace reflexionar sobre el primer elemento que los investigadores han indagado: la persona o personalidad creativa. Aquí resaltan varios autores (Gardner, 1998; Csikszentmihalyi, 1998) que han estudiado a grandes creativos de la historia para poder comprender mejor a una persona creadora.

Así pues, más allá de estos factores externos en los que predomina la suerte, lo que permite a ciertos individuos hacer contribuciones memorables a la cultura es una resolución personal de moldear su vida para que se acomode a sus propias metas, en vez de permitir que sean las fuerzas exteriores las que rigen su destino. (...) El logro de estas personas es que crearon sus propias vidas. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 182)

Torre (2003) reflexiona sobre la persona creativa parafraseando a Maslow. Éste estaba en lo cierto cuando afirmó que el problema de la creatividad se centra y se resuelve en la persona; en ella hay que buscar la génesis y la explicación de cualquier acción humana. Este mismo autor en otra obra nos recuerda que no sólo debemos fijarnos en los creadores eminentes cuando hablamos de persona creativa (Maslow, 1997). Maslow (1982) siempre ha defendido la idea de que la persona creativa y la autorrealizada están en una misma línea, como persona sana y plenamente realizada.

Al pensar en la persona creativa, estamos asumiendo que existen rasgos psicológicos propios de las personas con esta cualidad (Prieto, López & Ferrándiz, 2003). Guilford (1950, 1956) define estos rasgos como: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Que una persona tenga *fluidez* significa que puede producir muchas respuestas a partir de un estímulo verbal o figurativo. La *flexibilidad* tiene que ver con la capacidad de crear diferentes ideas o formas de resolver un problema. Por su parte, la *originalidad* está relacionada con la producción de ideas novedosas y la *elaboración* con completar o embellecer una respuesta. Estas estructuras intelectuales son estables y son los resultantes de combinar las aptitudes con la producción divergente. Sin embargo, es relevante lo que sostiene Rosman (2005) que esta lista de chequeo de cualidades sería diferente ante un nuevo caso de persona creadora, no podemos alcanzar resultados parecidos a todos los modelos. Este mismo autor apunta que:

comprender a la persona creadora es comprender la esencia misma de la Creatividad. No podemos prescindir de ningún término, ya que nos quedaríamos describiendo un algo intangible, una especie de entelequia que nos enfrenta con el riesgo de fragmentar algo que es por definición una unidad o totalidad (p. 184).

Existen componentes de la personalidad que se relacionan con la persona creativa. Algunos están relacionadas con las características cognitivas, otras con las cualidades de la personalidad y la motivación y, por último, con experiencias acaecidas en el desarrollo de la persona (Prieto et al., 2003). Csikszentmihalyi, en su libro *Creatividad*, en relación a las características de la figura creativa expresa que un interés en el campo en el que se es sensorialmente ventajoso (por ejemplo la pintura o la música) puede suscitar curiosidad para la atención fluida y el reconocimiento del potencial creativo a su alrededor. Además, es importante el acceso al campo y al ámbito para el desarrollo con la disciplina (Csikszentmihalyi, 1998).

El propio Csikszentmihalyi (1998) hace una categorización de diez dimensiones de la persona creativa, a la que define con una sola palabra: compleja. Esto se debe a que en su estudio con perfiles creativos se dio cuenta de que las personas creativas no seguían un patrón de personalidad común, sino que se dan a la par y dialécticamente en estos individuos. Las diez dimensiones serían las siguientes:

1. Gran capacidad física vs tiempos de reposo.
2. Inteligencia vs ingenuidad.
3. Carácter lúdico vs disciplina.
4. Imaginación vs conexión con la realidad.
5. Extraversión vs introversión.
6. Humildad vs orgullo.
7. Masculinidad vs feminidad.
8. Tradicionalista vs rebeldía.
9. Pasión vs desapego.
10. Sufrimiento vs hedonismo.

Por su parte, MacKinnon (1977) propone a partir de sus investigaciones que la personalidad del individuo creativo se caracteriza por:

- Son inteligentes, normalmente más que los no creativos.
- Tienen motivación intrínseca en el área donde están los problemas de su interés.
- Son personas seguras de sí misma, sin importarles lo que los demás piensan.
- Tienen cualidades para el éxito social, aunque no necesariamente son cooperativos. De hecho, muchos de los individuos creativos son introvertidos, aunque no exista relación entre introversión y creatividad tan clara.
- Son personas independientes y buscan la verdad y la belleza en lo que hacen.
- Tienen a ser perceptivos con su intuición, son flexibles, espontáneos y abiertos de mente.
- Se inclinan hacia lo complejo y lo asimétrico.

Sternberg & Lubart (1995) difieren de este autor, entre otros, por centrarse excesivamente en la personalidad creativa. Tampoco se debe fijar un modelo exclusivamente cognitivo, sino que combine ambos factores: rasgos personales y cognitivos. Es importante subrayar que una persona potencialmente creativa no tiene porqué serlo; es decir, la creatividad se demuestra realizando productos creativos. No obstante, sí que se exponen algunos rasgos de personalidad estables que fomentan esta capacidad: perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos sensibles, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia y fe en uno mismo y en las propias convicciones.

Por su parte, Gardner tiene una perspectiva amplia de lo que es un individuo creativo, ya que incluye otros ámbitos en su definición: “el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto” (Gardner, 1998, p. 63).

Por otra parte, en su estudio de una definición de la creatividad, Huidobro (2005) halla que la persona creativa posee 36 atributos, tal y como se muestra en la Tabla 1.2. Estos atributos son de carácter intelectual o no intelectual, que a su vez pueden ser de personalidad o motivacionales.

Tabla 1.2. Atributos de la persona creativa (Huidobro, 2005, p. 68)

INTELECTUALES	NO INTELECTUALES	
	De personalidad	Motivacionales
Agudeza en la percepción visual/ observación	Anticonvencionalismo	Curiosidad
Apertura al proceso primario (al interior)	Autoconfianza	Motivación intrínseca
Apertura a la experiencia (al exterior)	Autonomía	Preferencia por la complejidad
Capacidad de concentración	Capacidad de liderazgo/influencia/ persuasión	Tendencia a la exploración
Capacidad para reconocer analogías nuevas	Disciplina de trabajo	Valoración de lo estético
Capacidad para manejar símbolos	Disponibilidad para asumir riesgos	
Capacidad de síntesis	Emotividad	
Capacidad para pensar en imágenes/imaginación	Flexibilidad	
Capacidad para poner orden en el caos	Foco de evaluación interno	
Capacidad de producción divergente	Independencia de juicio	
Competencia intelectual	Individualismo	
Fluidez ideativa	No temor al desorden	
Fluidez verbal	Originalidad	
Integración de contradicciones	Persistencia	
Intuición	Sensibilidad a los problemas	
	Tolerancia a la ambigüedad	

La persona creativa ha sido uno de los elementos con más larga tradición de estudio. No es de extrañar ya que son las personas las protagonistas de este proceso. En cual-

quier caso, si nos remontamos a la historia del concepto de creatividad, recordamos que ésta se encontraba sólo en un pocos llamados *genios*. Pero no sólo estos genios poseen la citada capacidad. Es decir, sí que hay referentes de grandes pensadores y creativos (Gardner, 1998; Csikszentmihalyi, 1998), que son los que corresponden a esa creatividad *Big-C*, creatividad con mayúsculas, a la que hacían referencia Beghetto & Kaufman (2007). Todas las personas poseemos potencial creativo que se irá desarrollando o no a lo largo de nuestra vida, dependiendo de múltiples factores.

## 2. 2. Producto

“Con cada creación también se inaugura un nuevo espacio tiempo distinto, que habilita una nueva creación” (Rosman, 2005, p. 181). El producto creativo, como nuevo tiempo y espacio de creación, es otro de los referentes fundamentales en el estudio de la creatividad. Además, tal y como argumenta Torre (2003), “si [el hombre] no fuera creativo, viviríamos aún en las cavernas, no habría habido desarrollo científico y cultural” (Torre, 2003, p. 28). Este hecho de la persona junto con el producto creativo son los que posibilitan el desarrollo de la humanidad, creando nuevos productos, con nuevas finalidades o diferentes usos.

Hay otros autores que han hecho sus aportaciones fijándose en el producto creativo. Todos parecen coincidir en la idea de que para que un producto sea creativo debe responder a dos estímulos concretos: que sea original y que resuelva un problema. MacKinnon (1960) afirma que la verdadera creatividad, en este caso, el verdadero producto creativo tiene que cumplir tres criterios: (a) que la respuesta sea nueva o poco frecuente, (b) que sea adaptada o que modifique su realidad y (c) que suponga un desarrollo o la realización de una idea original.

Barron & Harrington (1981) aportan que el producto creativo es un reajuste entre lo nuevo y lo viejo, es en sí mismo un proceso de reconstrucción. Por su parte, Perkins (1981) señala que para considerar a la persona creativa hay que tener en cuenta que produce productos creativos; adecuados a la realidad, complejos, que trascienden, únicos y simbólicamente significativos. Siguiendo esta línea, Menchén (2006) afirma que el producto creativo implica una transformación, tanto en el creador como en el que lo observa; este producto genera resonancias creadoras a su alrededor.

## 2. 3. Proceso

Los métodos que utiliza una persona aunque sean raros, poco usuales u originales pero que consiguen resolver un problema es lo que se denomina el proceso creativo (Prieto et al., 2003).



Cuando se habla de proceso creativo se atribuye a Wallas (1926) la división de las fases correspondientes a este proceso, recogidas en Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2007):

- Preparación: es la primera fase en la que el individuo se familiariza con la tarea o problema. Se recopila y sintetiza la información. Además, entran en juego estrategias como la atención selectiva, la valentía para afrontar las dificultades, curiosidad, intencionalidad y apertura para cambiar de ideas con otros.

- Incubación: En esta segunda fase las ideas e imágenes trabajan a nivel inconsciente para buscar nuevas conexiones. No hay un tiempo limitado, puede durar días o años, aunque el sujeto no sea consciente, sigue pensando en el problema. Fulgosi & Guilford (1968) descubrieron que un tiempo de interrupción en la tarea tenía beneficios para la producción creativa.

- Iluminación: En la tercera etapa, se produce el *insight*, es la comprensión del problema planteado: “es algo súbito e intuitivo que cuando se hace presente produce emociones de alegría y de satisfacción” (Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2007, p. 25)

- Verificación: la verificación es la comprobación de esta respuesta, cumpliendo con la novedad, verdad y utilidad, es decir, los criterios para considerarlo un producto creativo.

La concepción del proceso creativo según Getzels & Csikszentmihalyi (1976) es la de considerarlo como un respuesta a un problema, con sus fases de formulación del problema, elección del método de resolución y la búsqueda de solución. La creatividad aquí entonces estaría en la concepción del problema, partiendo de ese elemento generador de respuestas creativas; descubrimiento y solución del problema son las dos caras de la moneda del proceso creativo.

Por su parte, Corradini (2012) propone que hay dos fases muy diferenciadas en el proceso creativo, relacionadas con las funciones los dos hemisferios cerebrales. La primera fase, relacionada con el hemisferio izquierdo es la recolección de datos y experiencias previas y una segunda fase, de la que se encarga el hemisferio derecho, es la propia creativa, que se aleja de la realidad para entrar en un futuro cercano.

En síntesis, hay actividades que le son propias al proceso creativo. Estas actividades están relacionadas, tal y como las presentar Huidobro (2005), entre otras, con:

- Búsqueda de soluciones a un problema, utilizando el almacén de me-

moria y el entorno externo del individuo.

- Generación de muchas soluciones nuevas a un problema.
- Elaboración de analogías, símiles o metáforas.
- Percepción de problemas o fallos en el conocimiento.
- Comprender las situaciones o los problemas de forma novedosa.

## 2. 4. Ambiente

La creatividad se potencia aún más en un contexto creativo. Podemos intuir que el ambiente es un ámbito vital en su desarrollo. La cultura, la familia, el contexto escolar, el proceso de aprendizaje son elementos que están alrededor de, en este caso, los alumnos. Según Riga & Chronopoulou (2014) el ambiente no sólo influye a la creatividad sino que “su efecto también depende de la interacción que del individuo con el ambiente” (p. 332).

Una de las autoras más significativas en el estudio de la creatividad y el ambiente ha sido Amabile. Amabile (1983) afirma que la creatividad abarca una constelación entre las características personales, habilidades cognitivas e influencias del ambiente. En sus estudios se concede especial importancia a la motivación, la evaluación y las recompensas. La motivación predominante en el desarrollo de la creatividad es la intrínseca, mientras que la extrínseca puede llevar a su inhibición en ocasiones. Este tipo de motivación aumenta si el individuo está trabajando en su propio proyecto, y el individuo experimenta el goce, la satisfacción y el reto que tal proyecto implica. Esto ocurre cuando es libre de control externo, y decrece cuando es para un beneficio externo (Amabile, 1983)

Es importante tener en cuenta no sólo la personalidad o los rasgos genéticos de la persona creativa, sino que el ambiente social y las contribuciones del aprendizaje son igual de decisivas en el desarrollo o no de la misma (Amabile, 1983).

Csikszentmihalyi (1998) afirma que el entorno creativo es importante porque influye de formas diferentes. Debe existir la posibilidad de que el individuo acceda al campo al que quiere trabajar, por una parte, es decir, que esté en el lugar adecuado para desarrollar su potencia. Por otra parte, el ambiente proporcionará la estimulación novedosa y el acceso al ámbito si está en ese contexto creativo.

De esta manera el autor va poniendo ejemplos de personas relevantes en diferentes campos que viajan a lugares emblemáticos por los que se sienten atraídos por el acceso a la información, no por el lugar en sí sino por la institución, la persona o la tradición local. En el segundo aspecto, sobre la estimulación novedosa refiere que, en ambientes concretos, las ideas, las interacciones y su efervescencia fluyen de manera constructiva y fomentan mejor la creatividad. Por otra parte, la distribución de acceso al ámbito no siempre es igual, ya que variables como la inversión en un centro o lugar determinado influyen en que esa ubicación sea referente en el ámbito. Sin embargo, señala que el individuo comprometido y voluntarioso en su tarea son factores más influyentes que los factores externos (Csikszentmihalyi, 1998).

A modo de conclusión, tomando las ideas de Huidobro (2005), la persona creativa tiene unos rasgos concretos de personalidad y motivación que le hacen utilizar su potencial; el proceso se relaciona con un vacío al que hay que dar respuesta, que es el producto creativo que implica un cambio de la realidad anterior en un contexto adecuado con recursos y modelos necesarios para ello.

A pesar de que estos cuatro elementos (persona, producto, proceso y ambiente) son los más estudiados en la creatividad, existen otros enfoques más interactivos. Estudiosos como Csikszentmihalyi (1998) o Gardner (1998) abogan por un enfoque ecológico de la creatividad, que supone sustituir la pregunta de ¿qué es la creatividad? por ¿dónde está la creatividad? De esta manera, la creatividad no está arraigada a un sólo elemento sino que interactúa entre tres nodos principales: el talento individual, un ámbito concreto y un campo o una disciplina. Moran y John-Steiner explican que la expresión creativa y los procesos cognitivos implicados en ella empiezan con “la internalización o apropiación de herramientas culturales e interacción social. No sólo la copia, sino más bien una transformación o reorganización de la información entrante y de las estructuras mentales basadas en las características del individuo y en el conocimiento existente” (2003, p. 63).

Estamos de acuerdo con Loveless (2009) cuando afirma que una visión útil de creatividad es la concepción de que esta es una interacción entre la persona o comunidad, el proceso creativo, el dominio en el campo y el ambiente cultural, definidas por estas características:

- Uso de la imaginación: se refiere al proceso de imaginar, suponer y generar ideas que son originales, fuera de lo común.
- Proceso de fabricación: se activan todas las habilidades para poder desarrollar y refinar la idea o producto.
- Persecución de un fin: la imaginación se aplica a una finalidad, con la

suficiente motivación para resolver un problema.

- Originalidad: la originalidad puede ser en diferentes ámbitos. Podemos hablar de ella en relación a un trabajo anterior de la propia persona o al grupo o que el producto sea completamente nuevo y único.
- Juicio de valor: se evalúa este producto, proporcionando una revisión crítica y reflexiva por parte del individuo y de sus iguales.

## 2. 5. Creatividad y otros elementos

El binomio inteligencia-creatividad ha sido estudiado por varios autores (Guilford, 1950; MacKinnon, 1962; Gardner, 1998)

Guilford afirma en su discurso que, de común acuerdo en el mundo psicológico, no es correcto pensar que la creatividad es una característica exclusiva de algunos. La idea general es que todos los humanos, salvo causa patológica, tenemos todas las habilidades posibles, “por lo tanto, se pueden esperar actos creativos, no importa cuán débil o poco frecuente, de casi todos los individuos” (Guilford, 1950, p. 446). Las conclusiones parecen converger en lo que MacKinnon apuntaba: “está claro que por encima de un cierto nivel mínimo necesario de la inteligencia (que varía de un campo a otro y en algunos casos puede ser sorprendentemente bajo), ser más inteligente no garantiza un aumento correspondiente en creatividad. Simplemente no es cierto que la persona más inteligente es necesariamente la más creativa” (MacKinnon, 1962, p. 488)

Con respecto a la motivación, Amabile, en su libro *The Social Psychology of Creativity* (1983) afirma que la creatividad está más relacionada con la motivación intrínseca que con la extrínseca: “la motivación intrínseca es conducente a la creatividad, pero la motivación extrínseca es perjudicial” (Amabile, 1983, p. 15). Csikszentmihalyi (1998) también habla de esta motivación intrínseca, del proceso creativo como experiencia autotélica. En ella, personas altamente creativas encontraban su tarea de investigación o de resolución de problemas motivantes en sí mismos. No estaban movidos por el dinero, el éxito o la fama, sino que les movía el hecho de poder trabajar en lo que les gustaba.

Csikszentmihalyi (1996, 1998) concibe el proceso creativo como el *flow*, o flujo, muy relacionado con esta motivación intrínseca. Este flujo se refiere a la experiencia automática, que no supone esfuerzo para la persona que está envuelta en una actividad que, a pesar del riesgo, a dificultad e incluso el dolor, la persona se encuentra enganchada. Existen nueve elementos que entran en juego cuando experimentamos esto: es un objetivo claro, tiene un feedback inmediato, hay un equilibrio entre el reto y las habilidades, hay una fusión entre la acción y la conciencia, se eliminan los distractores, no

hay miedo al fracaso, se pierde la conciencia, hay una distorsión del sentido del tiempo y es una actividad autotélica, es decir, se realiza por el propio placer.

### 3. Bases neuropsicológicas de la creatividad

El estudio de la creatividad desde una perspectiva neurobiológica, como indica el profesor Zeki (2001), es un reto para los investigadores y podría llevarnos a transformar la visión que tenemos de nosotros mismos y de nuestras sociedades. El propio autor señala que el futuro de las investigaciones se deben basar en el estudio de las bases neurales de la creatividad, en el arte y el logro, a partir de la percepción elemental de este proceso. Y afirma, en relación al campo del arte, tan relacionado con la creatividad, que la estética también posee base neurobiológica.

En este sentido, los autores Chávez, Graff-Guerrero, García-Reyna, Vaugier & Cruz-Fuentes en su estudio de 2004 afirman que la creatividad es importante para el bienestar individual y la supervivencia social, y reconocen la importancia a la perspectiva neurobiológica a la creatividad. Este aspecto es aún un reto para los investigadores ya que el proceso creativo implica la integración de diversas funciones mentales así como de todos los componentes de la experiencia propia. La actividad mental que denominamos creatividad se basa en un funcionamiento peculiar del conjunto cerebro-mente en el que, según las modernas investigaciones neurobiológicas, están implicados numerosos sistemas y funciones: hemisferio derecho, lóbulo prefrontal, lóbulo temporal, zonas temporo-parieto-occipitales de asociación, área visual ventral, sistema límbico, área parahipocámpica, giro fusiforme, giro precentral, cerebelo anterior, entre otras (De la Gándara, 2007).

Si hablamos de procesos implicados en la ejecución creativa, podemos tomar el estudio anteriormente citado de Chávez et al. (2004). Observando a 12 sujetos con un alto índice de reactividad y otros 12 con un nivel promedio, mostraron un aumento de flujo sanguíneo cerebral en (a) el lóbulo frontal (el giro frontal medio derecho e izquierdo, el giro recto frontal derecho, el giro fronto-orbital izquierdo, el giro inferior izquierdo), (b) las áreas de Brodmann 6, 10, 11, 47 y 20 y (c) el cerebelo. Como conclusión, ellos afirman que el índice de creatividad se asocia con un mayor flujo cerebral en las áreas que están involucradas en el procesamiento multimodal, el procesamiento de emociones y en funciones cognitivas complejas. O lo que es lo mismo, que sigue siendo un proceso complejo a la hora de delimitar los campos cerebrales implicados en la creatividad. Es decir, es un continuo dinámico que implica la integración de estos componentes, los elementos neurológicos que procesan la creatividad se realizan en un sistemas muy distribuidos en el cerebro.

Dividiendo el cerebro en algunas de sus partes más importantes y relacionándolas con la creatividad, nos encontramos con:

### 3. 1. Córtex prefrontal

El córtex prefrontal se activa cuando es necesario resolver problemas en el que intervienen muchas relaciones que tienen que activarse simultáneamente. Cuando existe un incremento de la complejidad en la solución de problemas se activa principalmente el córtex prefrontal anterior izquierdo. Ortiz (2009), explica la implicación del córtex prefrontal y la creatividad de la siguiente forma:

Esta parte más anterior del córtex prefrontal está implicada mediante sus múltiples conexiones córtico-corticales y córtico-subcorticales, en la mayoría de las funciones más complejas del ser humano, que van desde el campo afectivo-emotivo y ético-moral hasta la esfera más compleja del ser humano como es la lógica, el razonamiento, la conciencia o la creatividad. Ortiz (2009, pp.187-188)

Una investigación realizada con adolescentes y adultos en las que se compara la activación cerebral con los procesos creativos (Kleibecker et al., 2013) afirma que los adolescentes mostraron una mayor activación en la corteza prefrontal lateral (ventral y dorsal) durante la resolución creativa de problemas en comparación con los adultos. Por lo tanto, la activación de la corteza prefrontal extendida en la adolescencia es importante para la exploración y ayuda en la cognición creativa. También Folley & Park (2005) descubrieron que el pensamiento creativo parece necesitar mucha actividad del córtex prefrontal bilateral.

### 3. 2. Área parietal

Según las teorías de la función del lóbulo parietal y los requisitos de la TTCT (Test de Creatividad de Torrance), el área observada puede estar relacionado, debido a su papel dominante en los aspectos globales de la atención y el procesamiento visoespacial incluyendo la capacidad para manipular las representaciones espaciales (Gansler et al, 2011). Por otra parte, según Ortiz (2009), “cuando se añaden distractores en la tarea a resolver, se incrementa, además la actividad en el lóbulo parietal” (Ortiz, 2009, p. 191). Por otra parte, en las tareas creativas, la actividad de la circunvolución inferofrontal izquierda y el lóbulo inferoparietal se correlacionó positivamente con la complejidad de la tarea (Bekhtevera et al., 2000)

### 3. 3. Hemisferios cerebrales

Algunas de las funciones cognitivas localizadas en el hemisferio derecho son quizá el fenómeno psicofisiológico más comentado en relación con la creatividad. El hemis-

ferio holístico, normalmente el derecho, se relaciona con los procesos creativos.

El hemisferio derecho procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes y sentimientos. Además, se relaciona con un estilo de pensamiento divergente, creando una variedad y cantidad de ideas nuevas, más allá de los patrones convencionales (Pizarro, 2003).

En su estudio, Chávez et al. (2004) comprobaron que el flujo sanguíneo era mayor en este hemisferio, aunque también comprobaron en algunas tareas la activación de ambos hemisferios, por lo que se sugiere una activación bilateral. Corradini (2012), en relación a los hemisferios y su relación con la creatividad propone que:

Las investigaciones neurocientíficas han sacado a la luz, desde los años setenta del pasado siglo, las cualidades especiales del hemisferio derecho, considerado hasta entonces el hemisferio secundario respecto al izquierdo; éste último se consideró el primario por ser la sede del lenguaje. Ambos hemisferios desarrollan funciones cognitivas superiores, pero si el izquierdo es la sede del pensamiento analítico, del pensamiento que archiva, acumulador de datos, del lenguaje verbal, el hemisferio derecho es la sede del lenguaje no verbal. (Corradini, 2012, p. 36)

Esta percepción es relevante porque nuestro cerebro percibe y responde a la realidad de formas diferentes según el procesamiento del cerebro que, gracias al cuerpo caloso (puente que une ambas partes), percibe la realidad como un todo (Corradini, 2012).

Por lo tanto, se requiere la intervención de ambos hemisferios para el proceso creativo, no sólo la activación de uno de ellos. Además, durante el proceso creativo se activan los lóbulos frontales y temporales. Se ha demostrado que trastornos como la depresión o la ansiedad pueden interferir en la falta de ideas creativas. Por otra parte, el sistema límbico se vuelve esencial en la percepción y respuesta de estados emocionales relacionados con la creatividad. En cualquier caso, la neurociencia está posibilitando el estudio del cerebro y sus repercusiones en la creatividad; por lo que en los próximos tiempos se verá un avance del comportamiento humano desde esta perspectiva (Rodríguez-Muñoz, 2011).

## 4. Evaluación de la creatividad

“Todo lo que existe, existe en cierta cantidad. Conocerlo bien implica saber su cantidad y su calidad” (Thorndike 1918, p. 16). Con esta idea tan evocadora de Thorndike, uno de los investigadores más relevantes en investigación, comenzamos este apartado sabiendo que una de las mayores dificultades que encuentra la creatividad es la de su diagnóstico, según nos indica Marín (1980).

¿Qué es evaluar? López-Martínez & Navarro-Lozano (2008) hacen una reflexión sobre el término latino *valere*, tener el vigor de la salud, estar sano, así como resaltan que el neologismo inventado en el siglo XIX formado por *E+valere*, indica sacar o destacar el valor de algo. Con esto, es importante dedicar unas líneas a la revisión sobre los diferentes instrumentos utilizados para medir la creatividad.

Para evaluar la creatividad, tomando la investigación realizada por Santaella (2006), no existe ningún instrumento válido; sin embargo se proponen algunos criterios e indicadores que algunos autores tanto del ámbito de la creatividad como de la evaluación han venido trabajando en los últimos años. En este sentido, Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2007) recalcan que “quizá la necesidad que se tiene de llegar a conocer todas las dimensiones de la creatividad propicie la consecución de una respuesta global de medición. Debe continuarse, por tanto, la tarea de evaluar el mayor número posible de aspectos de este fenómeno tan admirable y complejo del ser humano” (p. 110, 2007).

A la complicación de que no creamos en un instrumento completamente válido se le suma el hecho de que debemos pensar qué elemento de la creatividad se va a evaluar, ya que hay una gran cantidad de aspectos, cualidades, variables que tenemos que tener en cuenta dependiendo de qué elemento estemos evaluando. Así, Navarro (2009) nos recuerda que pueden ser evaluados tanto la persona, como el producto o el proceso de creación y hasta el contexto. Esta es otra pregunta que debemos hacernos ¿qué vamos a evaluar sobre la creatividad?

De este modo, resulta interesante no sólo la pregunta de qué es evaluar sino también qué queremos evaluar de la creatividad. Y es que, a pesar de su complejidad, no podemos obviar la evaluación de la creatividad, porque como afirma Torre (1991), citado por Barcia (2006, p. 506): “la creatividad es preciso desarrollarla y consecuentemente comprobar que vamos obteniendo mejoras, ya que afirmar que se da importancia a la creatividad y no evaluarla equivale a reducirla al terreno de las meras intenciones”.

Los instrumentos de evaluación de la creatividad han sufrido muchos cambios a lo largo del tiempo. Sin embargo, ya Marín (1980) afirmaba que estas pruebas han tenido dos dimensiones fundamentales: una referente al carácter espacial y otra al carácter verbal. El mismo autor sugiere que intentar diagnosticar la creatividad con un solo tipo



de prueba puede dejar al margen muchos aspectos y cualidades creadoras del campo no estudiado.

En la primera dimensión mencionada, es decir, las pruebas de tipo espacial se pueden distinguir dos grupos fundamentales: las pruebas perceptivas y las pruebas gráficas. Las pruebas perceptivas tratan de ofrecer un material que permita ser contemplado mentalmente desde puntos de vista diversos. Las pruebas gráficas están relacionadas con pruebas de dibujos. Éstas son muy fáciles de hacer y pueden valorar varios aspectos, amén de los estímulos presentados (figuras sencillas o líneas), que buscan no la habilidad del sujeto valorado sino de fertilidad imaginativa; aunque la valoración puede ser complicada y subjetiva (Marín, 1980).

Además, el mismo autor presenta las pruebas de tipo verbal, de tipo verbal: escribir palabras que respondan a una condición determinada, usar analogías, preguntar, buscar usos inusuales, mejorar un producto, sintetizar, trazar un plan, crear situaciones nuevas e inesperadas, tener la capacidad de relacionar y buscar causas o consecuencias. Todos estos test se consideran verbales porque utilizan la palabra como fuente fundamental a evaluar. Esta división entre creatividad gráfica y verbal no guardan relación entre ambas, si bien alguna experiencia habla de una correlación escasa, en general suelen estar poco relacionadas. Por eso, el acercamiento a la creatividad hay que hacerlo fijándonos en varias cuestiones y no en una única.

A continuación presentamos algunos de los test más representativos para medir la creatividad de manera individual. Es de especial relevancia las pruebas que se centran en la producción divergente: “la búsqueda por cuantificar el proceso creativo, sobre todo a través del uso de baterías de pensamiento divergente, ha sido el punto clave del estudio psicométrico de la creatividad” (Ferrando, 2008; p. 64).

López, Corbalán & Martínez (2006) dividen la evaluación de la creatividad en sus cuatro elementos: persona, producto, proceso y contexto. Los autores afirman que la gran mayoría de pruebas toman como base la concepción multifactorial de Guilford (1959).

En la evaluación de procesos creativos podemos encontrar: la Batería S.O. I. (Intelecto de Guilford), el Test Getzels & Jackson, el Test Wallach & Kogan o el Test de asociaciones remotas de Mednick. En la evaluación de la persona, el Cuestionario sobre el talento creativo de Martínez Beltrán & Rimm es un instrumento muy útil. Por otra parte, la valoración del producto creativo en la escuela puede ser medido por Escala Semántica del Producto Creativo (Besemer & O'Quin, 1993) Evaluación del producto del estudiante (Reis & Renzulli, 1991) Técnica de Evaluación Consensual (Amabile, 1983). Por último, los autores afirman que es muy complicado evaluar el contexto creativo dada su incorporación tardía a los elementos de la creatividad (López, Corbalán & Martínez, 2006).

Además de los citados anteriormente, existen otras pruebas estandarizadas tanto de origen anglosajón y españolas, tales como:

- Evaluación de la Creatividad. Tareas gráficas y verbales adaptadas de la batería de Guilford:

- El Test de los círculos: evalúa los 3 indicadores propuestos por Guilford, a saber: fluidez, flexibilidad y originalidad. Además también incorpora la conectividad. Esta prueba incluye un folio con 24 formas circulares, de 3 cm de diámetro, con una separación de 3 cm entre sí, con los que el individuo tiene que realizar todos los dibujos que se le ocurran en 15 minutos.

- El Test de los Usos Posibles inusuales y el test de las Consecuencias: Los dos test evalúan los indicadores anteriores: Fluidez, flexibilidad y originalidad. En la primera el alumno enumera los usos inusuales y posibles de un periódico, en 5 minutos. En la segunda prueba se pide que piensen en consecuencias de situaciones hipotéticas como “no existe la escuela”, en 10 minutos.

- *Khatena-Torrance Creative Perception Inventory*: Está compuesto de dos partes: la primera se titula: ¿Qué clase de persona eres? El alumno debe seleccionar, de entre una lista de 50 pares de definiciones, la que mejor le corresponde según él. La segunda parte se denomina: “Algo sobre mí”. El alumno debe elegir, entre 50 situaciones, aquella que más se acerque a su personalidad”. (Khatena & Torrance, 1976)

- *Test of Creative Potential*: Incluye tres tipos de pruebas, cada una con su tiempo limitado. Se pide al alumno que escriba y dibuje tantas respuestas correctas como pueda, dentro del límite de tiempo (Hoepfner & Hemenway, 1973).

- Test de pensamiento creativo de Torrance TTCT (1974).

- Test de Abreación para Evaluar la creatividad Torre (1991).

- Test de inteligencia creativa (CREA), (Corbalán, Martínez & Donolo).

- Test de creatividad de Grevilla.

Existe una gran variedad de test e inventarios más: Inventario de grupo para encontrar talento de Davis (1989), *Adaptation Innovation Inventory* (Kirton, 1977); pero muy

pocos miden otras actitudes o variables que pueden influir en ella como hábitos de la mente de curiosidad, tolerancia, independencia o el contexto en el que se encuentra el individuo (Barcia, 2006).

Estos test de medición de la creatividad invitan al sujeto a pensar en inusuales usos para objetos comunes y sus consecuencias, aunque MacKinnon (1962) afirma que este tipo de pruebas no miden el hecho de que el individuo da respuestas a los problemas de la vida real, aun cuando en este escenario llegue a soluciones novedosas y adaptadas a este contexto.

La creatividad es un hecho multifacético, por lo que muchos autores abogan por un enfoque de métodos múltiples para evaluarlo (Amabile, 1996; Lubart & Mouchiroud, 2003; Furnham & Bachtar, 2008). Esto se debe a que los diferentes test que se han creado miden algún aspecto de la creatividad pero no ésta en su conjunto.

## 5. Conclusiones

De lo expuesto en el capítulo podemos concluir que por un lado, la creatividad ha recorrido un largo camino para llegar a ser entendida como hoy en día con diferentes concepciones que aún perduran en nuestro concepto del término.

Por otra parte, queda contrastado que la creatividad es la capacidad de realizar productos creativos válidos para una cultura y un ámbito. Así, la creatividad difiere por los contextos en los que se encuentra inmersa.

Igualmente, la creatividad engloba varios elementos: producto, persona, contexto y proceso. Estos tienen el apoyo del ámbito científico, aunque en la actualidad se aboga por una concepción interaccionista. Además, es algo diferente a la inteligencia, a la motivación y a la personalidad aunque comparte componentes con estos tres ámbitos.

Por último, es una característica psicológica difícil de medir, ya que es un constructo complejo y no se puede valorar en su globalidad sin entender todos los factores citados anteriormente.

# MARCO TEÓRICO

C2

CREATIVIDAD EN EL  
CONTEXTO ESCOLAR



## 1. Creatividad y educación

¿Es la escuela un lugar para transmitir el conocimiento y la cultura? ¿Debe favorecer la creatividad y otra manera de pensar? ¿Buscamos lo ya establecido o lo nuevo? Encontrar el equilibrio entre ambas responsabilidades debe ser el objetivo de las personas implicadas en los centros educativos.

Una vez hecho el análisis de lo que es la creatividad y resuelto el mito del término de *genio* o *don*, nos queda claro que la creatividad es una dimensión psicológica más que debemos desarrollar como personas. Los centros escolares no pueden vivir apartados de una sociedad en constante evolución. En el artículo de Hwang (2017) se recuerda que la creatividad no es un resultado, sino la base de las posibilidades curriculares de la educación a través de la expresión creativa y la creación expresiva en la comunidad educativa. Esta expresión creativa se enmarca en una sociedad cambiante. Hemos pasado de una época de texto e ilustración a una época en la que la información tiene tres características: celeridad, heterogeneidad y complejidad (Prenkysy, 2011). Ken Robinson (2006) en su vídeo viral de TED afirma contundentemente que las escuelas matan la creatividad. Con estos antecedentes, obligatoriamente nos preguntamos ¿la creatividad en los centros educativos es un mito o puede ser real?

Existen enfoques educativos que nos dan esperanza para responder positivamente a esta pregunta: la creatividad puede ser una realidad en la escuela si se ponen medios para ello. De hecho, en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) versa (2013, p. 97.860):

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

## 1. 1. La creatividad en la escuela

La creatividad es un valor para la sociedad en diversos campos como la publicidad, los negocios o el arte. Consecuentemente, lo es también para la escuela. En uno de los artículos<sup>1</sup> más recientemente publicados en este campo (Williams, Runco & Berlow, 2016) se subraya que el término de creatividad ha sido ampliamente estudiado en los últimos 25 años, desde 1990. En este estudio se utilizaron términos relacionados con la creatividad (proceso creativo, creativo, estilo creativo, potencial creativo...) para formar nodos de información y descubrir nuevas ideas relacionadas con este término. De esta investigación resulta interesante que los términos *educación, estudiantes, niños* aparecen dentro de los las referencias hechas y los años medios de estudio se centran en el 2009 y 2011. Con ello, es importante reseñar que la creatividad en la escuela ha sido estudiada relativamente desde hace poco tiempo, aunque hay autores que nos dan ideas claras sobre ambos campos como veremos a continuación.

En un enfoque amplio de la escuela, encontramos que hay modelos que se postulan en una pedagogía en la que el niño es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser las pedagogías críticas de Freire o Habermass, o las escuelas libres. En las primeras, se defiende (Carbonell, 2015) un currículo crítico y emancipador con las siguientes características: (a) se respeta la máxima diversidad en todos su ámbitos frente a un pensamiento único; (b) se den construir aulas abiertas al significado que el alumnado le da a su aprendizaje; (c) el currículo se conecta con la historia y la experiencia para conseguir un nuevo mundo mejor; (d) frente al raciocinio se postula la ética; (e) se aboga por una integración de saberes en contraposición a la fragmentación curricular y (f) el ser humano es tratado como un todo relacionando conocimiento y razón con emotividad, estética y ética. En las segundas, las escuelas libres:

se aboga por el respeto al proceso del libre desarrollo de la infancia, la confianza en la posibilidad de construirse a sí misma y la no interferencia por parte de personas adultas en las elecciones y decisiones que vaya tomando en su andadura educativa (Carbonell, 2015, p. 99)

Aunque estas perspectivas de la educación se alinean con la creatividad, hemos de reconocer que la realidad educativa más extendida es la de escuela marcada por el sistema con un currículum estatal y, en su caso, autonómico. Esto no quiere decir que no sea posible la creatividad en este tipo de escolarización. De hecho, en los últimos tiempos hay un movimiento creciente hacia el cambio educativo en el que la comunicación, el pensamiento crítico y creativo y la colaboración son los tres pilares fundamentales para conseguir mejores resultados y una educación integral de la persona. Las ideas

.....  
1. Se puede ver el estudio interactivo completo en <http://app.mappr.io/play/CreativityResearch1990-2015>



de Hargreaves & Fullan (2014) están presentes en esta realidad cuando afirman que puede que haya profesores que quieran una pedagogía creativa y competente, pero se sientan limitados por las pruebas externas y el sistema en sí mismo, obligados a ser responsables con sus alumnos para cumplir ambas funciones. O bien, en el otro extremo, profesores a favor de este tipo de evaluación pero que no tienen tiempo para fomentar otros tipos de elementos importantes para la enseñanza y aprendizaje. Estas razones hacen pensar, en consonancia con lo que los autores sostienen, que se deben buscar vías para buscar un equilibrio. Los autores proponen que para que los cambios educativos se produzcan debemos superar las falacias y buscar mejores alternativas como vemos en la Tabla 2.1.:

Tabla 2.1. Conductores equivocados, falacias deficientes y alternativas (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 67)

Conductores equivocados y falacias	Alternativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad negativa.</li> <li>- Soluciones individualistas.</li> <li>- Fascinación y tecnología.</li> <li>- Soluciones fragmentadas o irregulares.</li> <li>- Velocidad excesiva.</li> <li>- Estandarización.</li> <li>- Sustitución de personas malas por buenas.</li> <li>- Dependencia excesiva de rendimiento.</li> <li>- Competitividad escolar (ganar-perder).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la capacidad profesional.</li> <li>- Responsabilidad colectiva, trabajo en equipo y colaboración.</li> <li>- Compromiso moral e inspiración.</li> <li>- Más criterio profesional en lugar de menos.</li> <li>- Currículo y pedagogía en los que haya un compromiso personal, con la tecnología como acelerador.</li> <li>- Medidas de rendimiento mejores y más amplias.</li> <li>- Asistencia entre escuelas en lugar de intervención punitiva desde arriba.</li> <li>- Políticas sistémicas coherentes y cohesivas.</li> </ul>

Por otra parte, existe una cierta tendencia a afirmar (Ai, 1999; Cropley & Cropley, 2007) que la creatividad y la mejora de la escuela están conectados: “los métodos de enseñanza y aprendizaje que hacen hincapié en la creatividad también pueden tener efectos muy beneficiosos sobre la motivación del alumno, así como su actitud ante la escuela y su imagen propia” (Cropley & Cropley, 2007, p. 213).

## 1. 2. El alumno creativo

Prieto et al. (2003, p. 71) sostienen que “aunque existen muchos estudios sobre la personalidad en adultos creativos, sin embargo, apenas ha sido estudiada la personalidad de niños creativos en los primeros niveles instruccionales”. Nos resulta interesante que según Csikszentmihalyi (1998), los niños no pueden ser creativos como tal porque se necesitan al menos diez años de trabajo en un campo para hacer “algo nuevo”. Según este autor, no tenemos que ser prodigios en las edades tempranas para ser adultos creativos, aunque sí es importante una característica que han poseído personas creativas a lo largo de su historia vital: la curiosidad. Esta curiosidad sí que es un requisito para los que en su vida han sido personas altamente creativas. Por eso, recuperar la idea de Beghetto & Kaufman (2007) en la que se expone la concepción de una creatividad *mini-c*, referida a los procesos de aprendizaje, nos resulta relevante.

Por su parte, Simonton defiende que el potencial creativo debe desarrollarse en la niñez con dos factores principales, a saber, la diversificación de experiencias y la tolerancia a los obstáculos. Con respecto a la segunda, reseña lo sorprendente de la capacidad de adaptación del ser humano, ya que la infancia más adversa puede conllevar al desarrollo de adultos más creativos (Simonton, 2000).

En la etapa de Primaria debemos considerar dos factores importantes que influyen en la creatividad del alumno: el grupo de compañeros y el profesor (Prieto et al., 2003). De estos autores, sacamos características más importantes de los alumnos creativos en esta etapa, en las que encontramos muchos elementos relacionados con persona, producto, proceso y contexto creativo, son:

- Generan ideas extravagantes, que funcionan a pesar de lo que dicen sus profesores. Este aspecto se relaciona con el proceso creativo que señalamos anteriormente.
- Proponen formas de trabajar originales, variadas y elaboradas.
- Sus producciones tienen humor, flexibilidad y a veces son traviesas.

Existe una edad clave, a partir de los 8 años, que resulta importante para la creatividad porque los niños y las niñas rompen su dependencia para integrarse en su entorno escolar y social. En estos momentos, una de las características del alumno creativo es su sensibilidad a los problemas de los demás y su deseo de resolverlos. Además, tiene ideas propias inusuales, acepta múltiples visiones de los problemas y aporta gran número de asociaciones. A este tipo de alumnos les interesan muchos proyectos, aunque prefieren trabajar solos más que en grupos, y son independientes de las influencias

externas. Son persistentes en la tarea y tienden a: (a) dar respuestas poco convencionales, (b) tener percepciones irreales, (c) tener ideas fantásticas e imaginativas en las tareas y (d) tener sentido del humor. En este sentido, puede pasar que los alumnos creativos se sientan rechazados en la escuela. Por esta razón, se deberían analizar cuestiones como el ambiente, el profesor, la metodología, la rigidez o no de currículo para evitar estos aislamientos y fomentar este potencial creativo (Prieto, et al., 2003).

Con respecto al cultivo de una personalidad creativa, Stenberg & Lubart (1991) afirman que para desarrollar la creatividad en adultos y niños, se deben enseñar seis recursos básicos:

1. Inteligencia: en la inteligencia hay dos factores claves relacionados con la creatividad que son la capacidad de redefinir problemas y la capacidad de pensar en soluciones que impliquen caminos diferentes. La primera se relaciona con ver problemas antiguos desde una nueva perspectiva; la segunda con encontrar caminos que otros no vieron, combinar piezas dispares para conectar ideas, combinando ideas antiguas y nuevas de un problema, reestructurándolo todo para que tenga sentido en un campo concreto. Estos factores se pueden trabajar en los centros escolares si, en primer lugar, se les da a los alumnos oportunidad de definir ellos mismos los problemas. De esta manera, nos alejamos de la concepción de que el profesor o el libro de texto den todos las situaciones o problemas de manera estructurada siempre.

2. Conocimiento: los autores sostienen que sería complicado ser creativo si no se sabe qué conocimiento hay en un ámbito. Sin embargo, la escuela se ha centrado siempre en esta transmisión de conocimientos sin tener muy claro si los alumnos han aprendido realmente, ya que sólo mediante su uso se puede comprobar que los alumnos han comprendido los contenidos. En este sentido, el conocimiento debe ser transmitido y no para almacenarlo en el cerebro del alumno o para un examen, sino para modelar la creatividad partiendo desde este conocimiento.

3. Estilo cognitivo: Sternberg (1998) desarrolló su teoría de los estilos cognitivos, definiendo el estilo legislativo como el más próximo a la creatividad porque disfruta formulando nuevas ideas y caminos, al contrario que el ejecutivo, que implementa reglas y tareas o el judicial, que evalúa constantemente. Ver las cosas en su globalidad y no sólo tener ideas sino también llevarlas a cabo es otra manera de fomentar la creatividad.

4. Personalidad: aunque todo las personas podemos ser creativas en un momento, para que se dé esta característica a largo plazo, se necesitan algunos factores personales como la tolerancia a la ambigüedad, la capacidad de superar

obstáculos y de perseverar y el coraje en la convicción de uno mismo. Muchas veces, en las tareas que se encomiendan a los alumnos no se encuentra la posibilidad de la ambigüedad o el riesgo, bien por la falta de tiempo en la que no pueden desarrollar o conectar las ideas o bien porque no se aceptan las nuevas ideas de los alumnos.

5. Motivación: relacionado con la motivación intrínseca y la extrínseca, los autores afirman que las notas juegan un papel importante en este aspecto, ya que constituyen el factor de éxito en la escuela. Además, proponen la motivación intrínseca centrada en el trabajo y la satisfacción propia de los alumnos.

6. Ambiente: el contexto juega un papel importante para el desarrollo de ideas creativas, el ánimo para seguir estas ideas y cómo se evalúan y premian. Normalmente, la realidad es que las escuelas animan a los alumnos al aprendizaje, no siempre se les da tiempo para seguir sus propios proyectos y no se suelen evaluar características como la creatividad.

Sin embargo, aunque la realidad de las escuelas, como afirman los autores, no siempre ha fomentado la creatividad dentro de sus tareas, sí que se puede inculcar y desarrollar dejando a los alumnos definir problemas. También con el establecimiento de estructuras abiertas, el fomento de un estilo cognitivo legislativo, con la realización de tareas en las que vean las cosas de otra manera, con el desarrollo de la capacidad de hacer flexible el conocimiento, la capacidad de asumir riesgos y todos los atributos de la personalidad que están relacionados con la creatividad. Por último, se puede desarrollar el potencial creativo con la motivación intrínseca de los alumnos y la valoración en positivo de las ideas creativas (Stenberg & Lubart, 1991).

En sus relaciones personales a lo largo de la vida, el alumno encontrará personas favorecedoras y personas inhibidoras de esa creatividad que posee innata. El profesorado es un colectivo importante, como veremos a continuación; al igual que los iguales o los adultos de su entorno familiar, aunque éstos no nos ocupan en el estudio. De ellos sólo nombraremos que su flexibilidad, su actitud abierta y su relación positiva con los hijos son condiciones que ayudan a ello.

### 1. 3. El profesor creativo

Si pensamos en el aula, uno de los agentes protagonistas que emerge es el profesor. Su influencia en el alumno es fundamental para el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos. Gardner (1998), en su investigación de caso de individuos creativos, se sorprendió al descubrir las fuertes relaciones sociales y afectivas que individuos dotados de creatividad tenían en la infancia y en su posterior desarrollo. Es más, el

autor expone que la calidad en los primeros años de exploración y descubrimiento en su entorno son decisivos:

si por el contrario, a los niños se les impide tales actividades de descubrimiento, se les empuja en una única dirección o se les imbuje la opinión de que sólo hay una respuesta correcta, o de que las respuestas correctas sólo deben ser dadas por quienes tienen autoridad, entonces las posibilidades de que se aventuren por su cuenta se reducen sensiblemente (Gardner, 1998, p. 58)

El mismo autor asegura que estas personas creativas son capaces en el futuro de vincular su campo de estudio o dominio con cuestiones que llenaron su vida siendo niños o niñas llenos de asombro. Csikszentmihalyi (1998) añade que en las vidas de las personas creativas, si bien poco tuvo la escuela como estímulo, sí lo hicieron algunos de sus profesores. Éstos son dos características esenciales: creer en el talento de sus alumnos y prestarles atención. Estos dos comportamientos ayudaron a los referentes creativos a desarrollarse en el campo más adelante, Csikszentmihalyi afirma que es tarea del profesor buscar un equilibrio entre la exigencia de la tarea y la capacidad de sus alumnos para conseguirla, “para que el resultado sea el placer y el deseo de aprender más” (1998, p. 206).

En apartados anteriores apuntábamos las ideas esenciales de la persona creativa. En este sentido, es importante asumir que el maestro tiene un papel relevante en el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes. Esto no quiere decir que ellos mismos deban ser personas altamente creativas, sino más bien favorecer los ambientes y las actividades para que se dé la creatividad en el alumnado. En varias publicaciones se habla de la importancia de la formación del profesorado en cuanto a la creatividad como un elemento de desarrollo personal (Marcelo, 1994; Hernández, 1996).

Tal y como afirma Gervilla (2003), las funciones del profesor deben centrarse en el desarrollo de los niños, atendiendo a la realidad en que vivimos: una realidad plural en cuanto creencias, culturas, modos de vivir, etc. Es por eso por lo que la autora aboga por un perfil docente comprometido con la creatividad y la tolerancia, un profesor pensante y que ayude a otros a pensar bien; un profesional que estimule su creatividad. Según la autora, “ser un buen maestro, significa, ante todo saber volverse niño” (Gervilla, 2003, p. 578). Este profesor, abierto a la creatividad, descubre nuevos roles centrados en facilitar el aprendizaje a sus alumnos, motiva para el rendimiento, conoce las necesidades de sus alumnos y sabe cómo se pone de manifiesto la creatividad en la educación.

Prieto et al. (2003) afirman que los profesores deben hacer una planificación de objetivos y recursos en el aula para desarrollar las habilidades propias de la creatividad (fluidez, elaboración...) y las actitudes favorecedoras como la curiosidad o la sensibili-

dad, entre otras. En el perfil de profesor creativo hay características personales como la de ser líder, mediador y trabajador porque guía, facilita los recursos y despierta curiosidad a su alrededor. Estos autores trazan algunas peculiaridades para el desarrollo del potencial creativo dentro de las aulas dependientes de los profesores:

- Usan materiales y facilitan recursos que fomentan la imaginación.
- Dan tiempo para pensar y soñar despiertos.
- Fomentan la expresión de las ideas.
- Dan soporte a las producciones para su valoración.
- Aceptan varios puntos de vista
- Valoran lo que los alumnos hacen, respetando su individualidad.
- Aprecian a sus discentes, haciéndoles conscientes de ello.

Hernández (1996) presenta un plan de formación del profesorado centrado en tres dimensiones: la personal, la tecnológica y la contextual. En la (a) dimensión personal, el profesorado en ocasiones no realiza una enseñanza creativa porque la persona no ha vivido este proceso en su vida; por lo que en la formación debe experimentar el proceso creativo. La (b) dimensión tecnológica, comporta todo el conjunto de técnicas y estrategias para el desarrollo de una enseñanza creativa. Por último, el ámbito (c) referido al contexto potencia estos procesos creativos en el ambiente escolar como parte del desarrollo didáctico que conforma a cada maestro. Con todo, el autor propone que el profesor adquiera un perfil creativo ya que la educación y la creatividad quedan unidos por ser ésta última relevante para el desarrollo de la competencia personal y social.

El modelo de enseñanza que utiliza el profesorado en su aula está íntimamente relacionado con el desarrollo o no de la creatividad en el ejercicio diario. Cropley & Cropley (2007) revisan el estado de la creatividad en la escuela y encuentran que, aunque se tiene una actitud positiva ante la creatividad, es cierto que hay otras cuestiones que los profesores valoran más en sus aulas: puntualidad, obediencia, buena memoria, rapidez, consideración de los otros y veracidad son algunas de ellas. Incluso, en algunos casos, los alumnos que puntúan más alto en los test de creatividad son los que más problemas tienen con el profesorado. Los autores defienden que, si bien las cuestiones anteriores están sobrevaloradas, otras como el descubrimiento, la especulación, la experimentación o la innovación están en la otra parte de la balanza y en ocasiones no

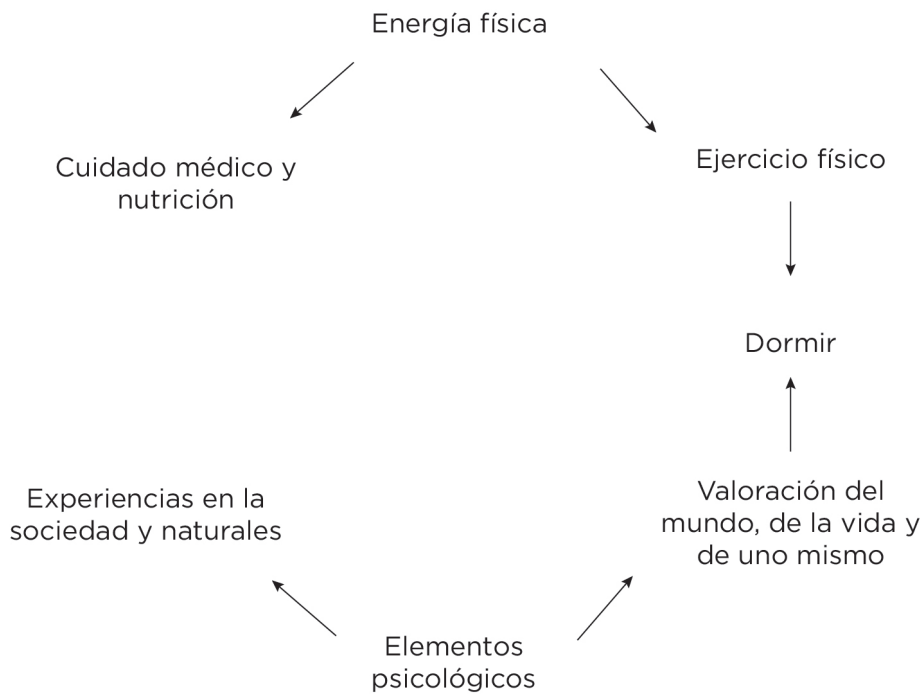
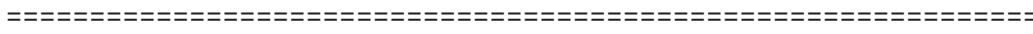
se desarrollan en las aulas. Existe una necesidad de que los profesores sepan qué es la creatividad en el aula para fomentar su desarrollo (Cropley & Cropley, 2007).

El profesor es un agente activo en el aula que debe desarrollar su capital profesional porque los avances en la escuela “solo se podrían hacer por y con ellos” (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 71).

#### **1. 4. El producto y el aula creativos**

Los productos creativos de niños y adolescentes no han sido muy investigados, bien porque, como afirma Perkins (2008), esta población es capaz de inventar cosas nuevas de manera natural o bien porque según algunos autores (Gardner, 1998; Csikszentmihalyi, 1998) se necesita al menos una media de 10 años para hacer una aportación realmente creativa a un campo. No obstante, “cuando un estudiante, sea el caso, comunica con originalidad y éxito una idea para solucionar un problema, sus esfuerzos pueden considerarse creativos, pues los estándares de novedoso y apropiado no son los mismos que en los adultos” (Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2007, p. 23). Además, se puede cultivar la creatividad en relación al producto en el ámbito escolar. Siguiendo las características propias de la creatividad de originalidad y validez, Shi, Qu & Liu (2007) presentan un constructo para entrenar la creatividad con respecto a los productos en el aula como presenta la Figura 2.1.

Figura 2.1. Estructura iceberg del cultivo de la creatividad (Shi, Qu & Liu, 2007, p. 70)



Con respecto al aula física, nos hacemos eco de las ideas de Csikszentmihalyi (1998) cuando habla de la creación de ambientes creativos. Aunque el autor hace referencia a despachos y hogares, extrapolamos esta realidad a las aulas. La idea de una



atmósfera segura y confortable, en la que podemos ser nosotros mismos y abordar las tareas en una ecología simbólica: los objetos, la naturaleza, la creación de un micro entorno personal son factores que ayudan a hacer un ambiente más acogedor y cómodo, y que, en definitiva, ayudan a potenciar la creatividad. El autor aconseja que para que la originalidad y las ideas broten en un ambiente propicio, el ambiente debe:

- reflejar nuestras necesidades y gustos
- tener espacio para la novedad y para el trabajo centrado
- contener objetos que conecten con lo que queremos ser
- dejar tiempo para experimentar soledad y colaboración, pensamiento y actuación

En definitiva, se debe crear una atmósfera propicia para sentirnos individuos creativos y únicos. Lo mismo ocurre en las aulas, que deben acoger las mentes de los alumnos de diversas maneras.

Esto es importante ya que, como señala Runco (2014) tomando como base los estudios de Wallach & Kogan (1965), el clima del aula influye en la creatividad. Dichos investigadores encontraron que, si la escuela se preocupa por la creatividad pero los ejercicios o actividades de potencial creativo se realizan en un clima de test o examen, los niños académicamente buenos iban a ser buenos en esto y los que puntuaban normal en las pruebas académicas, también lo harían en las de creatividad. Por lo tanto, sería difícil encontrar a niños creativos, sólo porque la prueba estaba planteada de manera estandarizada. Sin embargo, si estas actividades se presentan en forma de juego, sin restricciones excesivas, los resultados son otros:

A los niños se les dijo que no se les daría ninguna calificación, que la ortografía no importaba, que no necesitaban pensar en las respuestas “correctas”, sino que podían en su lugar enumerar numerosas ideas. Se les dijo que se diviertan, por amor de Dios, y al parecer lo hicieron. El ambiente de juego y permisivo dio sus frutos. Los niños eran realmente muy originales. Dieron muchas respuestas a los diversos juegos de pensamiento divergentes, y esas respuestas reflejaban un modo de pensar que no podía predecirse a partir de la inteligencia tradicional (Runco, 2014, p. 18).

En otro orden de cosas, los materiales y recursos que se utilizan en el aula pueden favorecer la creatividad. Si bien éstos se deben adaptar al contenido científico, también deben adaptarse a las características del aprendizaje. Extrapolando las ideas sobre los libros de texto, creemos que se hace extensivo a cualquier tipo de material o recurso, porque éstos, en último término, deben atender a la diversidad, al desarrollo de la creatividad mediante la invención de soluciones novedosas o plurales, al desarrollo de la socialización trabajando la corresponsabilidad y la colaboración y deben ser motivantes.

La enseñanza directa de técnicas y estrategias de creatividad favorece a su desarrollo (Runco, 2016). El mismo autor (Runco, 2014) propone tareas de pensamiento divergente como preguntas con respuestas abiertas, que tengan multiplicidad de respuestas o varias soluciones posibles. Por ejemplo: nombrar los usos diferentes que pueden tener unos zapatos o un colgador, nombrar todas las cosas cuadradas que se le ocurran, etc.

## 1. 5. Metodologías y enfoques que potencian la creatividad

Existen autores relevantes relacionados con la enseñanza de técnicas para enseñar el pensamiento creativo, crítico o lateral. Por ejemplo, Osborn (1953) y su procedimiento de *brainstorming* o lluvia de ideas, ampliamente conocido. Esta técnica anima a los participantes a generar ideas, sin crítica y con un ambiente de libre expresión. Las ideas estimulan la imaginación de los participantes de la técnica.

De Bono (1991) es un autor fundamental en el mundo de la creatividad, sobre todo en su sentido práctico. De sus obras, expondremos de manera que nos sirva como ejemplo su teoría sobre el pensamiento lateral y su método de los *Seis sombreros para pensar* (De Bono, 2008). Su idea de *pensamiento lateral* ha incidido en diferentes ámbitos como el escolar, el empresarial, el industrial, entre otros. El autor explica que el pensamiento vertical se basa en la lógica y las operaciones matemáticas, mientras que el pensamiento lateral se basa en la perspicacia (la profunda visión de un tema, el uso óptimo de los datos disponibles), el ingenio (reestructuración de los modelos) y la creatividad (que hace posible la superación de las restricciones mentales). De Bono entiende esta última, la creatividad, como producto final, frente al pensamiento lateral, que es procesual.

En la escuela, De Bono propone que se enseñe específicamente el pensamiento lateral, no entremezclado con otros contenidos, durante toda la enseñanza a partir de los 7 años (De Bono, 1991). Además, crea una serie de técnicas para fomentar este tipo de pensamiento, con el deseo de que se convierta en una práctica actitudinal a partir del uso sistemático de los ejercicios. Las técnicas se pueden utilizar con ideas básicas o elementos que nos ayuden como imágenes, relatos, anécdotas, situaciones problemáticas, entre otros. En todas ellas se aplaza el juicio y la valoración hasta que haya un número de ideas laterales considerables. Algunas de estas estrategias, así como su forma de llevarlas a cabo, se apuntan:

- Alternativas: búsqueda de enfoques diferentes, “cualquier modo de valorar una situación es sólo uno de los muchos modos posibles de valorarla” (De Bono, 1991, p. 74). En esta técnica lo importante no es elegir la mejor alternativa, sino generar el máximo posible de alternativas a una situación para evitar la rigidez ante los problemas.

- **Revisión de supuestos:** Consiste en la reestructuración de modelos simples para que adquieran otra forma, con el objetivo de saber que cualquier supuesto puede ser revisado. Además, se expone la técnica del *Por qué*, con la que se replantean los supuestos lógicos comunes refiriéndonos a algo en concreto. Se evita responder “porque...”, ya que daría una respuesta convergente en vez de seguir disgregando las ideas. Un ejemplo de ello sería: “¿Por qué las pizarras son negras? Para que se pueda escribir con yeso blanco. ¿Por qué el yeso es blanco? Para que resalte sobre el negro de la pizarra. ¿Por qué no se usa yeso negro? Etc.” (De Bono, 1991, p. 113). Trata de evitar la rigidez, el carácter absoluto que adquieren algunos supuestos en la vida y limitan en algunas situaciones.

- **Ejercicios de dibujos:** permiten el desarrollo del pensamiento lateral y dan importancia a diferentes enfoques así como logran superar los arquetipos. Se invita a los alumnos a dibujar expresivamente ideas y soluciones a un planteamiento, con la ayuda visual. Con ello, hay estructuras complejas más fáciles de mostrar que verbalmente.

- **Desarrollo de ideas creativas:** el autor se refiere a sesiones en las que se utiliza el *brainstorming* como medio para crear nuevas ideas, libres del pensamiento vertical y sin juicios. Es una técnica en su esencia grupal, en la que se debe tener en cuenta el número de participantes, el clima, la duración, el ambiente, reparto de roles, etc.

Existen muchos ejemplos más sobre el pensamiento lateral para llevar a cabo en el aula (ideas dominantes y factores vinculantes, analogías, estímulo del azar...). Uno de los métodos más conocidos de De Bono es el de los *Seis sombreros para pensar*. Esta técnica, utilizada en varios ambientes, fomenta el pensamiento paralelo mediante el uso de *sombreros*: “planteo un concepto muy sencillo que permite al pensador hacer las cosas de una en una, separar la emoción de la lógica, la creatividad de la información, etc. El concepto es el de los seis sombreros para pensar. Cada uno de los sombrero define un determinado tipo de pensamiento” (De Bono, 2008, pp. 14-15). Cada sombrero se asocia a un color y tiene una función específica:

- Sombrero blanco: está relacionado con hechos objetivos y cifras.
- Sombrero rojo: abarca todo el espectro emocional.
- Sombrero negro: señala la precaución; encargado de apuntar los puntos débiles.
  - Sombrero amarillo: incluye el optimismo y la alegría.
  - Sombrero verde: relacionado con la creatividad y las nuevas ideas.
  - Sombrero azul: encargado del control, de la organización del pensamiento, así como del uso de los otros sombreros.

Por su parte, Sternberg (2007) da doce claves que podemos trabajar para desarrollar la creatividad en los niños:

1. Redefinir los problemas: en lugar de presentarles los problemas a los alumnos, dejar que ellos sean los que los definan.
2. Cuestionar y analizar asunciones.
3. No asumir la idea de que las ideas creativas se venden por sí mismas, hay que “venderlos”.
4. Animar la generación de ideas.
5. Reconocer que el conocimiento es una espada de doble filo y actuar consecuentemente.
6. Animar a los estudiantes a identificar y superar los obstáculos.
7. Fomentar el riesgo.
8. Animar la tolerancia a la ambigüedad.
9. Ayudar a los alumnos a construir su auto-eficacia.
10. Ayudar a los niños a encontrar lo que les gusta hacer.
11. Enseñar a los niños a retrasar la gratificación.
12. Proporcionar un ambiente que fomente la creatividad.

Como afirma Csikszentmihalyi (1998) con respecto a la creatividad y la escuela, “lo que sí es importante es reconocer el interés cuando se manifiesta, fomentarlo y proporcionarle las oportunidades para que crezca hasta convertirse en una vida creativa” (p. 214).

## 1. 6. Inhibidores de la creatividad en la escuela

Stenberg & Lubart (1995) defienden que muchas veces la creatividad no es fomentada en la escuela, no por un complot contra ella sino porque los centros, por lo general, y la comunidad educativa viven en una cultura que adopta los caminos seguros y no asume riesgos. Los autores reflexionan sobre cómo incluso nuestros refranes están cargados de ciertos valores de aversión al riesgo (por ejemplo, más vale pájaro en mano que ciento volando). Además, el problema, como afirma MacKinnon (1962) es que se critica con demasiada frecuencia y prontitud las ideas nuevas o las nuevas posibilidades de acción, tanto en el ámbito familiar como escolar. El autor nos invita a que hagamos a los alumnos abiertos a la experiencia y que eduquemos en la intuición. Pero, ¿cómo hacer esto? Estas son algunas de las respuestas que ofrece:

- Transfiriendo la información de un alumno a otro.
- Buscando principios comunes en diferentes ámbitos.
- Usando analogías, símiles, metáforas.
- Utilizando los máximos canales posibles simbólicos y sensoriales.
- Haciendo uso constante de la imaginación.

- Alejándonos de los hechos para tener una perspectiva más amplia.

De Prado (2005) clasifica los bloqueos y los potenciadores en varios niveles de consciencia: inconsciente, semiinconscientes, conciencia racional y supra consciencia. De esta manera, se genera una taxonomía que atañe al sujeto en varias perspectivas: hay elementos que bloquean, otros que desbloquean y potenciadores de la creatividad que operan en los diferentes niveles de consciencia. Además, comprendemos que los bloqueos se refieren a aspectos que interfieren en la creatividad; el desbloqueo es la forma de paliar esta creatividad *atrapada* y los potenciadores hacen referencia a los elementos que ayudan a generar creatividad.

En el inconsciente se engloban bloqueos como los miedos y traumas, los deberes e imposiciones de los mayores, el sentido del deber y los tabúes y mitos. Para desbloquear la creatividad en este nivel se debe aprender a trabajar con lo caótico y facilitar la libre expresión gestual, visual y verbal del individuo para la liberación del inconsciente. En el nivel semiinconsciente se encuentran las pautas arraigadas a la lógica, el aprendizaje racional, la organización sistémica del conocimiento y la tendencia a la lógica y al orden. Para la liberación en este estado de consciencia, se debe romper con el orden lógico, aceptar lo absurdo, buscar conexiones con otras realidades, con objetos al azar, aplicar el conocimiento a la sociedad, evocar libremente la memoria y ver los problemas y conflictos como un reto. Por último, en el nivel consciente vemos los hábitos de respuestas pensamiento, lenguaje y decisión, es decir, los automatismos, la autoridad impositiva, la sanción, el orden social y moral externo. Para su desbloqueo la palabra clave es *desaprender*, romper los hábitos, desobedecer y desestructurar democráticamente lo establecido, incluso en la naturaleza.

Además, en la supraconsciencia el pensamiento primario y primitivo frenan la creatividad; se refiere al Yo diferenciado, firme e inmutable hasta incluso su despersonalización, la discriminación y segregación social. Superar este sentido de la individualidad, ver la identidad como algo social y múltiple y la variedad de roles de la persona ayudan a desbloquear la capacidad creativa en el nivel de supraconsciencia.

El autor, además, propone técnicas para estimular y desarrollar la creatividad como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 2.2. Potenciadores de la creatividad en los niveles de consciencia (De Prado, 2005).

NIVEL	INCONSCIENCIA	SEMI INCONSCIENTE	CONSCIENTE RACIONAL Y SOCIAL	SUPRA- CONSCIENTE
POTENCIADORES	Sueños. Imaginación guiada. Automatismos imprevisibles. Metáforas y analogías.	Libre asociación. Torbellino de ideas. Analogía libre o forzada. Analogía inusual. Solución imaginativa de problemas.	Imitación variante. Desestructuración del objeto. Desguace verbal. Innovar e inventar.	Fomento de los valores universales humanitarios. Explorar la creatividad ecológica, natural y cósmica.

Cabe reseñar que el estudio de los *asesinos* de la creatividad, como afirma Hennessey (2007), ha sido estudiado ampliamente (Hennessey & Amabile, 1989, Hennessey, 2007). Amabile (1989) afirma que algunos factores que pueden interferir en la creatividad en los contextos escolares son la competición, las opciones restrictivas, la presión, los fallos frecuentes y el propio rol de aprendiz. Hennessey (2007) recomienda que para fomentar la motivación intrínseca, necesaria para la creatividad, los profesores deben trabajar estas dos líneas:

1. Crear una atmósfera apropiada para la autonomía, la autodeterminación y el autocontrol de su propio proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.
2. Revisar críticamente el sistema evaluador de incentivos para saber si es necesario y cambiarlo por otro que esté diseñado para informar del procesos de aprendizaje.

En cualquier caso, estamos de acuerdo con la idea que se percibe: se puede potenciar o inhibir la creatividad dependiendo de varios factores: la consciencia, el ambiente, la competitividad exterior, la motivación extrínseca, etc.

## 2. Nuevos enfoques que inciden en la educación

Cuando la UNESCO (2015) lanza su informe *Replantear la educación, ¿hacia un bien común?* afirma que actualmente la educación se instala en un escenario de complejidad, contradicción y tensiones en los que tiene que preparar a los alumnos y comunidades con la capacidad para adaptarse y responder:

La educación tiene que encontrar los medios de responder a estos desafíos, tomando en consideración las numerosas cosmovisiones y los sistemas de conocimiento alternativos, así como nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología, por ejemplo, los avances de las neurociencias y las novedades de la tecnología digital. Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje (UNESCO, 2015, p. 10).

Hoy en día, como afirma Perkins (1994), estamos educando para lo desconocido. De lo que no hay duda es de que los alumnos deberán generar estructuras de pensamiento que les permitan aprender a lo largo de toda su vida. Dicho de otra manera, debemos fomentar el aprender a pensar y el aprender a aprender. Como apunta Gerver (2012), en el presente y en el futuro donde la vida se desarrolla de manera tan rápida y tan impredecible, lo único que sabemos es que tendremos que desarrollar nuestra especificidad y nuestras capacidades individuales. Tenemos que ser capaces de construir la escuela, el colegio, nuestra formación con el bagaje necesario para enfrentarnos a un mundo que seguirá necesitando personal académico, profesionales, técnicos y trabajadores manuales, pero que también va a necesitar gente capaz de inventar las nuevas profesiones y las formas de trabajar que sencillamente todavía *no existen*. Por esta razón, tenemos que diseñar un sistema que pueda generar personas capaces de hacer que los empleos se alineen con su pasión. Además de estos planteamientos globales de la educación, ha existido siempre una preocupación por el desarrollo de objetivos educativos que ayuden a trabajar el máximo potencial de pensamiento y creatividad de los alumnos. En relación a esto, es conocida la taxonomía de Bloom (Krathwohl, Bloom, Engelhart, Hill & Furst, 1979), que ha influido a la hora de marcar los objetivos curriculares. Los objetivos se pueden relacionar con verbos para plantear actividades que corresponden a los diferentes niveles de pensamiento, así, tal y como exponen Betancourt & Valadez (2012, p. 101) en su libro acerca del fomento del talento y la creatividad. De esta manera, para cada nivel de pensamiento, podemos utilizar los siguientes verbos:

1. Conocimiento: definir, duplicar, listar, nombrar, ordenar, reconocer, reproducir, etc.
2. Comprensión: replantear, revisar, seleccionar, traducir, discutir, explicar, entre otros.
3. Aplicación: aplicar, elegir, demostrar, dramatizar, emplear, interpretar, resolver, usar, etc.
4. Análisis: analizar, valorar, experimentar, cuestionar, etc.
5. Síntesis: disponer, reunir, componer, crear, diseñar, preparar, organizar, planear, etc.
6. Evaluación: calificar, comparar, estimar, juzgar, etc.

No obstante, esto es muy interesante no sólo porque los objetivos pueden guiar los programas pedagógicos escolares, sino que, según la revisión hecha de esta taxo-

nomía por Karthwohl (2002), el último objetivo al que debe aspirar la escuela en su currículo es la creación como vemos en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3. Adaptación de la Estructura de las dimensiones de los procesos cognitivos de la taxonomía revisada (Karthwohl, 2002)

- 
1. Recordar: Recuperar el conocimiento relevante de la memoria a largo plazo.
  2. Comprender: Determinar el significado de los mensajes instructivos, incluyendo la comunicación oral, escrita y gráfica.
  3. Aplicar: Llevar a cabo o utilizar un procedimiento en una situación dada.
  4. Analizar: Descomponer el material en sus partes constituyentes y detectar cómo las partes se relacionan entre sí y con una estructura o propósito general.
  5. Evaluar: Hacer juicios basados en criterios y estándares.
  6. Crear: Poner los elementos juntos para formar un conjunto nuevo, coherente o hacer un producto original
- 

En este sentido, se han tomado algunos de los enfoques que han hecho cambiar las aulas en los últimos años a la luz de los avances en Psicología y Pedagogía que, de una manera u otra, fomentan la creatividad dentro del aula. Las personas implicadas directamente en la vida de las aulas están experimentando un periodo de cambio educativo relevante. Muchas son las teorías o, más bien, las nuevas praxis que se proclaman como puntos de reflexión sobre cómo nuestros alumnos aprenden mejor. En este contexto, hemos querido resaltar algunos enfoques y metodologías que han supuesto una revolución en las aulas y los centros escolares. La creatividad está como factor que se puede desarrollar, bien directamente por su relación profunda con tipos de pensamiento (es el caso del aprendizaje basado en el pensamiento) o bien porque transversalmente se desarrolla (como veremos por ejemplo en el aprendizaje cooperativo).

## 2. 1. Inteligencias Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples fue diseñada por Howard Gardner, bajo el amparo del *Project Zero* de la Universidad de Harvard. En un primer momento (1983), Gardner sostuvo la idea de que la inteligencia no es una, sino múltiple, dando lugar a 7 inteligencias mediante un análisis factorial:

1. Lingüística
2. Lógico-matemática
3. Musical
4. Espacial



5. Corporal-cinestésica
6. Intrapersonal
7. Interpersonal

En una siguiente revisión el autor añadió una octava inteligencia: la Naturalista.

El autor propone la existencia de ocho inteligencias y en su teoría de las inteligencias múltiples asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más amplia que la perspectiva restringida de la medición de un Coeficiente Intelectual (CI). Estas habilidades las poseen todos los individuos, en menor o mayor grado desarrolladas, y permiten afrontar los retos de la vida, así como nos procura bienestar y placer en altas dosis. Consecuentemente, si la inteligencia es múltiple, también lo es la creatividad, como así lo asegura el autor en *Mentes Creativas* (Gardner, 1998).

Los criterios utilizados por Gardner (1983) para considerar las diferentes habilidades fueron los siguientes:

- Existencia de potencial cerebral en personas con daños cerebrales.
- Existencia “sabios idiotas”: individuos excepcionales en una inteligencia, pero débiles en otras.
- Prevalencia de una historia característica de desarrollo junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado final”.
- Desarrollo de cada una de las inteligencias.
- Apoyo de los descubrimientos de la psicometría y la psicología experimental
- Identificación de una operación central o conjunto de operaciones, representados en un sistema simbólico.

La teoría de las Inteligencias Múltiples supuso una revolución en las aulas. A partir de sus investigaciones con el *Proyecto Spectrum*, Gardner y sus colaboradores persiguieron objetivos como (a) evaluar los conocimientos, las habilidades, los procesos, estilos e intereses que los niños manifiestan cuando tratan de resolver problemas referidos a cada una de las ocho inteligencias y (b) diseñar un currículo cognitivo orientado a favorecer los procesos y las habilidades implícitas en las distintas inteligencias (Gardner, Feldman & Krechevsky, 1998a, b, c).

El enfoque *Spectrum* subraya la importancia de la observación directa y minuciosa, así como el descubrimiento de los puntos fuertes en los que destaca cada estudiante y su utilización como base de un programa educativo individualizado.

Este proyecto fue un innovador intento de medir el perfil de las inteligencias y el estilo de trabajo de los niños pequeños. Surgió como un proyecto de investigación a largo plazo emprendido por diversos investigadores del *Proyecto Zero* de Harvard junto con David Feldman. Se basa en la consideración de que todos los niños tienen el potencial para desarrollar la competencia en una o varias áreas. En el proyecto, el modo en que el niño interactúa con los materiales de un área, la habilidad para planificar una actividad y para reflexionar acerca de una tarea y el nivel de persistencia en la misma son los focos de investigación. Se trata, en suma, de analizar el estilo cognitivo del niño y su manera de trabajar, cuestión de gran relevancia cuando queremos educar de manera efectiva.

El programa está compuesto por dos ámbitos: (a) 15 actividades de evaluación referidas a las ocho inteligencias repartidas en siete dominios y cuyo objetivo es evaluar las habilidades, conocimientos, intereses, actitudes y estilos de trabajo de las diferentes inteligencias; y (b) un conjunto de aproximadamente 150 actividades referidas a las ocho áreas de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, mecanismos de construcción, comprensión del mundo social y artes visuales (Gardner, Feldman & Krechevsky, 1998a, b, c).

Como conclusión, según el autor y otras voces que se han alzado en este sentido, el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar al niño a alcanzar los fines vocacionales y las aficiones que se ajusten a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en este sentido se siente más implicada y competente, y por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva (Gardner, 1998).

## 2. 2. Enseñanza basada en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos no es una metodología nueva. De hecho, se remonta a autores como Kirkpatrick o Dewey a principios del S.XX. Sin embargo, con los enfoques actuales de la educación, ha cobrado importancia porque se fundamenta en el papel protagonista del alumno y en su propia capacidad de investigar.

El aprendizaje basado en proyectos (o ABP) es una estrategia metodológica que permite a los alumnos tener un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Larmer & Mergendoller (2010), el aprendizaje basado en proyectos:

- pretende enseñar contenido que tenga significado para el alumno, conectado con la disciplina académica
- requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y formas de comunicación variadas
- requiere cuestionamiento como parte del proceso para aprender algo nuevo.
- se organiza en torno a una pregunta que hace de hilo conductor.
- crea la necesidad de saber ciertos contenidos y habilidades.
- permite a los estudiantes tener voz y voto en su proceso de enseñanza-aprendizaje
- incluye procedimientos de revisión y reflexión
- implica un público o audiencia.

Trujillo (2017), siguiendo las ideas de los autores anteriores, sugiere que el proceso del ABP se caracteriza por:

1. Lanzamiento del proyecto con un evento inicial en el que se plantea una pregunta de investigación.
2. Planificación del proyecto y cómo se va a evaluar.
3. Indagación por parte de los alumnos para contestar a la pregunta guía.
4. Trabajo práctico para aplicar lo aprendido en las fases anteriores (experimentación, talleres...)
5. Reflexión y valoración de lo aprendido de manera continua.
6. Presentación ante un público (la clase, la familia, el centro...)
7. Reflexión final sobre lo aprendido.

Además, el autor añade que es importante que el docente sea fuente de recursos y se utilicen las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como medio para desarrollar diversas competencias.

Dole, Bloom & Kowalske (2016) encontraron que, con el aprendizaje basado en proyectos, las ideas de los maestros sobre el aprendizaje experiencial cambiaron específicamente en lo que significa renunciar al control, en cómo facilitar las oportunidades para el aprendizaje auténtico y en cuáles son las posibilidades colaboración.

### 2. 3. Aprendizaje cooperativo

El aula ya es un grupo en sí mismo, no de manera espontánea sino organizativa. Un grupo estable con una estructura permanente de pautas y roles. Si el profesorado logra que este grupo tenga cohesión, metas comunes y estabilidad se puede crear una “conciencia de nosotros” (Prado, 2003). Hay tres tipos de interacción que se pueden dar en el aula: individualista, competitivo y cooperativo. Este último tipo de interacción es la que más ayuda a que en el aula se viva un ambiente de trabajo en equipo.

Son varios los autores que se han preocupado de estudiar la incidencia del aprendizaje cooperativo en las aulas (Kagan, 1989; Slavin, 1990; Johnson & Johnson, 1987, 1999a y 1999b; Pujolás, 2004 y 2008)

Según Johnson & Johnson (1999a) para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales:

- a. Interdependencia positiva, en la que los miembros no sólo se benefician individualmente, sino que sus esfuerzos benefician a él mismo y también a los demás miembros. El compromiso es bidireccional.
- b. Responsabilidad individual, ser componente de un grupo es ser responsable de cumplir su rol y su parte del trabajo.
- c. Interacción cara a cara, tanto físicamente como mediante la ayuda mutua, el respaldo, el aliento y las felicitaciones.
- d. Habilidades interpersonales y grupales: El aprendizaje cooperativo es más complejo que el aprendizaje individualista y el competitivo porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares como las prácticas interpersonales necesarias para funcionar como grupo. Así, los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisio-

nes, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados para hacerlo.

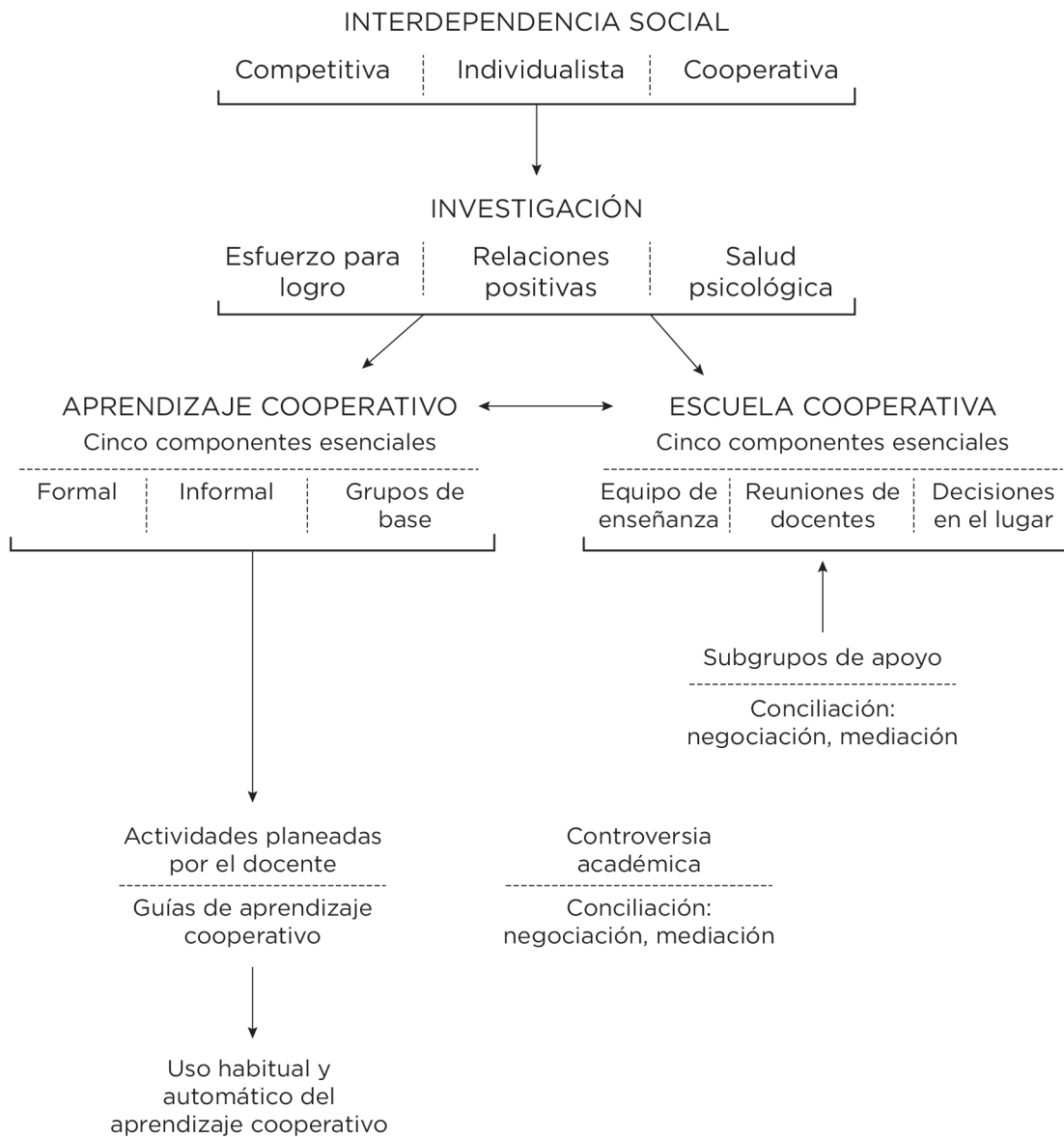
e. Evaluación grupal, para que se analice en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.

Estos investigadores, con gran dedicación al estudio del aprendizaje cooperativo y su influencia en el aprendizaje, afirman que:

mientras más afecto exista entre los estudiantes y mientras más se entreguen al logro de cada uno, más se esmerará y más productivo será cada estudiante. A medida que las relaciones se vuelven más positivas el número de ausencias y deserciones disminuirá; también aumentará la dedicación hacia los objetivos educativos, los sentimientos de responsabilidad individual hacia la escuela, el gusto por aceptar las tareas difíciles, la motivación y perseverancia del esfuerzo por alcanzar las metas, la satisfacción, la moral, la aceptación de dolor y frustración como parte del aprendizaje, el deseo de escuchar y ser influenciado por los compañeros y maestros, y el compromiso mutuo hacia el máximo aprendizaje y éxito de cada uno (Johnson & Johnson, 1999b; p. 23)

Además, nos proponen los siguientes *círculos del aprendizaje* que son los ecosistemas de aprendizaje que se dan en el aula:

Figura 2.2. Los círculos de aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999b)



Por otra parte, nos resulta muy interesante reflexionar sobre la idea de Prado (2003) cuando afirma que se ha pasado de una creatividad individual a pensar en una creatividad grupal. Esta autora, inspirada en Marín (1991), indica que la creatividad grupal tiene que cumplir los mismo estándares que la individual: originalidad, flexibilidad, productividad, elaboración, análisis, síntesis apertura mental, comunicación, sensibilidad para los problemas y redefinición.

Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2007) afirman que en los grupos se da estimulación cognitiva porque se intercambia información, se crean asociaciones de diferentes categorías y esta interacción necesita la atención a las propias ideas, a las ideas de los

otros y a los procesos de intercambio. En grupos, si son heterogéneos, mayor será la reciprocidad cognitiva por lo que “se afirma que la diversidad fomenta el potencial creativo, la producción espontánea de soluciones alternativas” (Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2007, p. 146). Sobre diversidad y aprendizaje cooperativo, Pujolás (2004) expresa que la inclusión tiene lugar en el aula mediante: (a) la personalización del aprendizaje, (b) la autonomía de los alumnos y (c) la estructuración cooperativa del aprendizaje. El autor defiende el aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión de las aulas, la participación del alumnado y la creación de una escuela que acoge a todos y en la que todos son importantes (Pujolás, 2004; Pujolás, 2008)

## 2. 4. Aprendizaje basado en el pensamiento

Bajo el amparo de esta concepción, descansan infinidad de personas que han intentado crear la cultura del pensamiento en las aulas. Hacer visible lo invisible, es decir, el pensamiento, requiere de la palabra. Algunos de ellos son (a) las rutinas de pensamiento, (b) las destrezas de pensamiento y la importancia de (c) la metacognición con respecto a la creatividad

### a. Las rutinas de pensamiento

Uno de los enfoques actuales sobre aprendizaje basado en el pensamientos es el *Visible Thinking*, o pensamiento visible. Dentro de este marco, hay dos metodologías actuales desde las que se desarrolla el pensamiento y la creatividad: rutinas y destrezas de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011; Ritchhart, 2015), según el *Project Zero*, se refieren a unos instrumentos que utilizamos una y otra vez en las aulas y que contribuyen a generar movimientos de ideas concretas. Con ellas, los alumnos utilizan estructuras que, individual o colectivamente, inician, discuten, exploran documentos y gestionan su pensamiento, además de descubrir modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar opiniones, razonar y reflexionar. El objetivo de las rutinas de pensamiento es hacer visible estas reflexiones para desarrollar distintas habilidades. Sus características son:

- Pocos pasos
- Fáciles de enseñar, aprender y recordar
- Se usan repetidamente
- Pueden usarse en grupo o individualmente
- Se pueden utilizar en gran variedad de contextos.

Según los materiales President and Fellow of Harvard College (2009), dentro de las rutinas de pensamiento, que se enmarcan dentro de cuatro ideales de pensamiento: comprensión, verdad, justicia y creatividad; analizaremos este último. Dentro de este ideal, se enmarca una serie de rutinas y de todas estas, las que se centran en la creatividad son:

- A la caza de la creatividad: una rutina para ver las partes, propósitos y audiencias.
- Preguntas creativas: Una rutina para generar y transformar preguntas.
- ¿Encaja?: Una rutina para pensar creativamente en opciones.
- Opciones Diamante: Una rutina para explorar las tensiones de la rutina de tomar decisiones.
- Opciones de Explosión: Una rutina para hacer toma de decisiones creativas.
- Paso adentro: Percibir, Saber, Preocuparse: Una rutina para captar perspectivas interiores.

Además, se puede poner en el aula un mapa del ideal de pensamiento de la creatividad, como vemos en la Figura 2.3. Es una ayuda visual y conceptual para los profesores y los alumnos. Sirve para mantener la creatividad en la mente de los estudiantes y les recuerda algunos de los elementos centrales en el uso de su creatividad y en encontrar la creatividad en cosas e ideas. Hay tres puntos clave en él:

1. Descubrir la creatividad en las cosas.
2. Pensar más allá de lo obvio.
3. Cazar ocasiones para usar la creatividad



Figura 2.3. Mapa del ideal de Creatividad (adaptado de President and Fellow of Harvard College (2009))

# CREATIVIDAD

... ENCUÉNTRALA... ¡ÚSALA!



## Destapando la creatividad en las cosas.

Analiza cómo trabajan las cosas para ver la creatividad en ellas.

Imagina cómo las cosas podrían mejorar o cómo ser utilizadas en nuevas formas



## Piensa más allá de lo obvio

Haz una tormenta de muchas ideas

Explora diferentes puntos de vista

Haz comparaciones y conexiones inusuales

## Busque oportunidades para usar su creatividad

Replantee la forma en que piensa acerca de las decisiones, los problemas y los inventos

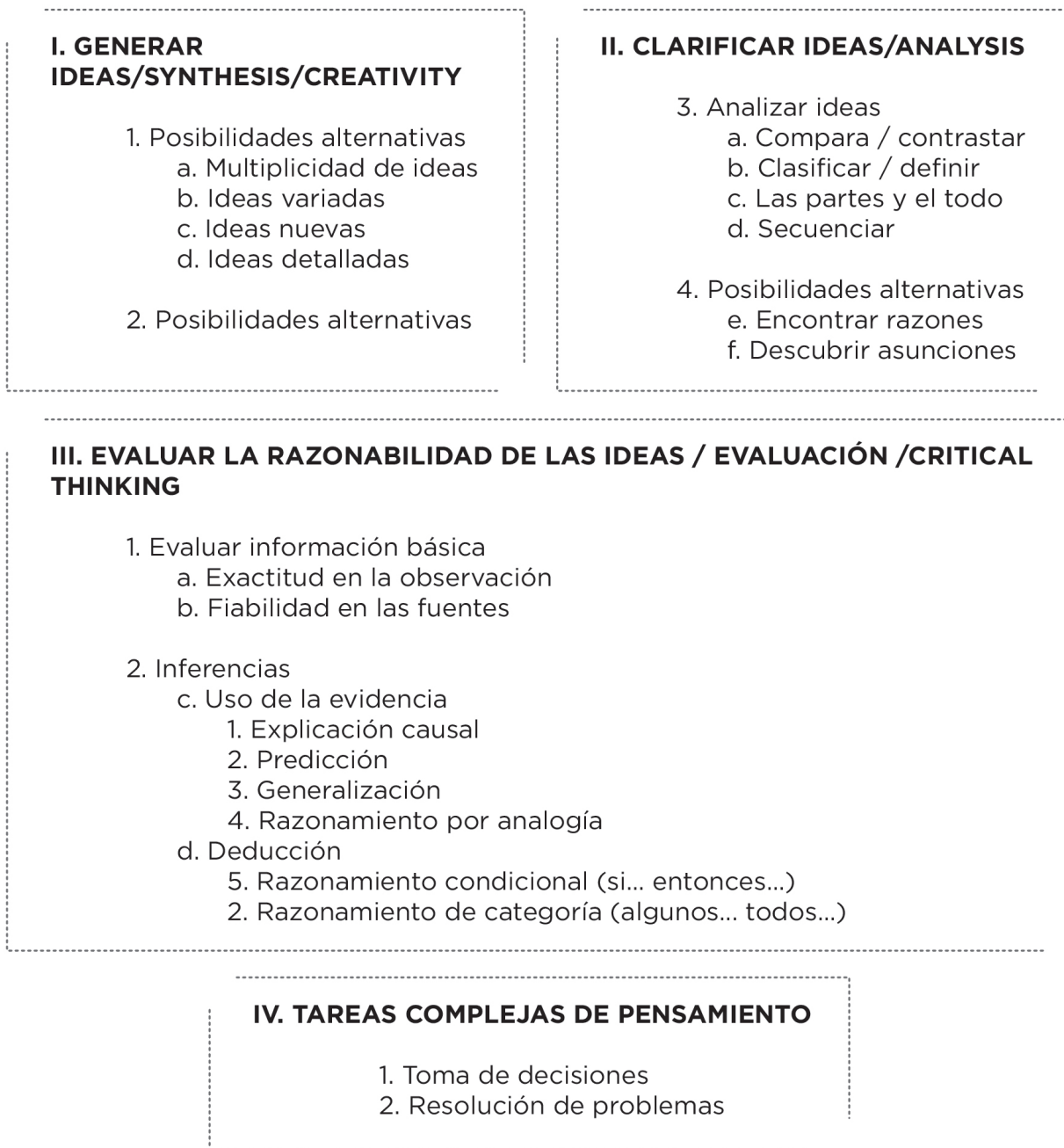
Explorar nuevas o diferentes maneras de hacer las cosas



### b. Las destrezas de pensamiento o TBL

Por otra parte, el TBL (*Thinking Based Learning*) es una metodología propia del Robert Swartz y colaboradores (Swartz & Parks, 1994; Swartz, Costa, Beyer, Reagan, & Kallick, 2013). Lo que se persigue como objetivo principal es que los alumnos desarrollen su pensamiento eficazmente, mediante la infusión de las destrezas de pensamiento con el contenido curricular. Esto implica una nueva cultura escolar, no basada en la repetición de contenidos sino en que los alumnos tengan herramientas eficaces para pensar crítica y creativamente. Los tipos de pensamiento que se desarrollan son los siguientes:

Figura 2.4. Tipos de pensamiento que han de desarrollar según Swartz et al. (2013)



Con este enfoque, lo que se pretende es que se haga un cambio profundo de los diseños curriculares para que los contenidos sean adquiridos de manera eficaz. De este planteamiento, nos resulta interesante la parte I de Generación de ideas, en las que la creatividad se ve reflejada en el aula, así como la Resolución de problemas y la toma de decisiones. Todas las destrezas se pueden enseñar en cualquier materia y desde edades tempranas, en versiones simplificadas en Infantil o Primaria y desarrollando el proceso completo a medida que elevan los niveles de enseñanza.

La diferencia entre rutina y destreza es que la rutina es un modelo o patrón sencillo de razonamiento que ayuda a los alumnos a aprender a pensar, mientras que la destreza implica una realización con habilidad de un tipo de pensamiento de manera cuidadosa. Éstas están un poco más elaboradas y se apoyan en organizadores gráficos para hacer visible el pensamiento; las rutinas pueden utilizarse una y otra vez hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma.

### c. La metacognición

Por último, dentro de este apartado cabe reseñar la importancia que tiene la metacognición tanto para trabajar el pensamiento en el aula como su relación con la creatividad. La metacognición es la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, aunque existen dificultades a la hora de definir claramente este concepto. En cualquier caso, lo más interesante de esta idea es que el alumno puede hacer un uso estratégico de su conocimiento si desarrolla estrategias de metacognición en un contexto determinado. Este acceso consciente a nuestra cognición con el que somos capaces de regular nuestra gestión y organización de la información parte de un contexto y un contenido determinado (Pozo, Moreneo & Castelló, 2001).

Runco (2007) afirma que la activación de las tácticas metacognitivas intencionalmente facilita el pensamiento creativo. Según varios estudios citados en Gutiérrez-Braojos, Salmeron-Vilchez, Martín-Romera, & Salmern (2013), las estrategias metacognitivas favorecen la creatividad porque (a) conectan con el conocimiento previo del tema, (b) facilitan las representaciones cognitivas, dando a conocer si se tiene el conocimiento necesario para la reestructuración creativa, (c) la metacognición favorece poder tener ideas simultáneas y la flexibilidad en el conocimiento, necesarias para la creatividad y (d) hacen que el individuo sea capaz de evaluar el producto, en su fase de verificación.

## 2. 5. Evaluación formativa

Es importante saber que con este tipo de evaluación no nos referimos a la evaluación de la creatividad en sí misma, cuestión que ya se ha expuesto en apartados anteriores. Pretendemos aglutinar las ideas de lo que es o debería ser la evaluación en las aulas, el proceso de valoración que hacen los profesores a sus alumnos y, en último término, las notas de los estudiantes. La evaluación es un proceso fundamental en los centros escolares. De hecho, tal y como afirma Perrenoud “para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación más formativa, menos selectiva, es posible que se deba cambiar la escuela, pues la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico y del sistema de enseñanza” (2008, p. 193).

Existen varios tipos de evaluación atendiendo a diferentes momentos, a su finalidad o a los agentes que intervienen. La evaluación es un proceso sistemático de recogida de información con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora. Tomando las ideas de Calatayud (2010), hay cuatro cuestiones que se deben mencionar:

- el carácter de la evaluación es procesual y no una actividad puntual, que ocurre en momentos distintos, es una progresión,
- el fin de la evaluación es mejorar el proceso de aprendizaje, no es un fin en sí misma,
- la información relevante que se obtiene de este proceso depende de la finalidad que se persiga,
- esta información se interpreta como juicios de valor para mejorar la toma de decisiones y para plantear mejoras en el proceso.

De todos los tipos de evaluación existentes, es interesante reseñar la de tipo procesual, que se relaciona con la formativa o para el aprendizaje. Es la que favorece el desarrollo integral del alumno ya que le da oportunidades de reflexión. La evaluación, como actividad inherente al hecho educativo, es un instrumento para la mejora del aprendizaje (Calatayud, 2010).

Stobart (2010) defiende que la evaluación para el aprendizaje es interaccionista. Esto quiere decir que corresponde a una realidad concreta de aula, “centra la atención en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula” (p. 169). Esta evaluación para el aprendizaje supone (a) la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, (b) la retroinformación eficaz, (c) la adaptación de la enseñanza a raíz de los resultados y (d) el reconocimiento de la importancia de la influencia que tiene este proceso evaluador en la motivación y el autoestima de los alumnos y, como consecuencia, en su aprendizaje. Además, en apartados posteriores, el autor señala las prácticas que fomentan esta evaluación para el aprendizaje, a saber:

- Se explicitan los criterios de éxito y las intenciones del aprendizaje, saber dónde tiene que llegar el alumno.
- Se realizan preguntas, con el tiempo necesario para las respuestas de los alumnos y saber en qué estado están los aprendices.
- Se ofrece retroinformación, que hace referencia a lo anterior, saber dónde están y lo que queda por llegar al objetivo.
- Se hace uso de la autoevaluación y la coevaluación, para ser conscientes de que los alumnos son capaces de juzgar sus propios trabajos y los de otros cuando se dan los criterios. Este punto es una fuente significativa de autorregulación y metacognición.

De hecho es el tipo de evaluación para el aprendizaje en la que encaja los procesos creativos porque da oportunidades de revisión y perfeccionamiento. En la Lengua Castellana y Literatura podemos pensar, por ejemplo, en los procesos de escritura. En este sentido, cabe destacar el estudio realizado por Romo & Beinllure (2010) en el que encontraron que las variables actitudinales y evaluadoras permiten a los niños un mayor empoderamiento de su proceso y capacidades creativas porque les permite revisar sus trabajos y autorregularse. Así se da un salto cualitativo hacia una creatividad rica y compleja. De hecho, aunque la percepción de ser evaluados puede ser un elemento que inhibe la creatividad, como vimos anteriormente, si el feedback que se da a los alumnos es informacional, útil y de calidad sobre su propio producto incrementa la dedicación en la tarea (Hennessey, 2007).

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es la manera de evaluar la creatividad en los productos de los alumnos. A lo largo de la historia en diferentes estamentos educativos se ha valorado también la capacidad de resolver problemas o las habilidades que van mucho más allá de la memoria o los hechos. Estamos ante un cambio en la evaluación importante. En relación esto, a la evaluación y la creatividad, Cropley & Cropley (2007) defienden que tanto los padres como los alumnos tienen que conocer lo que se les va a pedir, y se les debe enseñar sus puntos fuertes y sus puntos débiles relativo a lo que se les exige para que puedan prepararse para ello. En este sentido, los autores expresan que hay dificultades asociadas a la evaluación de la creatividad en la escuela:

El problema específico es que en el caso de los materiales tradicionales, los maestros pueden decir de antemano lo que debe reproducirse en las asignaturas e identificar de forma clara y concreta en su calificación cuando y donde tal material falta o es incorrecto. Los conocimientos y habilidades necesarias que se han especificado con antelación pueden ser adquiridos por el aprendizaje activo y la práctica, y se puede comprobar en el transcurso de la clase. El núcleo de la creatividad, sin embargo, es la *novedad*: los estudiantes no pueden localizar las soluciones existentes en Internet y comprobar las respuestas con su profesor, iya que dejarían de ser novedosas tan pronto como se publican en la web! (Cropley & Cropley, 2007, pp. 214-215).

El desacuerdo en la evaluación de las respuestas, la subjetividad y la arbitrariedad son riesgos que aparecen en este proceso. Los autores proponen que los teóricos de la educación deben buscar soluciones a esto, es decir, a fomentar la creatividad en clase y poder evaluarla tanto de manera formativa como sumativa, utilizando conceptos e indicadores que puedan ser comprendidos por los alumnos, profesores y otras personas externas (Cropley & Cropley, 2007).

Rosales (2011) propone que se deben determinar cuáles son las actividades predominantes, más frecuentes en los profesores más eficientes y contraponerlas a las actividades de los menos competentes. En esta línea, sugiere conocer cuáles son las

actividades del profesor que estimulan mejor los procesos mentales superiores (entre ellos, la creatividad) para definir un modelo de profesorado eficiente. Desde una perspectiva didáctica no es lo mismo preguntar *¿cuáles son las partes de una planta?* que *¿cuáles son las consecuencias graves de una inundación?*, ya que mientras en la primera la respuesta es cerrada que exige memoria en la segunda las respuestas pueden ser múltiples, además de un refinamiento mayor de los conocimientos previos y una ventana abierta a la creatividad.

## 2. 6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Desarrollar la comunicación y el lenguaje en una sociedad cuyo acceso a la información es ingente se vuelve primordial en la escuela: educar en la resolución de problemas, en la lógica, en los procesos científicos (deducción, inducción, inferencia, etc) (UNESCO, 2015). Esta capacidad de acceder a la información y su procesamiento de manera crítica se relaciona con las competencias de *aprender a aprender*, *competencia de tratamiento de la información* y *la competencia digital*, consisten esencialmente en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. De ello se deriva que el dominio de las TIC se va haciendo tan esencial como el de las técnicas instrumentales clásicas. Es más, las posibilidades didácticas y pedagógicas que nos ofrecen el acceso y la gestión de la información y del conocimiento conceden a esta competencia un peso específico como eje transversal dentro de la actividad docente.

Uno de los modelos de integración de las TIC en la escuela modelo de integración de TIC al que se debe tender en nuestro centro es hacia el modelo TPACK (Koehler, Mishra & Yahya, 2007; Koehler, Mishra & Cain 2013), buscando el equilibrio entre los contenidos, la pedagogía y la tecnología.

Figura 2.5. Modelo TPACK (Koehler, Mishra & Cain, 2013)



# MARCO TEÓRICO



**C3**

**ENSEÑAR LENGUA CASTELLANA  
Y LITERATURA EN UNA  
EDUCACIÓN CAMBIANTE**



Pocas cosas nos diferencian tanto de los animales como la comunicación. Gracias a los procesos de habla, escucha, lectura y escritura hemos podido evolucionar en nuestra cultura. Esperamos que este proceso provoque en la otra persona algún tipo de reacción; influencia, satisfacción de necesidades o deseos, establecimiento de contacto social, entre otros (Carlson, 2010). Después de todo, el desarrollo de la lengua tiene como objeto fundamental la comunicación y, tal y como se refleja en el *Marco Común Europeo de Referencia*, en adelante MCER (2002), las habilidades de comprensión y de producción o expresión son necesarias para la interacción con otros.

La Lengua Castellana y la Literatura constituye una de las asignaturas obligatorias del sistema educativo español. Este hecho nos hace plantearnos la importancia de los procesos relacionados con la palabra y, por supuesto, la creatividad. El estudio de la lengua es heteróclito. Esto quiere decir que se relaciona con diferentes elementos y dimensiones: la fisiología, la psicología, la neurología o la lingüística (Jiménez, 2013). No es nuestra intención abarcar en profundidad todos ellos, sino realizar un acercamiento sobre los aspectos más importantes que inciden en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, diferenciando las destrezas principales y relacionándola con la creatividad, objeto de nuestro estudio.

## **1. Definiendo qué es la comunicación humana, su didáctica y sus funciones cerebrales.**

La competencia comunicativa es una de las más importantes del ser humano y está íntimamente relacionada con la experiencia que tiene el individuo con el mundo. El MCER expresa que “toda comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo” (MCER, 2002, p. 11). De aquí subyace la idea de que nuestros conocimientos previos del mundo se van modificando a la par de la experiencia que vamos teniendo sobre la realidad que le rodea. Cómo el niño va desarrollándose comunicativamente y los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lengua suponen la conexión con este mundo, interno y externo.

Una de las principales ideas que se constatan es que el lenguaje es pragmático, es decir, que sirve para satisfacer necesidades de la persona como el intercambio de la información, relacionarse socialmente y comunicar emociones. Gracias él, formamos

parte de una comunidad social y lingüística (Bruning, Schraw y Ronning, 2002). De este modo, queda claro que el currículum de Lengua y Literatura como asignatura curricular debe darle importancia al uso transversal que va a tener su desarrollo en la formación del alumnado y tener inserto este carácter pragmático, que no siempre ha estado claro.

A lo largo de la historia, ha habido diferentes personas relevantes en el estudio lingüístico. Uno de ellos, el lingüista Noam Chomsky, tal y como nos recuerda Cassany (2011), indica que debemos diferenciar entre la competencia y la actuación de la lengua. Mientras la primera -competencia, el saber- es el conocimiento que tenemos de la lengua, la segunda -actuación (saber hacer)- es el uso que hacemos de la capacidad comunicativa en las situaciones reales y concretas. Como veremos más adelante, la concepción que se tiene de competencia clave engloba ambas ideas.

Por su parte, Krashen (1989, 1998) aboga por un enfoque natural del lenguaje, defendiendo los términos de adquisición y de *input* comprensible. Sus teorías son estudiadas actualmente en la lengua materna y en el estudio de las lenguas extranjeras. Sus estudios inspiran ideas sobre la adquisición del lenguaje dentro del mundo educativo y defiende los temas familiares como el ocio, la familia, la salud y las compras, etc. para escuchar, hablar, leer y escribir. Prima la comunicación y la gramática asume un papel más secundario; se potencia las actividades orales en lugar de ejercicios de gramática (Krashen 1989, 1998; Payne, 2011).

Veremos las destrezas más relevantes de la lengua, pero no quiere decir que sean compartimentos estancos, sino que sirven como un todo para que las personas desarrollemos nuestra capacidad lingüística y de comunicación. Si revisamos la literatura en el campo, nos encontramos una clasificación de los procesos comunicativos. Estos, reflejados en la siguiente tabla, son las destrezas clave que desarrollaremos en estas líneas.

Tabla 3.1. Destrezas de la lengua según MERC (2002).

	ORAL	ESCRITA
<b>COMPRENSIÓN</b>	Escuchar	Leer
<b>PRODUCCIÓN</b>	Hablar	Escribir
	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN

Todas estas destrezas no sólo componen el aprendizaje de la lengua formalmente, sino que el lenguaje es el vehículo por el que influimos a los demás, los convencemos e intercambiamos información. Como afirma Abdelilah-Bauer (2011) estudiando cómo aprendemos a hablar:

Para aprender a hablar, el niño no sólo tendrá que extraer palabras de un flujo de sonidos y reconocer las reglas de gramática que rigen la organización de las palabras, sino que deberá saber utilizar también las diferentes sutilezas de su lengua materna en situaciones adecuadas. Todo ello sin olvidar la primera condición de la adquisición del lenguaje: el niño debe desear comunicarse con su entorno (Abdelilah-Bauer, 2011, p.15)

Si bien el desarrollo de cada destreza tiene sus momentos y su lógica dentro de la evolución de un individuo, cierto es que son procesos de aprendizaje que requieren un trabajo continuado y constante durante años. No sólo se puede reducir al ámbito pedagógico estas cuestiones, sino que las personas, en su entorno amplio, utilizarán sus capacidades cognitivas y metacognitivas para obtener el máximo rendimiento de las diferentes destrezas comunicativas (Colomer & Camps, 1996; Hearn & Garcés, 2003).

A lo largo de la Historia, la alfabetización se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Siguiendo a Solé & Teberosky (2001) los paradigmas de estudio principales han sido (a) conductismo, (b) cognitismo, (c) constructivismo psicogenético y (d) socioconstructivismo. Cada una de ellas enfoca la Lengua desde diferentes ópticas. Autores como Piaget, Ausubel, Novak, Vygotsky han influenciado profundamente la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua. Aunque sean autores que ya se consideran clásicos, sus teorías empiezan a calar en la actualidad en las aulas; existe, así, una tendencia a entender la función escolar desde corrientes constructivistas y socioconstructivistas. En esta concepción de la escuela como un lugar que construye conocimiento partiendo del alumno se persigue desde diferentes perspectivas actualmente, desde autores expuestos en el capítulo anterior hasta la legislación educativa.

El constructivismo parte del desarrollo del propio alumno, que aprende desde sus conflictos cognitivos o sociocognitivos (con otros compañeros). Por su parte, el constructivismo psicogenético estudia este fenómeno desde la construcción y el dominio que el niño hace de la lengua, “averiguando cómo asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos” (Solé y Teberosky, 2001, p. 467). Este último incide en la dimensión social y la práctica cultural del lenguaje como elemento crucial. En este sentido, el docente de Lengua Castellana y Literatura debe ser un guía y facilitador del aprendiz.

En el capítulo anterior hacíamos un recorrido por las principales zonas cerebrales implicadas en la creatividad; haremos lo mismo con el lenguaje para contextualizar los antecedentes neurobiológicos de la lengua, sin la pretensión de perdernos en terminologías. La gran mayoría de estudios sobre el lenguaje en el ámbito neuronal se han realizado con pacientes que tienen alguna lesión cerebral. Esto ha dado información sobre qué zonas neuronales son las encargadas de llevar a cabo ciertos procesos lingüísticos. El lenguaje ha tenido un estudio muy prolijo, ya que es una característica inherente a los humanos, por una parte, y por las múltiples patologías que este proceso

puede tener, por otra. Además de lo que se exponga en cada una de las destrezas de la lengua, cabe reseñar que hay otras zonas cerebrales que influyen en la comunicación y el lenguaje como el tálamo, los ganglios basales o la asimetría cerebral, entre otros. Sin embargo, el campo de la neuropsicología del lenguaje es amplio y, en parte, aún desconocido. Hay variables como el idioma, la cultura, el ambiente, la idiosincrasia del sujeto, etc., que tienen un papel importante dentro de este proceso (Carlson, 2010; Ortiz, 2009).

Los procesos verbales (hablar, escuchar, escribir y leer) están localizados en el hemisferio izquierdo. Se afirma que el 90% de la población total, independientemente de ser zurdo o diestro, el hemisferio izquierdo es el dominante en las funciones relacionadas con la lengua. No obstante, esto no quiere decir que el hemisferio derecho no juegue un papel en la comprensión y producción del lenguaje. El derecho se relaciona con la lectura de mapas, la percepción en las relaciones espaciales, las formas geométricas así como en la organización de una narración o en el control de la emoción, el tono de voz o la prosodia (Carlson, 2010).

## 1. 1. Comprensión oral y escrita: Escuchar y leer.

### *Escuchar*

La comunicación oral es la más directa y primaria ya que se aprende en primer lugar y se vale de elementos básicos como los fonemas, los gestos, la articulación y el lenguaje no verbal. Según Donn (1986) este proceso en el que el hablante y el oyente ponen en juego la destreza productiva de hablar y la destreza productiva de escuchar es un mecanismo de doble dirección que implica interpretar los significados de los mensajes. En la comunicación oral la escucha es una de las primeras destrezas que los humanos desarrollamos.

Tal y como afirman Hearn & Garcés (2003) “la comprensión oral es una destreza privada interna no observable de forma directa” (p. 96). Es una capacidad de recepción, no pasiva, de la cual sólo obtenemos información de si se ha comprendido por medio de respuestas orales, cinéticas o producciones escritas. Escuchar es un proceso en el que el alumno debe percibir el enunciado, identificar el discurso, comprender el mensaje y saber interpretarlo. Es decir, en este mismo orden, el usuario utiliza destrezas fonéticas auditivas, lingüísticas, semánticas y cognitivas (MCER, 2002). La percepción del habla está determinada por la gran variabilidad de forma, la variación de oradores que hacen que los fonemas nunca se realicen de la misma manera, aunque los seres humanos somos capaces de integrarlo mediante procesos como el efecto de restauración del fonema, por el que podemos cubrir la gran variedad de factores que influyen en el habla. Además, es interesante saber que en el proceso del habla también influye la información contextual ya que se apoya en gestos y señales visuales de articulación

(Smith & Kosslyn, 2008). Como podemos comprobar, en la comprensión oral intervienen muchos elementos internos:

el proceso de reconocimiento del habla es similar a trabajar en muchas respuestas diferentes que se entrecruzan en un crucigrama al mismo tiempo que se hacen suposiciones sobre la delimitación entre palabras, las palabras que se están escuchando y los fonemas que se están oyendo, todo al mismo tiempo (Smith & Kosslyn, 2008, p. 530)

Este proceso neuronal requiere capacidad auditiva, como es lógico, para detectar y analizar los sonidos. Sin embargo, para la comprensión oral no basta sólo con reconocer, también se debe comprender. La comprensión y el reconocimiento de estas palabras sucede “en los circuitos neuronales localizados en la parte media y posterior de la circunvolución temporal superior del hemisferio izquierdo, más conocido como el área de Wernicke” (Carlson, 2010, p. 331). El centro de Wernicke se encarga de la decodificación y comprensión de la palabra hablada. Son necesarios para su activación la memoria a corto plazo, a largo plazo y el saber algunas reglas gramaticales (Ortiz, 2002).

Es importante fomentar la destreza de escucha en el aula. Krashen (1998) defiende la idea de que para desarrollar la competencia lingüística, proporcionar una información más comprensible, es decir, darle importancia al *input* es una estrategia razonable para aumentar la competencia lingüística.

### *Leer*

Dicho de una manera sencilla, leer es la capacidad de analizar e interpretar textos escritos para relacionarlos con el conocimiento adquirido. Como exponen Smith & Kosslyn (2008) el objetivo fundamental de este proceso es que la persona sea capaz de traducir la información visual (letras) en información semántica (significado). Al igual que la escucha, leer no es una conducta observable directamente sino que requiere algún tipo de respuesta, sea oral, escrita o cinética para saber si el lector ha comprendido el texto que lee (Hearn & Garcés, 2003).

Para poder llevar a cabo el proceso lector hace falta que las vías visuales, localizadas en el lóbulo occipital y en el cuerpo caloso, así como las vías auditivas, localizadas en el lóbulo temporal izquierdo, trabajen de manera eficaz. Sin embargo, es importante saber que la lectura es un proceso funcional global, del que no se aísla fácilmente las regiones cerebrales relacionadas (Ortiz, 2002). Por otra parte, leer es un proceso cognitivo complejo que precisa tres elementos para su éxito (a) el conocimiento del mundo, (b) la capacidad de memoria de trabajo y de memoria a largo plazo y (c) la capacidad de atención. Estos tres elementos no operan de manera aislada, sino que interactúan. Según Bruning, Schraw & Ronning (2002) la lectura precisa un conocimien-

to extenso del mundo para poder interpretar los datos que se apoyan en la memoria de trabajo para acceder al almacén de la memoria a largo plazo, todo ello mediante procesos atencionales para fijarse en las letras y palabras.

Los propios Bruning, Schraw & Ronning (2002) reflexionan sobre cómo enfocar de una manera exitosa la enseñanza de la lectura y defiende los siguientes presupuestos:

- Concebir la lectura como una actividad significativa: además de la decodificación de letras, crear significado; comunicándoles a los alumnos esta finalidad comunicativa.
- Tener una visión amplia de la alfabetización: utilizar esta instrucción para no solo aprender a leer, sino pensar, razonar y comunicarse con eficacia.
- Trabajar con los alumnos para una decodificación automática: esto es que consigan tener una lectura rápida y fluida para que se automatice este proceso.
- Conectar con el mundo del alumno: relacionar las lecturas con la experiencia de los niños, para que tengan sentido para ellos y ayudarles a regular su aprendizaje.
- Potenciar la metalingüística: hacer conscientes a los alumnos de su capacidad lingüística para que sean autónomos y sepan autorregularse.
- Caminar para la fluidez lectora: enfocado a los alumnos que tienen más dificultades, acortar las distancias con respecto a sus iguales.

Abarcando estos dos procesos comprensivos, uno de los mayores desafíos que tiene la comprensión es la ambigüedad, ya que la representación del lenguaje es arbitrario. Es decir, el lenguaje permite más de una interpretación de sonido o frase (aquí por ejemplo están incluidos el humor, el juego de palabras o las bromas) (Smith & Kosslyn, 2008). Vosburg (1998), en este sentido, encontró que el humor puede fomentar la creatividad como emoción positiva en el número de ideas que se generan.

Debemos saber cómo integrar la información para que se dé una comprensión adecuada. Para ello podemos valernos de estrategias como determinar la importancia del texto (oral o escrito), resumir la información, realizar inferencias, generar preguntas, supervisar la comprensión o, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, utilizar la información previa de los alumnos para aumentar su comprensión (Bruning, Schraw & Ronning, 2002).



## 1. 2. Expresión oral y escrita: hablar y escribir.

### *Hablar*

Hablar es una destreza observable muy relacionada con la escucha. Ambas son necesarias para desarrollar la comunicación oral (Hearn & Garcés, 2003). Este proceso implica diferentes capacidades, algunas articulatorias y otras de significado y comprensión. Relacionadas con las primeras, estas palabras nos ayudan a darnos cuenta del proceso complejo del habla:

Hablar implica rápidos movimientos de la lengua, los labios y la mandíbula, y estos movimientos tienen que estar coordinados unos con otros con los de las cuerdas vocales (...), por ello hablar requiere ciertos mecanismos de control motor muy sofisticados. (Carlson, 2010, p. 329)

Sin embargo, no es sólo esto lo que nos hace seres comunicativos. La persona también tiene que tener algo que decir. Hablamos de percepciones, de recuerdos, además de cosas que no han pasado, fruto de su imaginación o sueños. En este caso, la imaginación es una característica propia del ser humano. En este proceso del habla intervienen destrezas cognitivas, lingüísticas y fonéticas: la persona planea y organiza un texto oral, formula este enunciado y lo articula (MCER, 2002).

La parte del cerebro que se relaciona con este proceso es el área de Broca, encargada de planificar y programar el lenguaje hablado. Se trata de una región localizada en el zona inferior del lóbulo frontal izquierdo. Además, en este proceso de habla se activa la parte posterior de los hemisferios cerebrales (lóbulos occipital, temporal y parietal) si hablamos de percepciones o recuerdos. Esta activación cerebral ocurre hasta llegar a la conexión entre el sistema piramidal y los músculos bucofonatorios, localizadas en el centro de Luria inferior, para producir el lenguaje que escuchamos en nuestra vida diaria (Ortiz, 2009).

### *Escribir*

La escritura es un proceso por el que cualquier usuario domina su código (reglas gramaticales, cohesión, coherencia, disposición espacial...) y es capaz de hacer una composición escrita con una finalidad específica, dirigida a un público determinado con una estructura de texto ordenada. Es decir, el código es “el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro” (Cassany, 2011, p. 21) y la composición es el uso que hacemos de este conocimiento, junto con las estrategias de escritura -borradores y versión final- para crear un texto escrito. Es importante conocer que referido a este proceso de composición, los escri-

tores competentes tiene sus propias estrategias: conciencia de los lectores, planificación de la escritura, relectura, corrección y recursividad.

Con respecto a su localización cerebral, el centro de Exner está íntimamente conectado con la capacidad de coordinar los movimientos mano-digitales, haciendo posible el movimiento de manos y dedos. Éste, junto con el centro de Luria superior, el centro de Dejèrine y sus múltiples conexiones a otras áreas cerebrales, son los encargados de que el ser humano sea capaz de escribir.

Para adquirir esta destreza, debe haber un *input* mediante la lectura, la comprensión oral, la memorización y otras estrategias cognitivas.

Figura 3.1.: El código y la composición. Extraído de Cassany (2011, p. 21)



En el proceso de composición entran las siguientes fases: analizar la comunicación, planificar un camino, buscar y ordenar ideas, redactar, evaluar y corregir (Cassany et al., 1996). En la enseñanza de la escritura debemos tener en cuenta, en relación al paso de buscar y ordenar las ideas, como ya expresamos en el aprendizaje basado en el pensamiento, que pensar bien es requisito fundamental para escribir bien. Hay autores proponen trabajar desde las destrezas de pensamiento la escritura, con mapas para este proceso, en el que se van reflejando las ideas previas antes del escrito final (Swart et al., 2012).

Como vemos, la enseñanza de la lengua, y en particular de la escritura, es un proceso más complejo y rico de lo que por tradición se ha hecho en la escuela. Durante mucho tiempo, la lengua se centró en el estudio de la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. No obstante se deben tener en cuenta también otro tipo de reglas: la adecuación, la coherencia y la cohesión. Según Cassany et al. (1996) son seis propiedades lingüísticas a tener en cuenta en la enseñanza de la escritura como muestra la Tabla ... No obstante, en palabras del autor, y aunque estas propiedades nos ayuden a entender bien el texto, existe una obsesión en la didáctica de la escritura muy marcada por estos aspectos formales o de *epidermis* del texto. En este sentido, se olvidan otros elementos como el contenido propio del texto o las ideas creativas que son esenciales para hacer un buena producción escrita.

Tabla 3.2. Propiedades del texto (Cassany et al., 1996, p. 19)

PROPIEDAD	ELEMENTOS QUE INCLUYE
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortografía</li> <li>- Morfología y sintaxis</li> <li>- Léxico</li> <li>- Puntuación</li> <li>- Nexos</li> </ul>
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anáforas: pronombres, sinónimos, hiperónimos...</li> <li>- Selección de la información: ideas claras y relevantes.</li> <li>- Otros: verbos, determinantes, etc.</li> </ul>
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progresión de la información</li> <li>- Estructura del texto: partes, introducción, conclusión...</li> <li>- Estructura del párrafo: extensión, unidad</li> <li>- Selección de la variedad: dialectal o estándar.</li> </ul>
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección del registro: Formal/informal, objetivo/subjetivo.</li> <li>- Fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación.</li> <li>- Variación, selección y maduración sintáctica.</li> </ul>
Variación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riqueza y precisión léxica</li> <li>- Formas no normativas de puntuación.</li> <li>- Usos retóricos: figuras literarias, técnicas comunicativas</li> </ul>
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición del texto en la página: cabecera, márgenes...</li> <li>- Usos caligráficos y tipográficos</li> <li>- Sistemas semióticos de apoyo: dibujos, esquemas, etc.</li> </ul>

Cassany et al., 1996 postula algunas cuestiones más que dificultan el aprendizaje y la enseñanza de la escritura: (a) la pérdida de fe en que la escritura es importante en el mundo actual de hoy, (b) la mitificación de la escritura que se le atribuye sólo a los escritores, (c) la cultura del producto acabado en el que el proceso de revisión y borrador (tan importante para la creatividad) no entra en juego, (d) el culto a la dificultad y a la complicación en la escritura, (e) explicar la escritura como algo externo, extrínseco al individuo, (f) una expresión pobre en el mundo académico, (g) la no uniformidad de la escritura y (h) los roles de profesor y alumno en el que el primero sólo corrige, mientras que el segundo sigue instrucciones.

Por su parte, siguiendo las ideas de Bruning, Schraw & Ronning (2002) para asegurar que los alumnos son buenos escritores, los docentes deben esta carga negativa asociada a esta destreza y hacer que los alumnos escriban con frecuencia. Además, es necesario crear un contexto informal y de apoyo, haciendo hincapié en los procesos previos de la escritura anteriormente mostrados. Por otra parte, transformar las ideas

en lugar de narrarlas puede dar mejores resultado ya que implica procesos cognitivos superiores y ayuda a relacionar ideas; revisando todo este proceso, haciendo partícipe al alumno. Por último, el empleo de las TIC puede ayudar enormemente a fomentar la escritura.

## 2. Lengua y creatividad

### 2. 1. La Lengua como vehículo de la creatividad

Si recordamos las funciones cerebrales relacionadas con la lengua y la creatividad expuestos anteriormente, el hemisferio izquierdo el que más se relaciona con los procesos de la lengua y el derecho con la creatividad; entonces ¿se puede potenciar la creatividad desde el lenguaje?

No cabe duda de que el lenguaje tiene un papel esencial en el desarrollo de la vida humana, ya que permite comunicarnos y delimitar realidades complejas. Como sostiene López (1999) “las palabras parecen inocuas, un breve sonido que se pierde en el espacio (...) pero el ámbito que expresan y encarna subsiste” (p. 205). Así, el lenguaje puede ser constructivo, es decir, creativo o destructivo. Es interesante que el autor defiende que el lenguaje está diseñado para crear lazos y realizar encuentros entre el hombre y su realidad circundante. El lenguaje moldea nuestro pensamiento, es algo vivo. En este sentido, el dominio del código es lo que permite alcanzar el poder sobre códigos figurativos, semánticos y simbólicos (Torre, 2006b).

Hemos visto que la creatividad es tener ideas, pero también comunicarlas, por lo que novedad y valor quedarían incompletos sin este proceso comunicativo (Prado, 2003). Por eso, creatividad y lenguaje van de la mano. Jiménez (2013) hace una síntesis de las categorías de Hockett y resuelve que la categoría del lenguaje posee tres características globales: la economía, la creatividad y el simbolismo. Como es nuestro foco de interés, necesitamos profundizar en este concepto de creatividad en la lengua que “consiste en la capacidad que tiene el ser humano de emitir y entender expresiones totalmente nuevas gracias a que su conocimiento lingüístico le posibilita la aplicación de patrones generales a casos particulares” (Jiménez, 2013, p. 216). Esta capacidad generativa nos permite realizar un número potencialmente infinito de pensamientos. Incluso si no hemos visto u oído alguna expresión, esta capacidad hace que podamos crearla. En este sentido, existen dos propiedades que son la composicionalidad y la recurrencia, dentro de esta capacidad generativa. La primera hace referencia a que la complejidad guarda expresiones más simples que la componen y la segunda, es decir hay fragmentos dentro de otros en las frases. La recurrencia, por su parte, es la capacidad de extrapolar un mismo patrón a otros, posibilitando la creación de frases o proposiciones indefinidamente largas (Smith & Kosslyn, 2008; Jiménez, 2013).

Csikszentmihalyi (1998) sostiene que el campo de la palabra es uno de los más importantes en el ser humano ya que permite perfeccionar el don natural de la comunicación por medio de la escritura, que hace conservar los recuerdos fuera de nuestra mente. La palabra es un instrumento eficaz que enriquece la vida y la experiencia individual. Este instrumento confiere poder porque conecta con lo que pensamos y sentimos, nos permite poner palabras a lo que nos pasa: “así, para el escritor, la elección de palabras, la construcción de imágenes y relatos es tan importante como el contenido del mensaje” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 275).

Alonso & Aguirre (2007) expresan que es muy común observar en el aula producciones de los alumnos creativas: uso de metáforas, relatos o invención de historias, juegos de palabras, entre otros; aunque aún queda pendiente de estudio cómo se desarrolla esta capacidad creativa verbal en la escuela. Estamos de acuerdo con las autoras cuando afirman que el contenido curricular de la Lengua no debe ser un impedimento para el desarrollo de la capacidad creativa debido a que, como ellas defienden, debe ser un vehículo que enriquezca las ideas por medio de contenidos figurativos, semánticos o de comportamiento. Es decir, que más bien, “se trata de un modo distinto de abordarla, fomentando la originalidad, la espontaneidad, la libre asociación, la iniciativa, la intuición, el sentido del humor y el aprendizaje por descubrimiento, pues la creatividad va más allá de lo aprendido” (Alonso & Aguirre, 2007, p. 34). Fisher (2013) también propone que se evidencia la creatividad cuando se producen las siguientes situaciones:

- Existen preguntas y cuestionamientos.
- Se establecen conexiones y relaciones.
- Invitación a imaginar lo que podría ser.
- Las ideas se examinan y se amplían.
- Reflexionan críticamente sobre ideas, acciones y resultados.
- Hay una conversación creativa en la práctica.

Por otra parte, Cullingford (2007) defiende que la creatividad en escritores y en artistas, por una parte, y en niños pequeños, por otra, son similares. Asimismo descubre tres formas de aprender o estilos de aprendizaje parecidas: (a) el poder de las asociaciones, (b) la imaginación y (c) la autoconciencia de la crítica. La primera, (a) el poder de las conexiones, se relaciona con la significatividad del aprendizaje (Bruner). Con respecto a (b) la imaginación, la asemeja a un proceso de *desaprendizaje*, de búsqueda de lo esencial e importante para que el alumno construya el medio que lo rodea y lo

comprenda. En el tercer elemento, (c) la autoconciencia de la crítica se refiere a que los alumnos son capaces desde muy pequeños de entender que cada persona tiene su interpretación propia de la realidad. Está relacionada con la empatía y la comprensión social. Por ejemplo, hablando de las historias, el autor comenta:

La lectura de un texto va inevitablemente acompañada de una reconstrucción visual de una escena; significa dibujar en la memoria para dar sentido a una historia, como una reflexión sobre el mundo. Una frase como «Entonces con una mueca se dio la vuelta y abrió la puerta», incluso con una pista tan pequeña, dar una idea de una figura individual y sugerir si la puerta está a su izquierda o su derecha. La imagen y la asociación son dos de los ingredientes principales en la lectura (y la creación) de historias (Cullingford, 2007, p.140)

El autor sugiere que la creatividad es algo propio de los alumnos pero que la rutina de la escuela y el sistema educativo van por otro camino.

Aun con todo lo anterior expuesto, sigue habiendo una pregunta sin contestar: ¿cómo desarrollamos la creatividad de los alumnos mediante la lengua? Tomando ideas de Díaz (2006) en *Evaluar y comprender la creatividad*, afirma que el profesor, para desarrollar la creatividad verbal en relación a la literatura, debe favorecer en su aula que:

- Esta lleve al alumno a mundos irreales para que conecte con su imaginación y fantasía
- Profundice en valores como la paz, la tolerancia o la naturaleza.
- Anime a la investigación, desarrolle el espíritu crítico y el gusto estético.
- Muestre diversas profesiones, grupos y culturas étnicas de manera positiva.
- Sea variada, presentando: textos, canciones, anuncios, etc. y de diversos modos con ilustraciones y diferentes tipos de letras.

Agüera (2010) aconseja de manera muy práctica a los docentes diferentes formas de fomentar la creatividad mediante el lenguaje. Su obra está escrita para los docentes y expone ideas que van desde cómo enseñar poesía o cómo redactar cuentos hasta cómo escribir dramas. La autora afirma positivamente que “todo es maravilloso si consigues que escriban, aunque sólo sean unas palabras con autonomía e ilusión” (p. 26). La autora, con estas ideas, anima a los docentes a que exista en las aulas apertura a la

diversión, el juego, el gusto por la lengua e incluso a los disparates en las creaciones de los alumnos. En este sentido, cabe reseñar como exponen Bruning, Schraw & Ronning (2002) que generar ideas para la escritura está ampliamente relacionado con la lectura, con la experiencia que haya tenido el niño previamente, tanto vitales como intelectuales así como que tenga acceso a diferentes materiales escritos. No obstante, para alcanzar niveles altos de creatividad se requiere trabajo y tiempo por la diversidad de formas que adquieren la lectura y la escritura.

Por su parte, Chamberlain (2011) aconseja que si queremos fomentar la creatividad en el área de lengua debemos crear una atmósfera, un paisaje para la lengua. Esta atmósfera nos recuerda al ambiente y las posibilidades de acceso a los materiales como exponía Csikszentmihalyi (1998). La lectura y la escritura deben estar en cada rincón de la clase: paredes, *displays*... Siguiendo un hilo conductor, los profesores pueden crear paneles con palabras difíciles o palabras clave, elegir un poema y exponerlo, tener un libro de la semana, dejar que los niños expliquen por qué les resulta interesante su libro favorito y hacer esto en un sitio especial; en cualquier caso, es esencial dejar que los niños experimenten libremente en la clase. También recuerda que se debe tener acceso a este tipo de materiales (libros de calidad, poesía, revistas...). El uso de *artefactos*, como por ejemplo una caja de historias, o la creación de escenarios, como un café o un jardín, en los que los niños tengan que escribir con una finalidad, ayudará a que los alumnos enganchen con el aprendizaje y sus respuestas sean genuinas. Por último, la autora también expone que tengan lo que tengan que hacer los alumnos *la libre elección* de cómo presentarlo (un poema, un artículo, un diario) hace que los alumnos presenten trabajos con más calidad y empoderamiento por parte de los alumnos.

Por último, cabe reseñar un pequeño epígrafe para la escritura creativa, dado su extenso estudio. Aunque una de las ideas sostenidas sobre la escritura creativa era que si se evaluaba perdía esa naturalidad espontánea, se ha demostrado que creatividad y evaluación no van dissociados. Evaluar ayuda a que el alumno mejore su mecánica, siempre y cuando el argumento del docente vaya encaminado a que el alumno se exprese de manera eficaz, retroalimentando para mejorar su calidad. Además, los procesos de recogida de información previa forma parte de este proceso de escritura creativa (Bruning, Schraw & Ronning, 2002).

La lengua se va perfeccionando y enriqueciendo a medida que los alumnos crecen y aprenden. Una de las capacidades más importantes que se le puede enseñar a los alumnos es la metalingüística o habilidad de pensar en la propia lengua, teniendo una actitud reflexiva. Boggino (2007) propone que la lengua se trabaje desde la vida de los alumnos, teniendo en cuenta los contextos en los que se lleva a cabo y sugiere trabajar la lengua oral y escrita desmontándola y montándola, descubriendo, analizando y explicando para la adquisición de esta habilidad metalingüística.

No debemos olvidar que las actividades de escritura que se realicen en el aula de-

ben ser con un fin, que genere significatividad al alumno y que ayuden a su inspiración. Esto asegurará una mayor creatividad en los productos escritos.

## 2. 2. La concreción curricular (metodologías, materiales y espacios) como recursos creativos

En el capítulo anterior exponíamos tanto metodologías como enfoques de la educación que potencian la creatividad. Éstas también son aplicables a la Lengua Castellana y Literatura. Es importante saber que la metodología, los materiales y recursos utilizados en el aula o la temporalización, entre otras, son una parte esencial de la vida de los centros escolares. Esto es relevante para la enseñanza de la Lengua y de la creatividad porque los docentes *eligen* qué dar en su aula dentro del marco curricular. Su papel como guía del aprendizaje, auspiciado por las teorías constructivistas vigentes en la actualidad, le dan libertad para seleccionar o crear estos materiales y recursos que le puedan ser útiles en esta enmienda (Martos, 1996). El autor nos recuerda que los materiales deben estar al servicio del aprendizaje que, en la interacción del aula, ayuda a personalizar la enseñanza y el aprendizaje. El abanico es amplio y van desde el texto, pasando por la imagen fija, la dinámica hasta la multimedia, aunque actualmente debemos hablar también de la transmedia, en la que un contenido migra de un formato a otro: “todos ellos son vectores que definen el campo de juego, de forma que la visualización, el aprendizaje, la multialfabetización y la cultura escrita interactúan” (Martos & Martos, 2016, p. 124).

Aunque se ha puesto de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua puede tener un enfoque creativo, no siempre ha estado claro esto en las aulas. Wyse & Ferrari (2015) en un estudio que compara el desarrollo curricular y la creatividad en la Unión Europea, entienden que el desarrollo creativo en la escritura o la dramatización son esenciales, pero durante mucho tiempo se ha prestado más atención al aprendizaje del vocabulario y la gramática en las lenguas. Este aspecto, potenciado también por las pruebas de nivel en alfabetización formal, influyen en la falta de atención a la creatividad en este área.

No obstante, la creatividad puede estar presente en el área de la Lengua y los alumnos desarrollan esta capacidad si se les da las oportunidades necesarias.

## 3. La creatividad en el currículum

### 3. 1. Las últimas leyes educativas y su relación con la creatividad

En España se han experimentado diversos cambios legislativos en materia de edu-



cación. Así, LOGSE, LOE y LOMCE son las siglas correspondientes a las últimas leyes que han regido la educación de nuestro país. No nos es ajeno que hay una ley educativa (LOCE) entre la LOGSE y la LOE, pero debido a su escaso desarrollo, no nos detendremos en ella. Aunque no queremos abrir el debate de la inestabilidad y la necesidad de conceso en materia educativa (De Puelles, 2016) y a pesar de que algunas leyes no hayan tenido una incidencia en el aula muy grande, todas estas leyes orgánicas educativas han concebido la creatividad como elemento inserto en el mundo educativo.

Para empezar, ya la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) defiende dentro de sus principios pedagógicos el desarrollo del espíritu crítico y las capacidades creativas del alumno. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) define que uno de sus fines es potenciar la autorregulación de los alumnos para desarrollar su creatividad y su espíritu emprendedor y crítico. Además, postula, dentro de sus objetivos para la Educación Primaria, que se deben desarrollar hábitos de trabajo y actitudes cercanos al trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

Por último, aunque no sea explícitamente una ley, debemos reseñar el Marco Común Europeo de Referencia (2002), documento de base europeo para guiar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, que tiene un enfoque práctico de la Lengua. Este documento no se quiere posicionar en una u otra teoría sobre adquisición del lenguaje, más bien, este Marco propuesto por Europa sirve para “establecer parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar los usuarios y que posiblemente los lleve a tener en cuenta una serie de opciones más amplia de lo que pensaban o a cuestionar planteamientos tradicionales” (MCER, 2002, p. 19) Esta idea nos resulta relevante porque posteriormente, en el capítulo dedicado a los enfoques y métodos de la escuela del S. XXI, encontraremos argumentos que sustenta esta proposición.

### 3. 2. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Actualmente, en el tiempo en que se lleva a cabo este estudio, está vigente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en adelante LOMCE, (LOMCE, 2013). El enfoque didáctico de la misma desgrana algunas cuestiones interesantes en relación a la creatividad.

En el Anexo I, apartado c) de la LOMCE, se encuentra el currículo referente a la Lengua Castellana y Literatura. El objetivo principal de esta asignatura es fomentar la competencia comunicativa de alumnos y alumnas, dotándolos de elementos para que puedan relacionarse en la vida familiar, social y profesional. Por eso, encontramos que la Lengua, entendida como asignatura reglada, debe tener un carácter principalmente *funcional*. Se intenta que los alumnos se conviertan en personas que desarrollan y

mejoran su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. El currículum se divide en varios bloques: (a) Bloque 1, Comunicación oral: escuchar y hablar, (b) Bloques 2 y 3, Comunicación escrita: leer y escribir, (c) Bloque 4, Conocimiento de la Lengua y (d) Bloque 5, Educación Literaria.

El Bloque 1, *Comunicación oral: escuchar y hablar*, ambas capacidades están conectadas con las destrezas de comprensión y expresión oral. La meta de este Bloque es conseguir las habilidades para comunicar ideas, interpretar correctamente las ideas de los demás, con discursos más elaborados a través del diálogo, la planificación, la exposición y la argumentación de textos orales. Los Bloques 2 y 3, *Comunicación escrita: leer y escribir*, se relacionan con estos procesos de expresión y producción escrita. Es importante para esta tesis reseñar que el objetivo de esto es que el alumnado desarrolle y elabore su pensamiento crítico y creativo. Comprender la lectura para saber la lengua, obtener información y propio gusto por la lectura, con todas las estrategias intrínsecas, y la expresión escrita, con los procesos de planificación, redacción y revisión de borradores buscan, en último término, trabajar los procesos cognitivos necesarios para acceder al conocimiento del mundo, de uno mismo y de los demás a lo largo de la vida.

El Bloque 4, referido al *Conocimiento de la Lengua*, en la etapa de Educación Primaria trabaja la capacidad innata para comprender los elementos de la Lengua. Este bloque fomenta el aprendizaje de: las habilidades lingüísticas, competencias en los usos discursivos del lenguaje, las reglas gramaticales y ortográficas para el uso correcto de la Lengua. Estos conocimientos se desarrollan en la etapa tanto de manera oral como escrita.

Por último, el Bloque 5, *Educación Literaria*, abarca tanto la comprensión e interpretación de las obras literarias del gusto de los alumnos como algunas representativas de la literatura española para que lleguen a ser lectores cultos y competentes.

Hay dos cuestiones de especial interés en cuanto a la reflexión relacionadas con estos bloques. El currículum defiende que se debe fomentar la reflexión lingüística, relacionada con el conocimiento de la propia lengua o metalingüística, y la reflexión literaria, “a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado” (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, p. 19378).

Con respecto a su concreción en la Comunidad Autónoma de Canarias debemos reseñar dos aspectos fundamentales: la relación entre creatividad y currículum y la relación entre creatividad y la educación por competencia. En los siguientes apartados

desarrollamos ambos epígrafes que ayudan a comprender que la creatividad impregna todo el currículum de esta asignatura.

### **3. 3. El currículum de Lengua Castellana y la Literatura de Canarias y la creatividad**

Dentro del Anexo que hace referencia al Currículum de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 89, 2014), nos encontramos que los criterios de evaluación, los contenidos y las orientaciones metodológicas hablan de creatividad. En los contenidos y las orientaciones metodológicas se señalan algunas cuestiones importantes. Para empezar, que la creatividad es un contenido transversal que se trabaja desde diferentes asignaturas, aunque hay una relación directa con los procesos creativos relacionados con la escritura y la educación literaria. La metodología por la que se apuesta es la que desarrolle el potencial creativo del alumno y su educación emocional, mediante el planteamiento de unidades didácticas o situaciones de aprendizaje que aboguen por ello. Además, se fomenta la idea de que la escuela es el lugar en donde la creatividad propia de los alumnos se valore y ayude a desarrollar la práctica educativa.

Con respecto a los criterios de evaluación, son los que vertebran lo que el alumno debe conseguir en cada curso de la etapa. Son los que ostentan el protagonismo dentro del currículum porque integran los diversos elementos curriculares (objetivos de etapa, contenidos, desarrollo de las competencias, estándares de aprendizaje evaluables). En total son nueve criterios propuestos, que deben ser el punto de partida inspirador de los profesores para el desarrollo de unidades didácticas o situaciones de aprendizaje. El nivel de complejidad, como es lógico, aumenta a cada curso. A continuación exponemos la idea principal de cada uno de los criterios de evaluación del currículum en aras de poseer una idea global y clara:

- El criterio 1 (c1) se refiere a la comprensión de textos orales, es decir, a la escucha para interpretar y comprender estos textos en el ámbito escolar o familiar, acceder a la información o crearla y llegar a hacer juicios críticos de la misma.
- El criterio 2 (c2) está relacionado con el habla. La comunicación oral espontánea, la participación en situaciones de clase y la introducción a hablar en público es el mensaje esencial de este criterio.
- El criterio 3 (c3) se centra en la lectura, activando estrategias de comprensión cada vez más complejas para el acceso al código escrito con la finalidad del gusto por la lectura y la comprensión de ideas.

- El criterio 4 (c4) está relacionado con la escritura, es decir, la producción de textos escrito de manera correcta, coherente y respetando los pasos del proceso de escritura para desarrollar la creatividad y la expresión propia.
- El criterio 5 (c5) es el que se relaciona con la lengua formal, porque trata aspectos ortográficos, gramaticales y léxicos; incluyendo el español que se habla en Canarias.
- El criterio 6 (c6) analiza diferentes fuentes de información e invita al uso de las TIC como medio de desarrollo de aprendizaje del alumno.
- El criterio 7 (c7) introduce la dramatización dentro del currículum para trabaja tanto la oralidad como la escritura de textos y mejorar la propia capacidad lingüística, comunicativa, expresiva, emocional y creativa.
- El criterio 8 (c8) trata la lectura de textos literarios, mostrando gusto e interés por los mismos para desarrollar su sensibilidad y, progresivamente, crear sus propias producciones, desarrollando su potencial creativo adaptados a su edad.
- El criterio 9 (c9) pretende fomentar el conocimiento la realidad lingüística del español, la identificación las lenguas oficiales de España, entre otros, para formación de una ciudadanía solidaria, tolerante y respetuosa.

De 1º de Educación a 4º de Primaria hay ocho criterios; el noveno se añade en los últimos cursos, 5º y 6º, introduciendo el conocimiento de la variedad lingüística de España como el criterio 8 (c8), y dejando el criterio 9 como el criterio correspondiente al c8 en los otros curso; es decir, que el criterio 8 en 5º y 6º corresponden al de las lenguas de España, aunque en este documento, para una mejor comprensión lo hemos nombrado el noveno.

En la publicación de Andrich (2002), el desarrollo de estos criterios de evaluación son transversales y aglutinadores de diferentes capacidades. No se espera que los alumnos consigan estos aprendizajes en cada nivel sino en diferentes tiempos y maneras. Así, los criterios de evaluación se relacionan con este principio de aprendizaje espiral. En la tabla 3.3. se observa la relación que tienen los criterios de evaluación de Lengua Castellana y Literatura en Canarias con la creatividad.

Tabla 3.3. Relación entre los criterios de evaluación y la creatividad del currículo LOMCE de Canarias (Decreto 89, 2014)

CRITERIO	IDEA PRINCIPAL	CREATIVIDAD
C1	Comprensión oral	Comprender los textos orales para poder emitir juicios críticos de la información
C2	Expresión oral	Favorecer el uso oral de la para la propia creatividad, mostrando respeto hacia los demás, expresando sus propias ideas, opiniones y emociones con claridad, creatividad, asertividad y sentido crítico, e ir mejorando progresivamente en el uso oral de la lengua
C3	Comprensión escrita	Identificar de los valores e ideas subyacentes de manera crítica
C4	Expresión escrita	Escribir ideas y textos de diverso tipo para favorecer la comunicación y la creatividad.
C5	Lengua formal	Desarrollar progresivamente una comunicación y comprensión oral y escrita creativa, aunque paradójicamente, corresponda al estudio y trabajo de la lengua formal (ortografía, gramática y vocabulario).
C6	Fuentes de información	Despertar la curiosidad, uso de las TIC como desarrollo del propio aprendizaje significativo y elaboración de proyectos personales.
C7	Dramatización	Mejorar la propia capacidad lingüística, comunicativa, expresiva, emocional y creativa mediante la dramatización y escritura de diversos textos (poemas, obras, improvisación...)
C8	Plan Lector y creación literaria	Desarrollar la creatividad y el sentido estético mediante el gusto por la lectura y el establecimiento de un plan lector y producciones propias literarias.
C9	Variedades del español	Enriquecimiento personal

### 3. 4. La educación por competencias y la creatividad

En estudios recientes dentro del campo educativo es usual encontrar el término *competencias*. Este término hace referencia, como afirma la OCDE (2002) a “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de com-

portamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (p. 4). Las competencias son, por tanto, el conocimiento en la práctica en cualquier contexto. Es el “saber hacer” que se transfiere a la vida real.

En la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se proponen unas ocho competencias clave para el desarrollo de los estudiantes a lo largo de su vida. El currículo LOMCE (2014), aboga por la enseñanza de estas competencias clave propuestas por la Unión Europea, y las define como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 19352), identificando siete competencias (unifica las relacionadas con la lengua materna y segunda lengua), esenciales para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Estas son:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

En la concreción curricular que se hace en la Comunidad Autónoma de Canarias sobre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se hace referencia con bastante frecuencia a la creatividad, al desarrollo de la autonomía y al pensamiento crítico del alumnado. Así, en la contribución que esta asignatura hace a las competencias, encontramos que en la Competencia Lingüística el alumno desarrolla actitudes de curiosidad, interés y creatividad como muestra la Tabla 3.4. No existe una alusión específica a la competencia matemática desde el área de Lengua.

Tabla 3.4. Relación entre creatividad y competencias (LOMCE, 2015)

COMPETENCIA EN LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA	CREATIVIDAD
Competencia Lingüística (CL)	Desarrollo de actitudes de curiosidad, interés y creatividad, mediante la propia expresión, la lectura, la escritura o la conversación.

Competencia Digital (CD)	Transformación de la información de manera crítica y creativa, así como realiza propias creaciones con contenido digital.
Competencia de Aprender a aprender (AA)	Trabajo de la motivación y la auto eficiencia, participando en procesos reflexivos sobre el propio aprendizaje.
Competencias Sociales y Cívicas (CSC)	Voluntad de participar, comunicación y toma de decisiones en interacción con otros.
Competencia de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE)	Fomenta la creatividad natural para gestionar proyectos de ideas propias, resolver problemas y llevarlos a cabo ellos mismos.
Competencia en Conciencia y Expresión Cultural (CEC)	Trabaja la propia capacidad estética y creadora, mediante la libertad de expresión; en especial con la interpretación y producción de textos.

Aunque la educación por competencias surge por la necesidad de fomentar la competitividad en el mundo laboral y el fomento de la iniciativa emprendedora, su desarrollo ayuda a los individuos y sus comunidades a empoderarse de sus propias capacidades. De esta manera, “las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás” (UNESCO, 2015, p. 41).

Por lo tanto, si tanto los documentos oficiales que regulan la educación como las teorías actuales en torno a la psicología y la didáctica abogan por un enfoque competencial de la Lengua Castellana y la Literatura, es ya indiscutible que la creatividad se debe trabajar y fomentar en el aula. La inclusión de la creatividad dentro de las políticas educativas tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando son coherentes hasta su concreción en el aula.

## 4. Conclusiones

De lo anteriormente expuesto podemos concluir algunas ideas relevantes para este estudio. Para empezar, la creatividad y la lengua están íntimamente relacionadas. Una de las razones es que la creatividad es una característica propia del lenguaje, como ya se expuso, esto es, tenemos creatividad en el lenguaje en tanto podemos crear nuestras ideas ilimitadamente mediante el uso de la palabra. Nos resulta interesante reseñar es que la lengua sirve de vehículo de la creatividad, para la realización de productos creativos a través de la palabra.

Además, lenguaje y pensamiento van de la mano por lo que los límites del lenguaje es el límite de nuestro pensamiento. Fomentar una enseñanza de la lengua y la literatura eficaz, basado en la competencia comunicativa y la interacción social favorecerá el desarrollo del pensamiento en los alumnos.

Con todo, hemos visto que el currículum y los documentos oficiales que rigen la educación en nuestro contexto defienden una enseñanza que desarrolle la creatividad en las aulas, no sólo en el desarrollo didáctico de la Lengua, sino en el marco común de lo que deben aprender nuestros alumnos hoy día.



# DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

PARTE 2

# DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

C4

METODOLOGÍA



## 1. Objetivos de la investigación

Consustancial al tipo de metodología empleada, al comienzo de la presente investigación se fijó como eje de estudio el amplio propósito de analizar el desarrollo de la creatividad desde las aulas de primaria partiendo de un estudio de casos. Este genérico punto inicial confirmaba las advertencias de Taylor & Bodgan (1996, p.32): “hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas”.

Conforme se avanzó en el proceso de recogida de datos ese margo genérico que hacía de guía se concretó en los siguientes objetivos:

1. Conocer cómo se desarrolla la creatividad en Educación Primaria a través del área de Lengua Castellana y Literatura, tanto desde las prácticas de aula como en la fase de diseño.
2. Comparar, con respecto al desarrollo de la creatividad, si los pensamientos que expresa el profesorado y lo que diseña en los documentos de planificación corresponden con su puesta en práctica desde el aula
3. Determinar el nivel de creatividad del alumnado estableciendo posibles relaciones con el del profesor y con las prácticas que se desarrollan en el aula.

## 2. Caracterización del método

Tradicionalmente, ha habido dos grandes paradigmas de investigación: el paradigma positivista y el interpretativo. De estos paradigmas surgen las metodologías de investigación, a saber; la metodología cuantitativa en el primer caso y la metodología cualitativa en el segundo. Además de los expuestos, un tercer paradigma, el sociocrítico, basado en las teorías críticas de la tradición filosófica. Mukherji & Albon (2015) sugieren que detrás de estos grandes paradigmas subyacen las grandes asunciones sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de entender el mundo que nos rodea. No sólo el paradigma, sino también las metodologías que se relacionan con él, está impregnado de la concepción que tenemos sobre la verdad y su manera de acceder

a ella. La finalidad de la metodología cuantitativa es la información, los datos y como representarlos estadísticamente, mientras que para la metodología cualitativa es aceptable que la verdad depende de las interpretaciones de aquellos que protagonizan un contexto específico.

Serán nuestros intereses, ideas y propuestas las que marquen qué enfoque o posicionamiento metodológico debemos tomar (Taylor & Bogdan, 1996). Aunque históricamente ha habido defensores y detractores de ambos paradigmas y metodologías, lo cierto es que los investigadores emplean ambas herramientas metodológicas dependiendo del objetivo que marque su investigación (Sandín, 2003; Mukherji & Albon, 2015).

Bajo este criterio, nuestro estudio se ha posicionado en una *metodología mixta*, incorporando los muchos beneficios que esto reporta a la investigación. No obstante, como explicaremos, la mayor parte del trabajo se enmarca en una línea cualitativa, incorporándose la perspectiva cuantitativa solo bajo la complementariedad o combinación, todo ello justificado por la naturaleza del tópico investigado, en nuestro caso, la creatividad.

Como afirma Torre (2006), la creatividad es un fenómeno que implica transformación en las personas, por lo que hay que entenderlo en forma procesual. Esto nos obliga a ir más allá de una metodología cerrada y abordar esta realidad de forma transdisciplinar. Torre (2006) al hablar de investigación de la creatividad apunta que debemos pensar en una propuesta plural, cualitativa, ya que

las personas, los grupos, las organizaciones, los procesos, los ambientes, son sistemas abiertos capaces de auto-organizarse y generar algo nuevo. La creatividad trasciende, desde este punto de vista, a los individuos, que son sistemas. Hay creatividad allí donde se dan las características indicadas (Torre, 2006, p. 50).

Ya Taylor & Bodgan (1996) explicaban que la investigación cualitativa tiene las siguientes características:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios, o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Por su parte, esta investigación cualitativa tiene unas características como apuntan Mukherji & Albon (2015) que le son propias:

- Está focalizado en obtener información sobre una realidad concreta.
- Utiliza palabras e imágenes en oposición a los números, más propios de la metodología cuantitativa.
- No se centra en el diseño, sino en las personas.
- Busca situaciones naturales, hecho importante cuando hablamos de la edad escolar.
- Hay énfasis en los diferentes significados que las personas atribuyen a los fenómenos y acciones.
- El proceso de investigación llega a ser tan importante como sus objetivos.
- Las investigaciones, sobre todo etnográficas, tienden a ser amplias descripciones hasta convertirse en un agente más de la realidad observada.
- Se tiene al razonamiento inductivo, de los datos obtenidos se desarrollan los temas en lugar de definirlos a priori como en la deducción.
- Finalmente, es importante el conocimiento que el investigador tiene de uno mismo, qué impacto tiene en la investigación y viceversa. La reflexión cobra un papel relevante.

Mukherji & Albon (2015) resumen los acercamientos y métodos que le son propios a este paradigma interpretativo en los siguientes cinco aspectos: (a) la investigación acción, (b) la etnografía, (c) el estudio de casos, (d) la observación y (e) la entrevista. Por su parte, Sandín (2003) recuerda que los enfoques clásicos que se enmarcan en el

paradigma interpretativo son la hermenéutica, la fenomenología o el interaccionismo simbólico.

Este estudio se incardina en el paradigma cualitativo, en concreto, en la etnografía. La etnografía es “el estudio de la gente como es en su vida diaria” (Buchbinder, Longhofer, Barrett, Lawson, & Floersch, 2006, p. 47). En ocasiones se ha considerado a la investigación etnográfica sinónimo de investigación cualitativa, ya que comparten puntos de anclaje. Una de las razones más importantes es porque la investigación cualitativa, en oposición a la cuantitativa, se realiza en escenarios *naturales*.

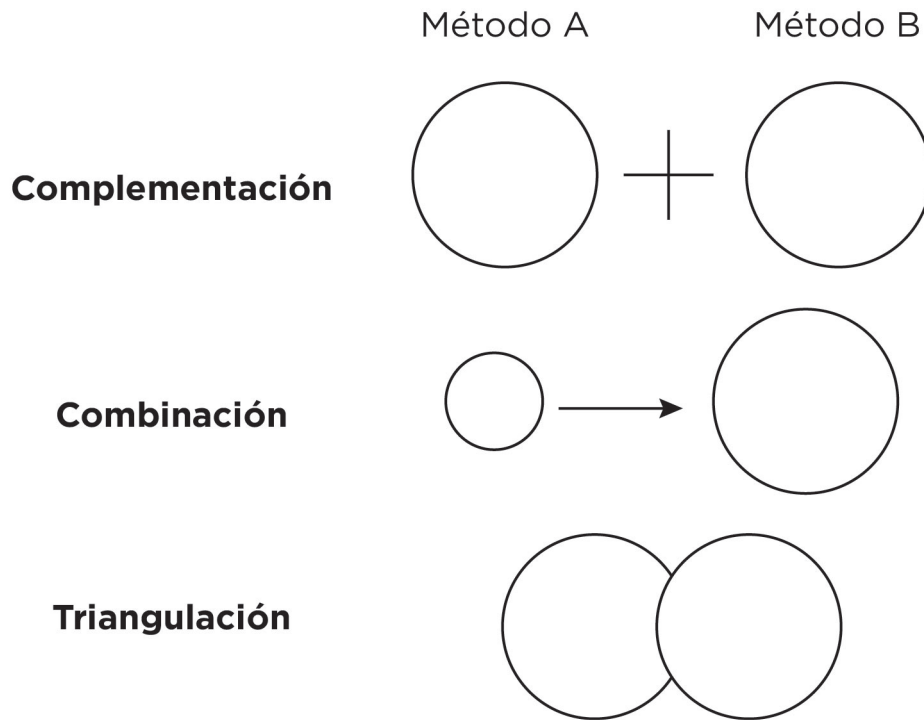
Para Woods (1998) la etnografía trata de explicar cómo vive una raza o un colectivo de personas. Analiza conductas e interacciones y cómo le afecta el paso del tiempo. Pero esto no lo hace desde fuera, sino que conlleva a que el investigador esté dentro del grupo que analiza, aunque sin participar y, por tanto, que conozca en profundidad sus características. Además, se centra no solo en un plano general de lo que observa sino en comprender en detalle lo que el analizado piensa y cómo ve a los demás. Por esto mismo exige definir esto teniendo en cuenta todas las interacciones de los distintos elementos de un colectivo. El autor afirma que la etnografía comparte características con la enseñanza. En particular en educación, los maestros necesitan recopilar datos dentro de la clase para poder analizarlos y tener una idea clara de sus funciones en el aula. Los maestros además, analizan las relaciones con los alumnos para poder encontrar todas las dificultades que los alumnos presentan para involucrarse en las distintas actividades y para valorar su labor promoviendo las ganas de aprender en sus alumnos.

Por su parte, Rodríguez, Gil & García (1996) exponen que la etnografía es un procedimiento de exploración gracias al cual obtenemos conocimientos sobre cómo vive un grupo social determinado. Podemos destacar que las propiedades que la caracterizan:

- En el ámbito educativo aparece el conflicto que se pretende analizar y en él tenemos que tener en cuenta el dónde, cuándo y todas aquellas personas que influyen considerablemente.
- Los datos se deben recoger desde el punto de vista de las múltiples interacciones perceptibles de forma directa.
- Para verificar los datos se precisa la triangulación.
- El recurso aportado por una metodología cuantitativa, línea que ya comentamos que fue también asumida en nuestra investigación, siguió una *estrategia de combinación* si atendemos a la propuesta que hace Bericat (1998) y que reflejamos en la figura 4.1.



Figura 4.1. Estrategias básicas de integración metodológica (Bericat, 1998, p. 38)



En un método A de investigación se combina, de manera subsidiaria, la implementación de algún componente del método B, no para una convergencia o triangulación, sino para fortalecer alguna faceta del estudio. En este caso, a la investigación cualitativa, hemos añadido un instrumento de investigación propio de otra metodología, es decir, un test estandarizado.

Por su parte, Castañer, Camerino & Anguera (2013) sostienen la existencia de cinco tipos de estudios mixtos (p. 32):

- a. Triangulación o búsqueda de convergencia de resultados;
- b. Complementariedad o examen del solapamiento en las facetas de un fenómeno;
- c. Iniciación o descubrimiento de paradojas o contradicciones;
- d. Desarrollo secuencial de los instrumentos entre sí;
- e. Expansión o extensión del proyecto a medida que avanza.

Desde la clasificación de estos autores, el estudio que llevamos a cabo corresponde al tipo b), la complementariedad. Aquí, se trabaja con unos datos dominantes y buscamos datos de otra naturaleza como soporte secundario.

Si nos centramos en el escenario en que se desarrolla nuestra investigación, el aula, nos posicionamos en un *Paradigma Ecológico de Investigación*, por lo que consideramos el aula como un intercambio social y cultural. Pérez-Gómez (1983) sostiene que este paradigma tiene las siguientes características:

- El objetivo de la investigación es la descripción detallada y rigurosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula en un contexto determinado.
- El aula es un espacio social en el que las respuestas y comportamientos del alumno y del profesor están sujetas al medio.
- En este sentido, Doyle (1977) caracteriza el aula con elementos como multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia.
- Se precisan diversas aportaciones de la investigación de las ciencias humanas, por lo que se asume que corresponde a una perspectiva interdisciplinar.
- No busca medir el éxito o eficacia de métodos o estrategias docentes, sino busca saber el porqué de un comportamiento determinado de alumnos y profesores.

Sandín (2003), siguiendo las ideas de Wilson (1977), propone que, dentro del interpretativismo, existe una corriente ecológica naturalista en la que las acciones de las personas vienen influidas por el contexto en el que están insertas. En este sentido, sólo dentro de la realidad del aula podremos estudiar los fenómenos educativos, desentrañándolos desde dentro. El contacto directo permite la comprensión de los significados.

### 3. El estudio de casos como estrategia en el diseño

Aunque a la metodología cualitativa se la relaciona con el estudio de casos, cabe aclarar que no es una metodología en sí misma, sino una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados (Buendía, Colás & Hernández, 1997; Mukherji & Albon, 2015).

El estudio de casos puede ser cualquier cosa siempre y cuando estemos centrados en él y forme parte de un sistema acotado. Es un elemento específico, en funcionamiento y vivo. Así, una escuela, un niño, un profesor, un sistema, un programa... pueden ser un caso, ya que son objetos susceptibles de estudio (Stake, 1998).

Cuando nos encontramos en la elección del caso, es evidente que la realidad nos viene dada. Tal y como afirma Stake (1998), debemos tener en cuenta si hay fácil acceso al mismo, si podemos abordar nuestra investigación en él, si podemos buscar el

equilibrio y la variedad y saber que no siempre se desarrollarán correctamente con nuestra investigación por lo que debemos estar preparados para desechar realidades si es conveniente.

Rodríguez et al. (1996) definen el estudio de casos como una estrategia de diseño de la indagación. Lo puede requerir y usar cualquier área porque tiene muchos posibles usos y puede dar respuesta a cualquier cuestión de la búsqueda de información.

Por su parte, Mukherji & Albon (2015) afirman que, en el estudio de casos, el investigador tiene la libertad además de poner los límites a lo que investiga. Si investiga a un niño y el cómo le afecta un tratamiento a una enfermedad no solo investigará al niño sino que también puede estudiar sus relaciones con familiares, amigos o incluso con el personal del hospital. Ofrece un número amplio de posibilidades de investigación. Gracias a él obtenemos observación detallada y nos permite controlar lo que ha ido afectando en el caso. Estas mismas autoras afirman que los estudios de casos:

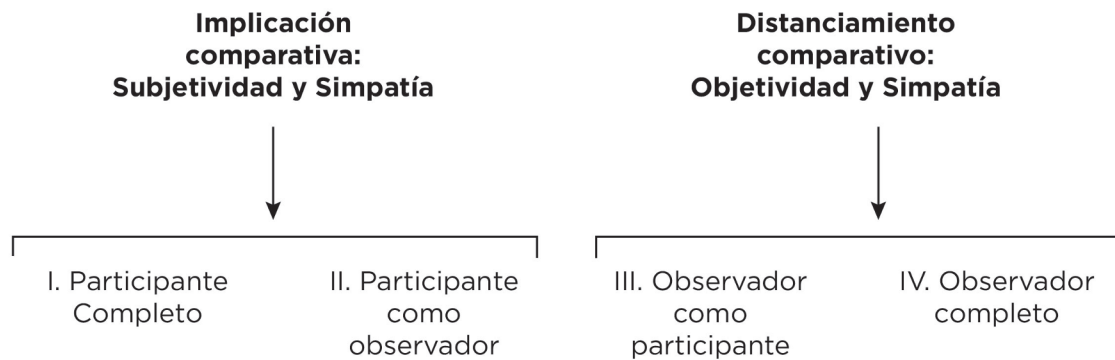
- Pueden usarse para explorar en investigaciones largas o para confirmar o refutar una teoría.
- Reflejan lo que pasa en la vida real.
- Se investiga teniendo a los investigados en su hábitat natural, al contrario de los estudios que se llevan a cabo en un laboratorio.

### **3. 1. Selección y características del caso**

En este trabajo en particular, el caso seleccionado ha sido un Centro Escolar que imparte, entre otras, la etapa Primaria. La facilidad para acceder a él ha constituido el criterio fundamental. La investigadora que realiza este estudio forma parte de la plantilla docente. En el momento del proceso de investigación ejercía como Orientadora y Profesora de Inglés.

Rodríguez et al. (1996) apuntan que según el grado de implicación en la realidad que se observa, el investigador juega un rol determinado. Así, se pueden asumir cuatro roles principales: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo. En el caso que describimos, la investigadora asumió el rol de participante como observador, ya que no se puede obviar el hecho de que es una trabajadora del centro escolar a estudiar. Aunque existe controversia sobre este rol y las tareas asociadas a la investigación, es cierto que existe un grado de participación y compromiso mayor y es difícil separar este nivel de compromiso y subjetividad por ser miembro de la institución (Figura 4.2).

Figura 4.2. Roles sociales en el trabajo de campo (adaptación de Hammersley & Atkinson, 1994)



### 3. 2. Negociaciones de acceso

Dado que el centro estudiado forma parte de la vida de la investigadora, no fue necesario tramitar muchas de las fases que normalmente se realizan en relación al inicio de la investigación. No obstante, se realizó una petición mediante una entrevista personal al Director General del centro. Así, se nos permitió empezar el contacto con la Dirección Pedagógica para explicarle los objetivos del estudio y las necesidades que este entrañaba.

En el mes de octubre de 2016, la investigadora realiza una segunda petición al Director Pedagógico de la sección en la que se encuentra la etapa de Primaria. Para poder conducir el trabajo de campo, el Director Pedagógico contactó con los tutores que, voluntariamente, quisieran participar en el estudio de observación y entrevistas.

Como sostienen Rodríguez et al. (1996) esta fase de contacto es solo un primer momento, ya que se debe continuar con el esfuerzo del investigador para poder implicarse en las actividades educativas que estudia. Variables como la flexibilidad y la sensibilidad son importantes porque la investigadora y las personas observadas compartían vida laboral.

### 3. 3. Características del centro

El centro seleccionado como caso está situado en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria. Es religioso y está concertado en sus unidades de Infantil, Primaria y Secundaria. La etapa de Bachillerato es privada. Escolariza, durante el curso 2016-17, un total de 2.221 alumnos/as, asignados a 73 grupos, que se distribuyen del siguiente modo:

- Educación Infantil: 412 alumnos (15 grupos), ratio media 27,4
  
- Educación Primaria: 860 alumnos (30 grupos y 1 aula NEAE), ratio media 28,3
  
- Educación Secundaria Obligatoria: 614 alumnos (20 grupos), ratio media 30,7
  
- Bachillerato: 255 alumnos (8 grupos), ratio media 30,2

En su infraestructura organizativa está física y geográficamente dividido en tres secciones: dos de ellas en el centro de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria y otra en la periferia. Como muestra la Tabla 4.1, el número de alumnos y las etapas educativas de cada sección varían. La Sección II, en la que se realiza la investigación, marcada en negrita y sombreada.

Esta sección en la que hemos elaborado nuestra investigación, como se explica en el *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*, está en una zona en expansión con mucha población joven. Ha pasado de estar alejada de la ciudad para estar integrada en ella. La relación barrio-colegio se valora positivamente. Las familias pertenecen a un estrato social medio, tanto a nivel cultural como económico.

Hay un total de 92 aulas que miden como mínimo 45 m<sup>2</sup>, si bien la mayoría de ellas han sido ampliadas a 64 m<sup>2</sup> (en la actualidad ya son 40 aulas con estas dimensiones, desde 1º de primaria a 2º de ESO). La estructura de gran parte de las instalaciones permite tener, además, espacios polivalentes entre ellas ya que la mayoría está ubicada en forma de pentágono, distribución que propicia que en el interior se formen esos espacios polivalentes con amplia superficie, lo que permite trabajar de manera cooperativa, realizar actividades con varias aulas al mismo tiempo, impartir refuerzos o apoyos a grupos reducidos, desarrollar proyectos conjuntos entre varias aulas o grupos de alumnos, así como desarrollar métodos de enseñanza como la docencia compartida.

Tabla 4.1. Distribución del centro escolar

LOCALIDAD	NIVELES EDUCATIVOS	Nº LÍNEAS POR CURSO	Nº ALUMNOS POR ETAPA	DOCENTES	PERSONAL SERVICIOS
Sección I Centro Las Palmas de Gran Canaria	INFANTIL	5	412	24	7
Sección II Periferia de Las Palmas de Gran Canaria	PRIMARIA 1º Y 2º ESO	5 5	860 324	68	22
Sección III Centro Las Palmas de Gran Canaria	3º Y 4º ESO 1º Y 2º BCH.	5 4	290 255	38	13

En cuanto a los trabajadores del centro, la Tabla 4.2. describe la realidad del profesorado. Hay un total de 130 docentes, junto con 3 miembros del Departamento de Orientación, aunque son 6 personas las que se dedican a este ámbito, ya que comparan docencia y orientación.

Tabla 4.2. Situación de los trabajadores del Centro

	Nº	PORCENTAJE
Número de trabajadores totales del Centro		
Hombres	78	45%
Mujeres	94	55%
Religiosos	4	2%
Seglares	168	98%
Tipo de jornada laboral personal		
Completa	127	74%
Parcial	45	26%

	Nº	PORCENTAJE
Categorías/distribución funcional		
Docentes Sección I	24	13%
Docentes Sección II	68	38%
Docentes Sección III	38	21%
Dpto. Orientación	6	3%
Administración	7	4%
Personal de servicio	35	20%
Edad docente		
Más de 60 años	4	3%
Entre 50 y 60 años	22	17%
Entre 40 y 50 años	34	26%
Entre 30 y 40 años	41	32%
Menos de 30 años	29	22%
Antigüedad del personal docente		
Más de 25 años	12	9%
Entre 15 y 25 años	28	22%
Entre 10 y 15 años	25	19%
Entre 5 y 10 años	31	24%
Menos de 5 años	34	26%

Como se puede observar, la gran mayoría de los docentes tienen edades comprendidas entre menos de 30-40 años. La antigüedad en el centro se aglutina en un 50% entre menos de 5-10 años de permanencia. Esto nos hace pensar que es un Claustro joven tanto por edad como por recorrido docente en el centro escolar.

### 3. 4. Características de las clases seleccionadas

De todas las clases disponibles en la Sección II del Centro, se seleccionó un total de 9 aulas. Como refiere la tabla 4.3, hay representatividad de todos los cursos de Primaria, teniendo 6º y 1º hasta dos y tres secciones respectivamente. El segmento temporal en el que accedemos a cada una de estas aulas se realiza mientras se está desarrollando el área de Lengua Castellana y Literatura. El ratio y el tipo de tutor que las imparte se describen en la tabla 4.4.

Tabla 4.3. Distribución de las aulas observadas

CURSOS	AULAS OBSERVADAS	ASIGNATURA OBSERVADA
1º Primaria	1ºA	Lengua Castellana y Literatura
	1ºC	Lengua Castellana y Literatura
	1ºE	Lengua Castellana y Literatura
2º Primaria	2ºD	Lengua Castellana y Literatura
3º Primaria	3ºE	Lengua Castellana y Literatura
4º Primaria	4ºA	Lengua Castellana y Literatura
5º Primaria	5ºB	Lengua Castellana y Literatura
6º Primaria	6ºA	Lengua Castellana y Literatura
	6ºB	Lengua Castellana y Literatura

Tabla 4.4. Características de cada aula tutor-alumnos

GRUPO PRIMARIA	TUTOR/A	Nº NIÑOS	Nº NIÑAS	TOTAL
1ºA (1AM)	Hombre	17	12	29
1ºC (1CY)	Mujer	14	15	29
1ºE (1EA)	Mujer	15	14	29
2ºD (2DE)	Mujer	15	14	29
3ºE (3EP)	Hombre	17	12	29
4ºA (4AL)	Mujer	17	13	30
5ºB (5BB)	Mujer	16	12	28
6ºA (6AR)	Hombre	15	14	29
6ºB (6BT)	Mujer	17	10	27
TOTAL		143	116	259

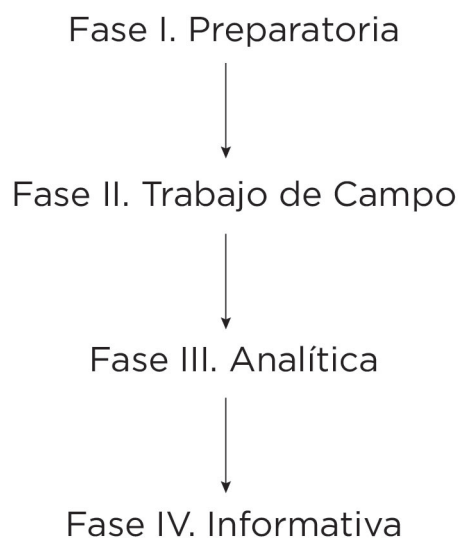
## 4. Diseño y fases de estudio

Cuando nos referimos al diseño y las fases del estudio, hacemos alusión a las



ideas de Rodríguez Gómez et al. (1996), cuando afirman que el investigador cualitativo ordena de modo más o menos sistemático las acciones que lleva a cabo en el proceso investigador. Aunque estas no sean igual para todos los investigadores, sí que suponen el establecimiento de un camino para la ejecución de la investigación, como vemos reflejado en la Figura 4.3.

Figura 4.3. Fases del proceso de investigación cualitativa (adaptación de Rodríguez et al., 1996)



Siguiendo este esquema, detallamos lo que se ha realizado en cada una de las fases de investigación.

## Fase I Preparatoria

Dentro de esta etapa, nos planteamos las cuestiones que se pretende estudiar dentro de nuestra investigación: En las inquietudes de la investigadora siempre ha estado la creatividad como elemento de interés personal: ¿qué encierra este concepto? ¿por qué se valora tanto en la sociedad y tan poco en la escuela? ¿se desarrolla en las clases? Después de diversas conversaciones con la profesora Marchena y el profesor Correa fuimos reflexionando sobre este término y haciendo el posicionamiento en un área curricular: la Lengua Castellana y la Literatura. Esta asignatura nos pareció de relevancia en relación al desarrollo de la creatividad. Como vimos en el marco teórico, desarrollamos nuestro pensamiento gracias a las palabras. Consecuentemente, se nos planteó que el nivel de creatividad verbal de los alumnos iba a estar relacionado con el tipo de interacción que se da en el aula en el desarrollo de esta materia. Entonces surgieron nuevas preguntas: ¿cómo se desarrolla la creatividad en la escuela? ¿es el área del lenguaje favorecedora de ello?

Al marcar esta línea de investigación, se empezó a indagar en el marco conceptual que, como afirman Rodríguez et al. (1996) conforma una herramienta esencial para saber qué cuestiones principales debemos tener en cuenta en la investigación cualitativa y la relación entre ellas.

En esta etapa también se vislumbra, tras conversaciones con los directores y la investigadora, qué métodos y técnicas en un primer momento se van a llevar a cabo en el trabajo de campo, así como las negociaciones de acceso. En este caso, la negociación de acceso comenzó con una conversación a principio de curso de 2015-2016 con el Director General y el Director Pedagógico para así obtener tanto los permisos para la observación de aula como la elección de las que se iban a observar. El Director Pedagógico fue el que concretó las clases, previa charla con los tutores. Su criterio fue por apertura, es decir, seleccionó aquellas en que los profesores no mostraron especial inconveniente a hacer visible sus prácticas de aula

## Fase II Trabajo de campo

Una vez pasada la selección del caso, en la fase de trabajo de campo nos situamos en el segundo trimestre del curso escolar 2015-2016. Aunque el acceso al campo era relativamente sencillo porque la investigadora es docente en este centro, existían dificultades para comenzar la investigación. Como explican Taylor & Bogdan (1996) “no siempre se puede determinar de antemano si se podrá ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses. Si se tropieza con dificultades hay que seguir” (p. 36).

El motivo fundamental de la lentitud inicial fue poder compaginar el horario laboral de la investigadora con el de los informantes. De hecho, la primera observación se realiza a comienzos del mes de abril, y la siguiente no se puede realizar hasta final del mismo mes. En este sentido, fue crucial el ánimo de los directores para definir un calendario de observaciones (ver Tabla 4.7.)

Para agilizar las observaciones, a la vez, se hizo necesario recurrir a una segunda observadora. La persona que se incorporó a la tarea era también docente del mismo centro. Nos reunimos previamente con ella y con los directores de la investigación, se le entrenó en la observación y el registro de datos y se estableció un contacto periódico constante para consensuar y contrastar los registros observacionales que iba elaborando. En la tabla 4.7. se muestra el calendario y las clases de las que se responsabilizó. Corresponde con las casillas sombreadas en gris.

Paralelamente, en cada sesión se iban tomando algunos ejemplos de las producciones de los alumnos y administrándose el *Test CREA* de manera colectiva. Una vez finalizadas las observaciones, durante el mes de julio, realizamos las entrevistas a los profesores, la administración individual del *Test CREA B* para adultos y solicitamos la documentación referente a las unidades didácticas que se impartieron mientras se rea-

lizaban las observaciones. Para registrar tanto las observaciones de aula como las entrevistas, se utilizó la aplicación *QuickTime Player* versión 10.4, alojada en el ordenador portátil de la investigadora. Estas grabaciones se pasaban a archivos de la aplicación VLC versión 2.1.5 para su posterior transcripción en la fase analítica.

## Fase III Analítica

El análisis de los datos cualitativos se puede resumir en dos elementos: el manejo de los datos y la interpretación, que se pueden dar simultáneamente, pero que se identifican como dos elementos en los que se administra y se reducen los datos para analizarlos y extraer conclusiones (Gibbs, 2012). En el trabajo de investigación cualitativa, este proceso se inicia en la fase anterior (trabajo de campo). En nuestro caso, esta fase abarca desde agosto de 2016 hasta abril de 2017. Aunque resulta complicado hablar de un procedimiento general de análisis cualitativo, ya que el mismo proceso lleva actuaciones del investigador implícitas, no obstante, siguiendo la línea de Rodríguez et al. (1996), enumeraremos tres fases cruciales:

### 1. Reducción de los datos

En esta investigación se comenzó a hacer las transcripciones. Para ello se utilizó un software llamado Easytranscript® para facilitarnos la labor ardua de transcripción de los audios de clase y de las entrevistas. Esta actividad supuso unos cuatro meses de trabajo con alguna colaboración externa. Además, tomamos las Unidades Didácticas y los Proyectos del colegio analizados a final de curso para tener toda la información organizada.

Por su parte, se corrigieron los cuestionarios del test CREA durante el mes de julio de 2016 según los baremos que se establecen en el mismo. Estos datos se transformaron a una hoja de cálculo para su tratamiento posterior. Con la recolección de los datos obtenidos y su organización correspondiente, pudimos empezar la siguiente fase, aunque íbamos haciendo tareas simultáneas en algunos casos.

### 2. Disposición y transformación de los datos

Una vez obtenidas las transcripciones de las clases, se organizaron según sesiones y tutor con la codificación expuesta anteriormente en la tabla 4.4. Estos documentos han sido la base del análisis del estudio. De su análisis se iban conformando las categorías, algunas de manera inductiva y otras de manera deductiva, en el tema elegido, a saber, la creatividad en las aulas.

Comenzamos por las observaciones de clase: las transcripciones y las anotaciones realizadas mientras estábamos en las aulas. Seguidamente, se pasó a las entrevistas que se realizó con cada tutor y, por último, a las Unidades Didácticas y los Proyectos. De todos ellos se fueron vislumbrando las unidades de información que más tarde se convertirían en frecuencias y porcentajes para su interpretación y manejo.

### 3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones

Tal como apunta Gibbs (2012) la clasificación de los datos sobre los que se apoya la investigación cualitativa merece una buena organización y estructuración. Por esta razón, se ha hecho muy útil los programas informáticos para el estudio de los datos, no tanto porque piensen por el investigador, sino porque facilitan la organización y el tratamiento de los resultados. Para operar con tal cantidad de información, nos servimos del software *NVivo*<sup>®</sup>, utilizado en la investigación cualitativa para crear y cuantificar categorías. En este sentido, se fueron cuantificando las unidades de información para crear los datos de las observaciones, las entrevistas y el análisis documental de las Unidades Didácticas y los Proyectos.

Por su parte, se analizaron los datos cuantitativos extraídos de la aplicación del test CREA mediante el programa estadístico SPSS v. 20 para Windows (Chicago, Illinois).

Posteriormente, se realizó la triangulación de las categorías y se comenzó el capítulo de Resultados. La Discusión del estudio y las Conclusiones del mismo fueron hechas a raíz de estos datos para pasar a la fase Informativa en la que se escribe la tesis doctoral. Todo este proceso se llevó a cabo para interpretar los datos a la luz del marco teórico, así como las nuevas ideas que surgían en el estudio mientras avanzábamos.

Estas fases, como describen los autores, no siempre se dan de manera exclusiva, sino que se pueden simultanear. Así ha sido en la investigación que hemos llevado a cabo, ya que, a la vez que obteníamos las primeras categorías, íbamos disponiendo de datos para la elaboración de los resultados.

## Fase IV Informativa

En la fase informativa, Rodríguez et al. (1996) expresan que corresponde a la presentación y comunicación de los resultados. Además, apuntan dos maneras de realizarlo: (a) como si fueran resolviendo un puzzle investigador y lector del estudio o (b) ofreciendo los hallazgos, presentando los argumentos en los que se sustenta la investigación. En esta investigación, hemos puesto las piezas del puzzle para que se vea el estudio como una fotografía completa a medida que se han desarrollado los capítulos. En esta fase, tal y como expresan los autores, se da el culmen de la investigación que se tiene entre manos, como es el caso.

En la tesis realizada, hemos hecho el informe paralelamente al desarrollo de la investigación. Cada capítulo ha sufrido modificaciones y ampliaciones según las directrices de los tutores de la tesis. Aunque ha tenido varias fases, se culmina en mayo de 2017 los últimos retoques de la tarea investigadora.

## 5. Instrumentos de la investigación

Flick (2011) define que la investigación cualitativa analiza los fenómenos sociales desde el interior y que recoge sus datos desde tres cuestiones principales: las experiencias de los individuos, las interacciones que se producen mientras se producen y los análisis de los documentos. Basándonos en estos enfoques, diremos que estos escenarios son los que se estudian en la presente tesis porque se toman muestras de estas tres realidades mediante los instrumentos de investigación.

También con respecto a la investigación que se lleva a cabo en el ámbito social, Kvale (2011) afirma que el uso de instrumentos como la entrevista, se usan en combinación con otros métodos. Los métodos de investigación, afirma, responden a preguntas distintas: “los métodos cualitativos se refieren a qué tipo y los cuantitativos a cuánto de un tipo” (p. 74). Así, en la investigación que llevamos a cabo nos planteamos qué está pasando con la creatividad en las aulas y cuánto de creatividad se puede medir en dichas aulas. De ahí el uso de diferentes instrumentos de investigación. De los instrumentos que nos ofrece la investigación cualitativa hemos utilizado los siguientes: la observación de aula, el análisis documental y la entrevista. En cuanto a los datos cuantitativos, se utilizó el test CREA para medir los percentiles de creatividad de los sujetos.

### 5. 1. Observación de aula

Tal y como plantean Everston & Green (1989) la observación dependerá de lo que el investigador ande buscando: su foco de atención, los métodos que utilice, los medios y la reglas que usa para llevar a cabo la investigación. Rodríguez et al. (1996) sostienen que observar es más propicio para obtener información acerca de las distintas relaciones en la educación que preguntar a los integrantes del aula cómo son. Gracias a ella, podemos recoger la información exacta sobre todo lo que ocurre en una situación determinada sin que influyan recuerdos que pueden no ser del todo fieles a la realidad, aunque es un proceso subjetivo. Esto se debe a que la observación es la acción por la que un experto recolecta datos que tengan relación con una cuestión determinada. También intervienen en ella las percepciones del individuo que analiza y cómo lo interpreta.

La observación es esencial para poder investigar a los sujetos que, por sus propios medios, no faciliten respuestas orales al investigador. Toda observación precisa de un objetivo, denominado problema. Este problema es el que dota de sentido a la observación y es la que fija cuestiones como qué observar, a quién observamos, cómo, cuándo observamos, dónde, cuándo registramos, qué registramos y cómo estudiamos la información o qué hacemos con ella (Rodríguez et al., 1996). Estas propiedades, el ser intencionado y el estar marcado por un objetivo, es lo que la distingue de otros procesos de obtención de datos. Como en otros instrumentos de investigación, existen ventajas e inconvenientes en su uso como se aprecian en la tabla 4.5.

Tabla 4.5. Ventajas e inconvenientes de la observación (Ruiz, 2012, pp. 75-76)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilita la información del conocimiento tal y como ocurre.</li> <li>- Es independiente de la capacidad y del deseo de un sujeto para informar de sí mismo.</li> <li>- Solicita menos cooperación activa por parte de los sujetos observados (en contraposición a la entrevista, la encuesta...).</li> <li>- Reduce dificultades de otros métodos como la no respuesta o la falta de sinceridad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es larga si no se delimita un hecho</li> <li>- No todo es susceptible de observación</li> <li>- A veces no estamos presentes en los momentos en los que se produce un hecho</li> <li>- Crea una situación emocional entre observador y observado que puede conllevar la pérdida de objetividad en la espontaneidad de la situación.</li> </ul>

Ruiz (2012) sostiene que la observación es una técnica de recogida de información usada en grupos que comparten mucho tiempo juntos, como es el caso del aula en los colegios. La comunicación, es decir, los datos que se obtienen de la observación son no verbales, y el investigador consigue un conocimiento profundo de las situaciones en las que está inmerso.

Existen varios sistemas de observación: (a) sistemas categoriales, (b) sistemas descriptivos, (c) sistemas narrativos y (d) registros tecnológicos (Evertson & Green, 1989; Rodríguez et al., 1996). Para elegir qué analizar el observador puede guiarse según investigaciones previas, recogiendo todos los datos que puedan servir para un análisis amplio; o, a partir de esos datos, hacer una investigación más concreta.

Entre todos ellos, realizamos una observación selectiva, en el continuo de observación que los diversos autores proponen, además de sistemática, deliberada y específica de una cuestión, a saber; la creatividad en el aula en la asignatura de Lengua. Escogimos el sistema narrativo por un lado, y el registro tecnológico, por otro. Quisimos tener en cuenta múltiples variables contextuales, si bien nos centramos en los aspectos de creatividad generados tanto por parte de los alumnos, como por parte del profesorado. Este hecho influye en que el registro de la observación no fue categórico (con factores a controlar), sino abierto, narrativo.

Los sistemas narrativos proporcionan una definición minuciosa de los acontecimientos a los que tenemos que prestar atención y aclarar. Tienen en cuenta la búsqueda y el entendimiento de patrones para poder encontrar similitudes con otras situaciones y verificarlos. Este sistema recoge tan cuidadosamente como sea posible todos los datos de la misma manera a como sucedieron. Es necesario también que el sujeto al que observamos no actúe condicionado por el hecho de estar siendo observado (Rodríguez et al., 1996).

Por su parte, los registros tecnológicos, como bien puede ser la grabación de audio o de imagen, aunque pueda influir en el comportamiento de la persona o personas que vamos a observar, nos permite recoger los datos de forma que podamos recoger toda la información de forma definitiva. De esta manera, podremos examinar los acontecimientos cuantas veces queramos (Rodríguez et al., 1996). Esta es una de las razones por las escogimos el registro tecnológico.

En la Tabla 4.6, podemos apreciar las diferentes características de estos dos sistemas de observación (Evertson & Green, 1989). Esto es, se realizó un registro narrativo, explicado anteriormente, y tecnológico porque nos servimos de las grabaciones en audio de las clases que fuimos a observar (véase archivos adjuntos).

Tabla 4.6. Adaptación de los modos de registrar y almacenar observaciones (Evertson & Green, 1989, pp. 322-323)

	<b>SISTEMAS NARRATIVOS</b>	<b>REGISTRO TECNOLÓGICO</b>
	Sistema abierto	Sistema abierto
	Sin categorías prefijadas.	Sin categorías prefijadas.
<b>ÍNDOLE DE LOS SISTEMAS</b>	El significado se considera específico del contexto. Se tienen en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes de la observación como durante ella a efectos del registro en vivo. Se seleccionan conductas que ocurren dentro de límites establecidos de forma natural.	El significado se considera específico del contexto. Se seleccionan conductas, acontecimientos, procesos que ocurren dentro de un período dado o de un acontecimiento dado. No se hace ningún intento de filtrar o mediar en lo que se observa.
<b>TIPOS DE SISTEMAS</b>	Registro de muestras, diarios, registros anecdóticos.	Fotografías, vídeos, grabaciones

	<b>SISTEMAS NARRATIVOS</b>	<b>REGISTRO TECNOLÓGICO</b>
	Sistema abierto	Sistema abierto
	Sin categorías prefijadas.	Sin categorías prefijadas.
<b>MÉTODOS DE REGISTRO</b>	Se registran amplios segmentos de acontecimientos de manera oral o escrita. Las observaciones se registran en lenguaje cotidiano.	Lente potencialmente más amplia. Un registro no filtrado de todas las conductas y acontecimientos que ocurren frente a la cámara o dentro del radio de captación del micrófono. De acuerdo con el foco del investigador, el lente puede ser amplio o angosto.
<b>METAS DE LOS USUARIOS</b>	Obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.	Obtener un registro permanente del acontecimiento registrar. Las decisiones sobre que registrar se relacionan con las metas del investigador y las cuestiones en consideración. El propósito es congelar el acontecimiento en el tiempo para analizarlo en un momento posterior.

El papel del investigador es el que hace que la observación participante se pueda diferenciar de las demás. pasa a ser más complicado y necesita ciertos conocimientos sociales acerca del grupo al que analiza. Requiere por lo tanto que la persona que está realizando la investigación no solo actúe como recolector de datos como en una observación normal sino que además pase a ser uno más del grupo de observados (Rodríguez et al., 1996). Por su parte, Woods (1998) sostiene que la observación participante es el proceso más importante de la etnografía.

Para una mejor organización de la información de los datos y para salvaguardar la intimidad de los sujetos que intervienen en el estudio, codificamos las clases y los profesores con un código alfanumérico. Primero pusimos el curso y la letra correspondiente de la clase (1A corresponde a 1º Primaria A) y a continuación la inicial del nombre de cada tutor (1AM, la M corresponde al nombre del tutor). Este mismo código se utilizó para las sesiones grabadas (S11AM, significa que es la Sesión 1 de 1º de Primaria A).

Tabla 4.7. Reparto y fechas de las observaciones de aula



Clase	1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión
1AM	16 mayo 3ª hora	18 mayo 2ª hora	24 mayo 2ª hora	2 junio 2ª hora	6 junio 4ª hora
1CY	19 mayo 2ª hora	1 junio 1ª hora	2 junio 1ª hora	7 junio 1ª hora	9 junio 1ª hora
1EA	26 de abril 1ª hora	9 mayo 6ª hora	16 mayo 2ª hora	18 mayo 1ª hora	23 mayo 2ª hora
2DE	10 mayo 1ª hora	17 mayo 1ª hora	19 mayo 1ª hora	23 mayo 1ª hora	26 mayo 2ª hora
3EP	8 abril 3ª hora	26 abril 2ª hora	29 abril 1ª hora	5 mayo 5ª hora	18 mayo 6ª hora
4AL	16 mayo 4ª hora	25 mayo 1ª hora	1 junio 3ª hora	6 junio 3ª hora	8 junio 3ª hora
5BB	13 mayo 1ª hora	20 mayo 1ª hora	25 mayo 3ª hora	25 mayo 4ª hora	1 junio 4ª hora
6AR	29 abril 3ª hora	5 mayo 6ª hora	16 mayo 1ª hora	20 mayo 3ª hora	25 mayo 5ª hora
6BT	27 abril 1ª hora	9 mayo 5ª hora	25 mayo 1ª hora	8 junio 1ª hora	15 junio 1ª hora

Al realizar estas observaciones se ponían en marcha las grabaciones y se iban tomando notas. Pasado un tiempo prudencial, cuando interpretábamos que los profesores y alumnos se sentían cómodos, empezábamos las notas en una tableta. El número de sesiones observadas fue de cinco por grupo seleccionado, tal como se deduce desde la tabla 4.7. A partir de este tiempo de permanencia en el aula percibíamos que se producía lo que Taylor & Bogdan (1996) denominan saturación teórica, esto es, percibíamos que se llegaba a un punto de observación en que los datos se tornaban repetitivos. En total se registraron 45 sesiones de clase.

Las observaciones se iban programando la semana que se realizaban, en algunas ocasiones el día antes o incluso el mismo día, por dos razones: al desempeñar la investigadora su trabajo en el centro no siempre era posible programarlas por anticipado y, por otro lado, para no interferir en la vida real del aula, esto es, no realizar una preparación de las clases ad hoc. Esta documentación se encuentra en el Anexo 1.

En las clases observadas no se presentaban signos de incomodidad por parte de los alumnos y del profesorado ya que en raras ocasiones sentían que estaba la observadora presente, salvo en algún momento de saludo, al comienzo. Las prácticas de aula se desarrollaban, por tanto, sin demasiadas alteraciones.

## 5. 2. Entrevistas.

Con respecto a la entrevista como instrumento de investigación en el paradigma cualitativo, Kvale (2011) afirma que:

Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidado y en la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista de investigación cualitativa es el lugar donde se construye el conocimiento (p. 30).

Por su parte, Mukherji & Albon (2015) definen las entrevistas como un método que consiste en que el investigador hace preguntas a una persona o un grupo de personas con la finalidad de que den sus respuestas a esas preguntas, ya sean preguntas concretas o preguntas para dar tu opinión sobre un tema en concreto. Esta misma idea sugieren Rodríguez et al. (1996) cuando destacan que la entrevista es una estrategia en la que una persona pregunta por información a otra persona o colectivo de personas. Exige un mínimo de dos personas y la comunicación entre ellas. Las entrevistas pueden estructurarse, dirigirse a un objetivo en concreto y ser fácilmente pasable a datos numéricos; pueden no estar estructuradas para nada ni estar sujetas a un análisis numérico, como en el caso de una biografía; o pueden ser semi-estructuradas, teniendo características de las dos.

Goetz & LeCompte (1988) citando a Denzin (1978), diferencian entre entrevistas estandarizada presecuencializada o estandarizada no presecuencializada. Un ejemplo de la estandarizada presecuencializada es un cuestionario oral en el que a todos los sujetos se les pregunta lo mismo en un orden específico, que resulta de utilidad si se buscan datos cuantificables. Por su parte, en la entrevista estandarizada no presecuencializada, se cambia el orden de las cuestiones que se ofrecen de acuerdo a cómo actúen los entrevistados ante las preguntas. Esto permite que sea más natural. Las entrevistas se realizan para recopilar datos, influir en el comportamiento o por motivos terapéuticos.

Elementos como la relación entrevistador-entrevistado, el cómo se hacen las preguntas, la recopilación e inscripción de datos y el objetivo de la entrevista se deben tener en cuenta a la hora de usar este instrumento de investigación.

Teniendo en cuenta las ideas de los investigadores, en este estudio, el tipo de entrevista utilizada fue la semiestructurada o, lo que es lo mismo, una entrevista estandarizada no presecuencializada. Se tuvo en cuenta, además, el consentimiento informado de los participantes del estudio, en este caso, de los nueve profesores entrevistados correspondientes a las aulas observadas. En la tabla 4.8 se muestran las preguntas hechas a los profesores en la entrevista semiestructurada.

Tabla 4.8. Entrevista realizada a los profesores

- 
1. ¿Te consideras una persona creativa?
  2. En tu desarrollo profesional como docente, ¿crees que hay tareas o momentos en los que se favorece tu propio proceso creativo?
  3. ¿Crees que los niveles de creatividad de los alumnos están desarrolladas con sus potencialidades?
  4. La creatividad..- ¿se nace o se hace?
  5. ¿Crees que la creatividad es importante para los alumnos? ¿Por qué? ¿Crees que la actividad es importante en el éxito del aprendizaje?
  6. ¿Qué tareas de las que desarrollas en el aula crees que potencian mejor este aspecto? Y en el área de lengua, ¿cuáles en concreto?
  7. Además de las tareas que tú les presentes, ¿hay algún elemento que pudiera favorecer la creatividad:
    - disposición de tu clase
    - interacción que tú mantienes con el alumnado (formas de dirigirte a él, diálogos, en cualquier situación de clase...)
    - interacción entre iguales, entre ellos.
    - materiales que usas: recursos que usas?
  8. Las actividades que vienen en los libros de textos, UD o proyectos ¿crees que favorecen la creatividad de tus niños y niñas?
  9. ¿Quieres añadir algo más?
- 

### 5. 3. Análisis documental: Unidades Didácticas y Proyectos

El análisis documental es un instrumento de investigación que, según Sánchez & Vega (2003), tiene una mayor influencia sobre la estructura de una información que sobre su contenido. Su objetivo es básicamente la representación, organización y localización de una información que se supone está localizada en un documento. Para Bardin (1986) es una operación que persigue representar lo que se expresa en un documento pero bajo una forma diferente a la suya original. Esto permite que se pase de un documento primario, que sería el original, a uno secundario, que sería la representación del mismo. Sánchez & Vega (2003, p.50), recogiendo un trabajo de Coll-Vinent (1985, p.48) explica que “los productos del análisis documental representan sintéticamente a los originales, contienen una información concentrada, pueden ser consultados más fácilmente y ofrecen las primeras noticias de existencia de los documentos primarios”

En nuestra investigación, los documentos primarios fueron las Unidades Didácticas y Proyectos que correspondían con el tema que se desarrollaba en las sesiones de clase observadas. El número total de estos documentos fue de 12, dos por nivel. Esta documentación está en el Anexo 5. Estos documentos primarios se convirtieron en secundarios al aplicársele un análisis categorial, procedimiento que explicamos en páginas posteriores.

## 5. 4. Cuestionario: Test CREA

El test aplicado fue el CREA (Cassany et al., 1996). Es un instrumento de evaluación de la creatividad mediante la generación de preguntas. La persona evaluada ve un estímulo (en este caso una lámina) sobre la que tiene que hacer preguntas en un tiempo determinado. La finalidad del instrumento es la “apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas” (Corbalán, Martínez & Donolo, 2003, p.9)

La aplicación puede ser tanto individual como colectiva. En nuestro estudio, se recurrió a la fórmula individual con el profesorado y con los cursos más bajos (1º y 2º). En el resto de los niveles se hizo colectiva.

La muestra total a la que se pasa este test fue de 242 estudiantes, 107 chicas (44%) y 135 chicos (56%), pertenecientes a 9 aulas, así como a los 9 profesores que impartían clase en estas aulas.

## 6. Análisis de la información

### 6. 1. Información cuantitativa (resultados del Test CREA)

Los datos arrojados por el test CREA fueron introducidos en una hoja de cálculo Excel (Microsoft Corporation) y posteriormente analizados con el programa estadístico SPSS v. 20 para Windows (Chicago, Illinois).

En primer lugar se valoró si existían diferencias significativas entre la creatividad de los alumnos y el género. A continuación, si existían diferencias entre la creatividad y las aulas de origen del alumnado. Por último se comparó la creatividad de cada clase con la creatividad del profesor.

Para la descripción de variables cualitativas (género) se utilizaron porcentajes. Para las variables cuantitativas (creatividad del alumno y creatividad profesores) se utilizó la media y desviación estándar. La distribución de las variables cuantitativas (si era o no normal) se evaluó mediante el test de *Kolmogorov-Smirnov*.

Para comparar medias entre dos grupos se utilizó el test de la *T de Students* y el test de la *U de Mann Whitney*. Para comparar medias entre varios grupos se utilizó tanto el Análisis de la Varianza como el test de *Kruskal-Wallis*, dado que la distribución de la

variable creatividad era no paramétrica. Como contrastes “post-hoc” se utilizó el test de *Scheffé* y de *Bonferroni*.

## 6. 2. Informacisón cualitativa (entrevistas, observaciones, análisis documental)

Para analizar la información arrojada por los instrumentos de corte cualitativo se estableció un sistema categorial. Este proceso, según Taylor & Bodgan (1996), conlleva los siguientes pasos:

1. Definir categorías de codificación. Comenzar escribiendo una lista incluyendo temas, conceptos, interpretaciones y proposiciones siendo lo más conciso posible.
2. Codificar los datos. Todo tiene que estar codificado con su número o letra al margen. Lo más importante es conseguir que los códigos se adapten a los datos y no al revés.
3. Diferenciar datos que provienen de distintas categorías de codificación. Gracias a esto podremos volver a consultar cualquier anotación, transcripción o escrito en cualquier momento.
4. Observar los datos que han sobrado. Si no encajan en ninguna categoría existente o nueva no hay que tratar de hacerlo a la fuerza. Es posible que simplemente no haya que usarlo en esa investigación.
5. Refine el análisis. El tener los datos codificados permite el que se puedan comparar. El investigador podrá descubrir que hay algunos temas que ahora deban ser eliminados y reemplazados de forma correcta y otros a los que haya que prestarles más atención aunque antes pareciera lo contrario.

Mukherji & Albon (2015) citando a Denscombe (2010) explican, en la misma línea, las fases de este proceso:

1. Familiarizarse con los datos.
2. Categorizar los datos: Los segmentos que contienen ideas, actitudes, pensamientos y sentimientos similares entran en la misma categoría. Los códigos para categorizar se aplican de forma consistente. Además, es un proceso muy

subjetivo por lo que es recomendable que codifique más de una persona.

3. Categorizar los códigos.
4. Identificar temas y relaciones a lo largo de los códigos y las categorías.
5. Desarrollar conceptos y llegando a algunos estados generalizados.

En este caso, con los datos obtenidos de las observaciones se procedió al creación de categorías a través de este proceso de recopilación y análisis de datos. Estas características deben estar bien definidas para su mejor discriminación. Ruiz (2012) expresa que “la mejor manera de organizar y poder tratar en el futuro el enorme volumen de información que se almacena en una investigación cualitativa (...) consiste en codificarla adecuadamente, reduciéndola a categorías” (p. 68).

Con la información proveniente de las observaciones, dividimos las interacciones en dos tipos: (a) las iniciadas por el profesor, a las que se asignó la “A” para su discriminación y (b) las interacciones iniciadas por los alumnos, bien entre ellos o hacia el docente, clasificadas con la letra “B”. Como observamos en las Tablas 4.9, 4.10, 4.11 y 4.12, las categorías que emergen de este análisis se aglutinan en cuatro ámbitos principales:

1. Contexto-interacciones que fomentan la creatividad.
2. Actividades desarrolladoras de creatividad.
3. Inhibidores de creatividad.
4. Valoración-evaluación en el aula.

Tabla 4.9. Categorías de observación relacionadas con Contexto-interacciones que fomentan la creatividad

A. Interacción profesor-alumno: Interacciones iniciadas por el profesor hacia sus alumnos		B. Interacción alumno-profesor: Interacción que inicia y protagoniza el alumno bien hacia el profesor o entre iguales.	
<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIGEN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIGEN</b>
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad			
A1_Preguntas abiertas: generación de interrogantes abiertos a los alumnos.	Deductiva Fischer (2013)	B1_Deseo de participación: momentos en los que los alumnos manifiestan que quieren intervenir.	Inductiva
A2_Cuestionamiento: situaciones en las que el profesor interroga a los alumnos porque pone en duda algún aspecto de lo que han realizado.	Inductiva	B2_Ayuda: situaciones en la que los alumnos se prestan ayuda entre ellos.	Inductiva
A4_Ejemplos: momentos en los que se ejemplifica cómo hacer un trabajo, bien para partir del mismo, hacerlo igual o se prototipa un producto.	Inductiva	B3_Reflexión espontánea: mensajes e ideas de los alumnos que surgen en el aula relacionadas con la situación.	Inductiva
A8_Apertura: comentarios referentes a conectar la realidad del aula con algo de fuera.	Inductiva	B4_Preguntas espontáneas: preguntas que los alumnos plantean al profesor o entre alumnos a raíz de un planteamiento personal o dudas.	Inductiva
A9_Participación: llamamiento a la participación del alumnado en la clase.	Inductiva	B6_Curiosidad: momentos en los que los alumnos sienten deseo de indagar en alguna cuestión en particular	Inductiva
A10_Motivación: expresiones o mensajes que animan al alumnado.	Inductiva		

A. Interacción profesor-alumno: Interacciones iniciadas por el profesor hacia sus alumnos		B. Interacción alumno-profesor: Interacción que inicia y protagoniza el alumno bien hacia el profesor o entre iguales.	
CATEGORÍA	ORIGEN	CATEGORÍA	ORIGEN
A11_Humor compartido: chistes, ironías que se realizan en el aula en las que alumnos y profesor comparten risas o gestos de diversión	Deductiva (Marchena, 2005)		
A15_Apoyo: el docente presta ayuda a sus alumnos o bien pide a los alumnos que se ayuden entre ellos.	Inductiva		
A17_Oportunidad: momentos en los que el profesor ofrece una nueva ocasión para presentar alguna tarea.	Inductiva		

Tabla 4.10. Categorías de observación de Actividades desarrolladoras de creatividad

<b>A. Interacción profesor-alumno:</b> Interacciones iniciadas por el profesor hacia sus alumnos		<b>B. Interacción alumno-profesor:</b> Interacción que inicia y protagoniza el alumno bien hacia el profesor o entre iguales.	
CATEGORÍA	ORIGEN	CATEGORÍA	ORIGEN
2. Actividades desarrolladoras creatividad			
A3_Producto divergente: productos que son fuera de lo común o se espera.	Barron & Harrigton (1981)	B7_Conexión: los alumnos conectan lo que están hablando con otra cosa.	Inductiva
A5_Libre elección: El profesor deja elegir la totalidad o alguna parte de la tarea.	Inductiva	B9_Respuestas: ideas que dan los alumnos a alguna actividad pedida por el profesor.	Inductiva



<b>A. Interacción profesor-alumno:</b> Interacciones iniciadas por el profesor hacia sus alumnos		<b>B. Interacción alumno-profesor:</b> Interacción que inicia y protagoniza el alumno bien hacia el profesor o entre iguales.	
<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIGEN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIGEN</b>
A6_Invitación a la creación: momentos en los que el maestro incita a la creación.	Inductiva		
A7_Tiempo: momentos en los que el profesor da tiempo adecuado a sus alumnos para poder trabajar en lo encomendado	Inductiva		
A12A_Reflexión: Invitación a la reflexión sobre algún hecho o tema.	Inductiva		
A12B_Actividad de pensamiento: Uso de rutinas o destrezas de pensamiento en el aula.	Deductiva (Ritchhart, 2015; Swartz et al., 2013)		
A12C_Conexión entre ideas: Oportunidad para conectar unas ideas, hechos o reflexiones con otras.	Inductiva		
A12D_Comprensión: verificación de que se ha comprendido alguna cuestión.	Inductiva		

Tabla 4.11. Categorías de observación de Inhibidores de creatividad

<b>A. Interacción profesor-alumno:</b> Interacciones iniciadas por el profesor hacia sus alumnos		<b>B. Interacción alumno-profesor:</b> Interacción que inicia y protagoniza el alumno bien hacia el profesor o entre iguales.	
CATEGORÍA	ORIGEN	CATEGORÍA	ORIGEN
3. Inhibidores de creatividad			
A13A_Velocidad: momentos de aceleración y premura en el aula	Inductiva	B5_Presión grupal: interacciones en las que los alumnos se exigen o compiten entre ellos.	Inductiva
A13B_Motivación extrínseca: premios que fomentan la motivación extrínseca en detrimento de la intrínseca	Deductiva (Hennessey, 2007)	B10_Incomprensión: intervalos en los que los alumnos expresan que no entienden elementos de la tarea o del desarrollo de la clase.	Inductiva
A13C_Convergencia: búsqueda de una única respuesta ante un planteamiento de clase.	Inductiva	B8_Desconexión: distanciamiento de la tarea que hace el alumnado.	Inductiva
A13D_Excesivo control: momentos en los que el profesor domina las intervenciones de la clase.	Inductiva		
A13E_Corte: evidencias en las que el profesor es cortante con los alumnos en su participación.	Inductiva		
A16_Prevalencia del grupo: momentos en los que el profesor le da más importancia a las producciones del grupo en detrimento de lo individual	Inductiva		

Tabla 4.12. Categorías de Valoración-evaluación en el aula

CATEGORÍA	ORIGEN
4. Valoración-evaluación en el aula	
A14A_Felicitación: valoración positiva de comportamientos, comentarios o producciones a los alumnos.	Inductiva
A14B_Corrección constructiva: momentos de evaluación para una mejor comprensión o una llamada de atención.	Inductiva
A14C_Autoevaluación: invitación a que revisen ejercicios, actividades o momentos de autocorrección.	Deductiva Stobart (2010)
A14D_Heterovaloración: evaluación llevada a cabo por el profesor.	Deductiva Stobart (2010)
A14E_Borrador: oportunidad de revisión de la producción, normalmente escrita; importante para llegar al producto final.	Deductiva Cassany (2011)
A14F_Tolerancia al error: mensajes en los que el profesor acepta los errores como parte del proceso educativo.	Inductiva
A14G_Coevaluación: diálogos de los alumnos evaluando entre ellos alguna cuestión del aula.	Inductiva
A14H_Autoevaluación docente: expresiones en las que el profesor evalúa su práctica o rectifica algún comportamiento propio.	Inductiva

Por otra parte, las categorías que emergieron de las Unidades Didácticas y los Proyectos analizados, también se centraron en los cuatro ámbitos anteriores. Quedan descritas en la tabla 4.13.

Tabla 4.13. Conceptualización de categorías de Unidades Didácticas y Proyectos

CATEGORÍA	ORIGEN
1. Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad	
Apertura: conexión de las actividades de aula con el contexto más allá de la misma.	Inductiva

CATEGORÍA	ORIGEN
Ejemplos: pasajes en los que se ejemplifica cómo hacer un trabajo, bien para partir del mismo, hacerlo igual o se prototipa un producto.	Inductiva
Participación: llamamiento a la participación del alumnado en la clase.	Inductiva
Actividades cooperativas: ejercicios de grupo planteados en la Unidad Didáctica o Proyecto.	Deductiva (Johnson & Johnson, 1999)
Exposición: actividades en las que los alumnos producen un texto oral a presentar.	Inductiva
Investigación: propuestas de exploración de algún tema por parte de los alumnos.	Deductiva (Trujillo, 2017)
Invitación a la creación: momentos en los que las actividades corresponden a la creación.	Inductiva
Libre elección: situaciones en las que los alumnos pueden elegir alguna cuestión.	Inductiva
Uso TIC: utilización de las Tecnologías de la Información en el aula para acometer la actividad.	Deductiva (Koehler, Mishra & Cain 2013)
Pensamiento	
Actividad de pensamiento: uso de rutinas o destrezas como actividades a realizar.	Deductiva (Ritchhart, 2015; Swartz et al., 2013)
Comprensión: actividades que buscan la profundización en algún tema.	Inductiva
Conexión entre ideas: situaciones para conectar realidades o temas estudiados.	Inductiva
Reflexión: búsqueda del pensamiento de los alumnos.	Inductiva
3. Inhibidores de la creatividad	
Actividad formales: actividades propias de la Lengua formal.	Inductiva

CATEGORÍA	ORIGEN
Convergencia: búsqueda de una única respuesta ante un planteamiento de clase.	Inductiva
Motivación extrínseca: premios que fomentan la motivación extrínseca en detrimento de la intrínseca	Deductiva (Hennessey, 2007)
Prevalencia del grupo: actividades que dan más importancia a las producciones del grupo en detrimento de lo individual	Inductiva
4. Valoración-Evaluación en el aula	
Autoevaluación: invitación a que revisen ejercicios, actividades o momentos de autocorrección.	Deductiva Stobart (2010)
Borrador: oportunidad de revisión de la producción, normalmente escrita; importante para llegar al producto final.	Deductiva Cassany (1996)
Coevaluación: diálogos de los alumnos evaluando entre ellos alguna cuestión del aula.	Inductiva
Heterovaloración: evaluación llevada a cabo por el profesor.	Stobart (2010)

Por último, para el análisis de las entrevistas, nos centramos en los significados de lo que el entrevistado iba diciendo para igualmente conceptualizarlo en categorías (Kvale, 2011). Se utilizó también un sistema de codificación clasificados en tres ámbitos: contexto, actividades e inhibidores, como refleja la tabla 4.14.

Tabla 4.14. Conceptualización categorial de la entrevista

CATEGORÍA	ORIGEN
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad	
Influencia en los alumnos: conexión de la creatividad como factor que influye en los alumnos.	Inductiva

CATEGORÍA	ORIGEN
Materiales-entornos favorecedores: identificación de contexto que desarrolla la creatividad.	Inductiva
Tolerancia al error: mensajes en los que el profesor acepta los errores como parte del proceso educativo.	Inductiva
2. Actividades desarrolladoras creatividad	
Actividades desarrolladoras creatividad: ejemplificación de tareas que trabajan la creatividad.	Inductiva
Autopercepción: propia percepción de la creatividad.	Inductiva
Desarrollo profesional: momentos en los que el profesor trabaja su propio potencial creativo.	Inductiva
Evolución creatividad: percepción de que la creatividad es un elemento que se puede trabajar y desarrollar	Inductiva
Importancia creatividad: valoración del potencial creativo como parte del aprendizaje.	Inductiva
Percepción creatividad: idea que tiene el profesor sobre la creatividad.	Inductiva
3. Inhibidores creatividad	
Inhibidores creatividad: aspectos que los profesores señalan como cortes a la creatividad.	Inductiva
Actividades formales: actividades propias de la Lengua formal.	Inductiva
Dificultad: comentarios en referencia a los obstáculos para fomentar la creatividad	Inductiva
Tipo material: alusión a los materiales del aula que capan la creatividad	Inductiva

## 7. Proceso de triangulación y contraste

En cualquier proceso de investigación cualitativa, la triangulación es una estrategia de análisis que avala la validez de los datos encontrados. Puede establecerse desde diferentes perspectivas (Denzin, 1984):

- *Triangulación de las fuentes*: se analiza si el fenómeno estudiado es el mismo cuando varía el espacio, las personas que intervienen en él, el instante en que sucede...

- *Triangulación del Investigador*: la información que se recoge se contrasta en función de varios sujetos o investigadores.

- *Triangulación teórica*: los resultados obtenidos se contrastan con estudios realizados por otros investigadores

- *Triangulación metodológica*: el mismo suceso se contrasta en función de los instrumentos de investigación utilizados (entrevistas, observaciones...)

Desde nuestra investigación hemos recurrido a varios procesos de triangulación:

a. *Triangulación del Investigador*: en el momento en que se recogen las observaciones de aula, se contrasta de manera regular lo obtenido por las dos observadoras que participan en esta tarea, una de ellas, la investigadora principal.

b. *Triangulación teórica*: los hallazgos obtenidos desde todo el proceso de investigación son posteriormente contrastados con otros estudios que han analizado la creatividad bajo líneas similares. Las consideraciones resultantes se exponen en el apartado *Discusión y Comentario* del presente informe.

c. *Triangulación metodológica*: la información analizada que aportó la entrevista al profesorado, las observaciones de aula y el análisis documental, fueron contrastadas en los puntos en que existía coincidencia de categorías. Esto generó la llamada *matriz de triangulación* que describimos en la tabla 4.15.

Tabla 4.15. Matriz de Triangulación Metodológica

Categorías	Observaciones	Entrevistas	Proyectos- Unidades didácticas
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad			
Preguntas abiertas	X		
Cuestionamiento	X		
Ejemplos	X		X
Apertura	X		X
Participación	X		X
Motivación	X		
Humor compartido	X		
Apoyo	X		
Oportunidad	X		
Tolerancia al error	X	X	
Influencia en los alumnos		X	
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad			
Producto divergente	X	X	
Libre elección	X	X	
Invitación a la creación	X	X	
Reflexión	X	X	
Actividad de pensamiento	X	X	
Conexión entre ideas	X	X	
Comprensión	X	X	
Actividades desarrolladoras creatividad			X
Autopercepción			X
Desarrollo profesional			X



Categorías	Observaciones	Entrevistas	Proyectos- Unidades didácticas
Evolución creatividad			X
Importancia creatividad			X
Percepción creatividad			X
3. Inhibidores de creatividad			
A13A_Velocidad			
A13B_Motivación extrínseca	X	X	
A13C_Convergencia	X	X	
A13D_Excesivo control	X		
A13E_Corte	X		
A16_Prevalencia del grupo	X	X	
Actividad formales		X	X
Inhibidores creatividad			X
Tipo material			X
4. Valoración- evaluación en el aula			
A14A_Felicitación	X		
A14B_Corrección constructiva	X		
A14C_ Autoevaluación	X	X	
A14D_ Heterovaloración	X	X	
A14E_Borrador	X	X	

Categorías	Observaciones	Entrevistas	Proyectos- Unidades didácticas
A14F_Tolerancia al error	X		
A14G_Coevaluación	X	X	
A14H_ Autoevaluación docente	X		

**C5**

**RESULTADOS**



Para saber cómo se desarrolla la creatividad en el área de Lengua Castellana y Literatura en las aulas de primaria se utilizó, como expusimos anteriormente, diferentes instrumentos: la observación de aula, las entrevistas al profesorado, el análisis de las unidades didácticas y proyectos y el test estandarizado de creatividad CREA.

En las páginas siguientes se expresan los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos. En su caso, siempre que sea posible, se aplican las triangulaciones metodológicas que lo permiten.

## 1. Resultados cuantitativos

Para analizar los resultados del test CREA, en primer lugar se valoró si existían diferencias significativas entre la creatividad de los alumnos y el género. A continuación, si existían diferencias entre la creatividad y las aulas de origen del alumnado. Por último, se comparó la creatividad de cada clase con la creatividad del profesor.

Para la descripción de variables cualitativas (género) se utilizaron porcentajes. Para las variables cuantitativas (creatividad del alumno y creatividad profesores) se utilizó la media y desviación estándar. La distribución de las variables cuantitativas (si era o no normal) se evaluó mediante el test de Kolmogorov-Smirnov.

Para comparar medias entre dos grupos se utilizó tanto el test de la T de Students como el test de la U de Mann Whitney. Para comparar medias entre varios grupos se utilizó tanto el Análisis de la Varianza como el test de Kruskal-Wallis, dado que la distribución de la variable creatividad era no paramétrica. Como contrastes “post-hoc” se utilizó el test de Scheffé y de Bonferroni. Para ello, se consideró un nivel de significación de  $p < 0,05$ .

Tabla 5.1. Resultados de alumnos por sexos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnas	107	44,2	44,2	44,2
	Alumnos	135	55,8	55,8	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

### 1. 1. Análisis descriptivo

Los valores medios de creatividad de los alumnos fue de 61 puntos ( $DE \pm 20$  puntos). Se distribuyeron tal como refleja la siguiente tabla:

Tabla 5.2. Distribución resultados de creatividad alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	3	1	,4	,4	,4
	10	2	,8	,8	1,2
	15	1	,4	,4	1,7
	20	9	3,7	3,7	5,4
	25	9	3,7	3,7	9,1
	35	22	9,1	9,1	18,2
	40	4	1,7	1,7	19,8
	45	20	8,3	8,3	28,1
	50	4	1,7	1,7	29,8
	55	19	7,9	7,9	37,6
	60	18	7,4	7,4	45,0
	65	29	12,0	12,0	57,0
	70	21	8,7	8,7	65,7
	75	19	7,9	7,9	73,6
	80	30	12,4	12,4	86,0
	85	27	11,2	11,2	97,1
	90	4	1,7	1,7	98,8
	95	1	,4	,4	99,2
	99	2	,8	,8	100,0
Total	242		100,0	100,0	

Los resultados de los profesores en el test CREA se reflejan en la tabla 5.3. Los valores medios de la creatividad de los **profesores** fueron 61 puntos (DE±20). Su distribución fue como señala la tabla 5.4.

Tabla 5.3. Resultados test CREA profesores

Tutor/a clase	Percentil test CREA
1A	60
1C	45
1E	50
2D	30
3E	50
4A	70
5B	15
6A	15
6B	65

Tabla 5.4. Resultados de creatividad de los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15	2	22,2	22,2	22,2
	30	1	11,1	11,1	33,3
	45	1	11,1	11,1	44,4
	50	2	22,2	22,2	66,7
	60	1	11,1	11,1	77,8
	65	1	11,1	11,1	88,9
	70	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

## 1. 2. Análisis univariante

Al comparar la creatividad en función del género (test de la T de Student), no se objetivaron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,989$ ). El conjunto de chicas tuvo una creatividad media de 60,83 ( $DE\pm 19,96$ ) frente al grupo de los chicos, que presentó una creatividad de 60,87 ( $DE\pm 20,78$ ). Resultados similares se obtuvieron con el test no paramétrico de la U de Mann Whitney.



Sin embargo, cuando se comparó la creatividad en función del aula de procedencia del alumnado (análisis de la varianza y test no paramétrico de Kruskal-Wallis), sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ). Los datos obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 5.5. Datos descriptivos de la muestra de alumnado

CREATIVIDAD								
	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%			Mínimo	Máximo
				Error típico	Límite inferior	Límite superior		
1A	27	58,70	22,515	4,333	49,80	67,61	20	95
1C	29	73,55	21,623	4,015	65,33	81,78	20	99
1E	27	64,56	19,747	3,800	56,74	72,37	3	85
2D	29	67,41	17,557	3,260	60,74	74,09	20	85
3E	28	43,39	17,108	3,233	36,76	50,03	10	80
4A	28	58,75	17,193	3,249	52,08	65,42	20	85
5B	28	68,93	10,216	1,931	64,97	72,89	45	85
6A	24	43,13	18,107	3,696	35,48	50,77	10	80
6B	22	67,50	12,701	2,708	61,87	73,13	35	85
Total	242	60,85	20,379	1,310	58,27	63,43	3	99

Por su parte, los datos obtenidos de las comparaciones múltiples según los contrastes por aula, se reflejan en la tabla 5.6. En ésta se muestra comparación del percentil medio de los diferentes grupos y se observa que hay diferencias estadísticamente significativas entre algunas clases. Así, el aula de 3º E, tanto en el test Scheffé como en Bonferroni, tal como muestran los resultados ( $p < 0,05$ ), tiene diferencias significativas con las aulas de 1º C, 1º E, 2º D, 5º B y 6º B. Asimismo, comprobamos que también la clase de 6º A presenta diferencias estadísticamente significativas con las mismas clases (1º C, 1º E, 2º D, 5º B y 6º B).

Tabla 5.6. Resultados comparaciones múltiples con variable dependiente Creatividad

	(I) CLASE	(J) CLASE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Scheffé	1A	1C	-14,848	4,788	,298	-33,89	4,20
		1E	-5,852	4,872	,993	-25,23	13,53
		2D	-8,710	4,788	,912	-27,76	10,34
		3E	15,311	4,829	,267	-3,90	34,52
		4A	-,046	4,829	1,000	-19,26	19,16
		5B	-10,225	4,829	,810	-29,43	8,98
		6A	15,579	5,022	,298	-4,40	35,56
		6B	-8,796	5,142	,938	-29,25	11,66
	1C	1A	14,848	4,788	,298	-4,20	33,89
		1E	8,996	4,788	,895	-10,05	28,04
		2D	6,138	4,701	,988	-12,56	24,84
		3E	30,159*	4,743	,000	11,29	49,03
		4A	14,802	4,743	,289	-4,07	33,67
		5B	4,623	4,743	,998	-14,25	23,49
		6A	30,427*	4,940	,000	10,77	50,08
		6B	6,052	5,061	,994	-14,08	26,19
	1E	1A	5,852	4,872	,993	-13,53	25,23
		1C	-8,996	4,788	,895	-28,04	10,05
		2D	-2,858	4,788	1,000	-21,90	16,19
		3E	21,163*	4,829	,017	1,95	40,37
		4A	5,806	4,829	,993	-13,40	25,01
		5B	-4,373	4,829	,999	-23,58	14,84
		6A	21,431*	5,022	,023	1,45	41,41

	(I) CLASE	(J) CLASE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Scheffé		6B	-2,944	5,142	1,000	-23,40	17,51
	2E	1A	8,710	4,788	,912	-10,34	27,76
		1C	-6,138	4,701	,988	-24,84	12,56
		1E	2,858	4,788	1,000	-16,19	21,90
		3E	24,021*	4,743	,002	5,15	42,89
		4A	8,664	4,743	,910	-10,21	27,53
		5B	-1,515	4,743	1,000	-20,38	17,35
		6A	24,289*	4,940	,003	4,64	43,94
		6B	-,086	5,061	1,000	-20,22	20,05
	3E	1A	-15,311	4,829	,267	-34,52	3,90
		1C	-30,159*	4,743	,000	-49,03	-11,29
		1E	-21,163*	4,829	,017	-40,37	-1,95
		2D	-24,021*	4,743	,002	-42,89	-5,15
		4A	-15,357	4,784	,251	-34,39	3,68
		5B	-25,536*	4,784	,001	-44,57	-6,50
		6A	,268	4,980	1,000	-19,54	20,08
		6B	-24,107*	5,100	,006	-44,40	-3,82
	4A	1A	,046	4,829	1,000	-19,16	19,26
		1C	-14,802	4,743	,289	-33,67	4,07
		1E	-5,806	4,829	,993	-25,01	13,40
		2D	-8,664	4,743	,910	-27,53	10,21
		3E	15,357	4,784	,251	-3,68	34,39
		5B	-10,179	4,784	,805	-29,21	8,86
		6A	15,625	4,980	,282	-4,19	35,44
		6B	-8,750	5,100	,937	-29,04	11,54

	(I) CLASE	(J) CLASE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
	5B	1A	10,225	4,829	,810	-8,98	29,43
		1C	-4,623	4,743	,998	-23,49	14,25
		1E	4,373	4,829	,999	-14,84	23,58
		2D	1,515	4,743	1,000	-17,35	20,38
		3E	25,536*	4,784	,001	6,50	44,57
		4A	10,179	4,784	,805	-8,86	29,21
		6A	25,804*	4,980	,001	5,99	45,61
		6B	1,429	5,100	1,000	-18,86	21,72
	6A	1A	-15,579	5,022	,298	-35,56	4,40
		1C	-30,427*	4,940	,000	-50,08	-10,77
		1E	-21,431*	5,022	,023	-41,41	-1,45
		2D	-24,289*	4,940	,003	-43,94	-4,64
		3E	-,268	4,980	1,000	-20,08	19,54
		4A	-15,625	4,980	,282	-35,44	4,19
		5B	-25,804*	4,980	,001	-45,61	-5,99
		6B	-24,375*	5,284	,008	-45,40	-3,35
	6B	1A	8,796	5,142	,938	-11,66	29,25
		1C	-6,052	5,061	,994	-26,19	14,08
		1E	2,944	5,142	1,000	-17,51	23,40
		2D	,086	5,061	1,000	-20,05	20,22
		3E	24,107*	5,100	,006	3,82	44,40
		4A	8,750	5,100	,937	-11,54	29,04
		5B	-1,429	5,100	1,000	-21,72	18,86
		6A	24,375*	5,284	,008	3,35	45,40

	(I) CLASE	(J) CLASE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	1A	1C	-14,848	4,788	,078	-30,34	,64
		1E	-5,852	4,872	1,000	-21,62	9,91
		2D	-8,710	4,788	1,000	-24,20	6,78
		3E	15,311	4,829	,062	-,31	30,94
		4A	-,046	4,829	1,000	-15,67	15,58
		5B	-10,225	4,829	1,000	-25,85	5,40
		6A	15,579	5,022	,078	-,67	31,83
		6B	-8,796	5,142	1,000	-25,43	7,84
	1C	1A	14,848	4,788	,078	-,64	30,34
		1E	8,996	4,788	1,000	-6,50	24,49
		2D	6,138	4,701	1,000	-9,07	21,35
		3E	30,159*	4,743	,000	14,81	45,51
		4A	14,802	4,743	,073	-,55	30,15
		5B	4,623	4,743	1,000	-10,72	19,97
		6A	30,427*	4,940	,000	14,44	46,41
		6B	6,052	5,061	1,000	-10,33	22,43
	1E	1A	5,852	4,872	1,000	-9,91	21,62
		1C	-8,996	4,788	1,000	-24,49	6,50
		2D	-2,858	4,788	1,000	-18,35	12,63
		3E	21,163*	4,829	,001	5,54	36,79
		4A	5,806	4,829	1,000	-9,82	21,43
		5B	-4,373	4,829	1,000	-20,00	11,25
		6A	21,431*	5,022	,001	5,18	37,68
		6B	-2,944	5,142	1,000	-19,58	13,69
	2D	1A	8,710	4,788	1,000	-6,78	24,20

(I) CLASE	(J) CLASE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
	1C	-6,138	4,701	1,000	-21,35	9,07
	1E	2,858	4,788	1,000	-12,63	18,35
	3E	24,021*	4,743	,000	8,67	39,37
	4A	8,664	4,743	1,000	-6,68	24,01
	5B	-1,515	4,743	1,000	-16,86	13,83
	6A	24,289*	4,940	,000	8,30	40,27
	6B	-,086	5,061	1,000	-16,46	16,29
3E	1A	-15,311	4,829	,062	-30,94	,31
	1C	-30,159*	4,743	,000	-45,51	-14,81
	1E	-21,163*	4,829	,001	-36,79	-5,54
	2D	-24,021*	4,743	,000	-39,37	-8,67
	4A	-15,357	4,784	,055	-30,84	,12
	5B	-25,536*	4,784	,000	-41,02	-10,05
	6A	,268	4,980	1,000	-15,85	16,38
6B	-24,107*	5,100	,000	-40,61	-7,60	
4A	1A	,046	4,829	1,000	-15,58	15,67
	1C	-14,802	4,743	,073	-30,15	,55
	1E	-5,806	4,829	1,000	-21,43	9,82
	2D	-8,664	4,743	1,000	-24,01	6,68
	3E	15,357	4,784	,055	-,12	30,84
	5B	-10,179	4,784	1,000	-25,66	5,30
	6A	15,625	4,980	,069	-,49	31,74
6B	-8,750	5,100	1,000	-25,25	7,75	
5B	1A	10,225	4,829	1,000	-5,40	25,85
	1C	-4,623	4,743	1,000	-19,97	10,72

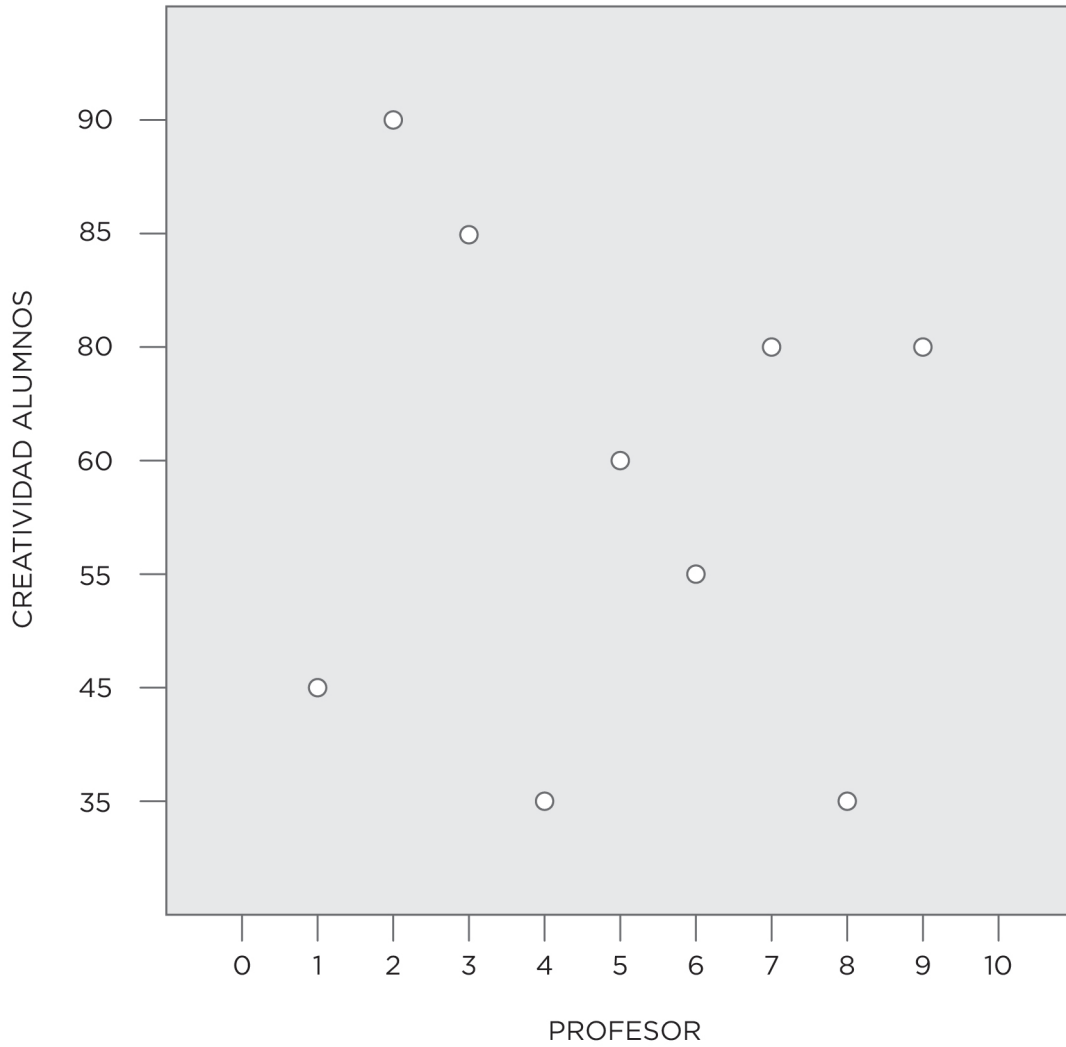
					Intervalo de confianza al 95%		
(I) CLASE	(J) CLASE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior	
	1E	4,373	4,829	1,000	-11,25	20,00	
	2D	1,515	4,743	1,000	-13,83	16,86	
	3E	25,536*	4,784	,000	10,05	41,02	
	4A	10,179	4,784	1,000	-5,30	25,66	
	6A	25,804*	4,980	,000	9,69	41,92	
	6B	1,429	5,100	1,000	-15,08	17,93	
	6A	1A	-15,579	5,022	,078	-31,83	,67
	1C	-30,427*	4,940	,000	-46,41	-14,44	
	1E	-21,431*	5,022	,001	-37,68	-5,18	
	2D	-24,289*	4,940	,000	-40,27	-8,30	
	3E	-,268	4,980	1,000	-16,38	15,85	
	4A	-15,625	4,980	,069	-31,74	,49	
	5B	-25,804*	4,980	,000	-41,92	-9,69	
	6B	-24,375*	5,284	,000	-41,47	-7,28	
6B	1A	8,796	5,142	1,000	-7,84	25,43	
1C	-6,052	5,061	1,000	-22,43	10,33		
1E	2,944	5,142	1,000	-13,69	19,58		
2D	,086	5,061	1,000	-16,29	16,46		
3E	24,107*	5,100	,000	7,60	40,61		
4A	8,750	5,100	1,000	-7,75	25,25		
5B	-1,429	5,100	1,000	-17,93	15,08		
6A	24,375*	5,284	,000	7,28	41,47		

\* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Por su parte, al comparar mediante un análisis de correlación (R de Pearson) la creatividad de los alumnos agrupados en aulas con la creatividad del profesor, se objetivó la ausencia de correlación ( $p=0,625$ ). Gráficamente podemos observar la gran

dispersión de puntos como se aprecia en el Gráfico 5.1.

Gráfico 5.1. Relación de la creatividad del profesor con alumnado





## 2. Resultados cualitativos

Al referirnos a las observaciones de las clases, los datos se han organizado en frecuencias y porcentajes de las categorías clasificatorias descritas en la tabla XX. Del mismo modo, las Unidades Didácticas o Proyectos analizados siguen este mismo análisis de frecuencias y porcentajes; así como la entrevista individual llevada a cabo con cada profesor.

En la tabla 5.7. se describen los datos de cada clase observada, así como la información del test que se ha administrado. Como se puede observar, a la hora de describir el desarrollo de la creatividad en las clases se hicieron cuatro grandes bloques que engloban las categorías de la observación de aula:

1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad
2. Actividades desarrolladoras creatividad
3. Inhibidores creatividad
4. Valoración-evaluación en el aula

Estos mismos bloques se utilizaron para el análisis de las entrevistas y para el análisis documental de los Proyectos y Unidades Didácticas.

Además, se presenta el análisis de los resultados descriptivos del test de creatividad CREA, que se aplicó tanto a los grupos-clase observados como a los tutores, que fueron los encargados de impartir el área de Lengua Castellana y Literatura.

Tabla 5.7. Datos de las aulas relacionados con las observaciones y la aplicación del test CREA

GRUPO PRIMARIA	TUTOR/A	ENTREVISTA	Test CREA tutor	TOTAL ALUMNOS	Alumnos que respondieron Test CREA	Porcentaje de participación en el TEST CREA	Observaciones de Lengua Castellana y Literatura
1ºA (1AM)	Hombre	Sí	Sí	29	27	93%	4 sesiones
1ºC (1CY)	Mujer	Sí	Sí	29	29	100%	5 sesiones
1ºE (1EA)	Mujer	Sí	Sí	29	27	93%	5 sesiones
2ºD (2DE)	Mujer	Sí	Sí	29	29	100%	5 sesiones
3ºE (3EP)	Hombre	Sí	Sí	29	28	97%	5 sesiones
4ºA (4AL)	Mujer	Sí	Sí	30	28	93%	5 sesiones
5ºB (5BB)	Mujer	Sí	Sí	28	28	100%	5 sesiones
6ºA (6AR)	Hombre	Sí	Sí	29	24	83%	5 sesiones
6ºB (6BT)	Mujer	Sí	Sí	27	22	81%	5 sesiones

## 2. 1. Resultados 1º de Primaria

### 1ºAM

El aula de 1ºA, dentro de las tres clases de primero de primaria observadas, estaba formado por un total de 29 de alumnos. De los datos estadísticos obtenidos, el percentil medio de creatividad del grupo clase fue de 58,70, mientras que la puntuación directa creatividad del profesor fue del percentil 60. Si observamos las tablas de comparación estadística, nos muestran que, en comparación con las otras clases, no existen diferencias estadísticamente significativas.

Por otra parte, en relación a las observaciones, fueron cuatro las sesiones obser-

vadas del tutor, que coincide con ser el profesor que impartía Lengua Castellana y Literatura. En este caso, podemos describir las interacciones desarrolladas en estos términos:

### 1. *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad*

De todas las unidades de información categorizadas en las observaciones, cabe reseñar que el 40,30% corresponden a esta clasificación. Esto es, la suma total de las categorías que corresponden a un *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad* da como resultante que casi la mitad están relacionadas con este aspecto (ver tabla 5.8.). Por su parte, el 40% de lo comentado en la entrevista individual con este tutor se relaciona con este ámbito.

*Prof.: A lo mejor el uso de... que tengan mas acceso al uso de las nuevas tecnologías que le dan un abanico de posibilidades. Pero claro, también hay que estudiar qué cosas haces y qué no haces #00:05:49-3# Entr: Vale... con esos recursos (MATERIALES Y ENTORNOS FAVORECEDORES, E1AM)¹.*

*Prof.: Yo, ehh... intento eso, que piensen por sí mismos y que creen sus propias cosas. Es un intento que hago.... que he hecho durante todo el curso. Creo que ha salido bien, pero es mejorable (MATERIALES Y ENTORNOS FAVORECEDORES, E1AM).*

En este apartado se puede observar que la *Participación* es un rasgo que aparece en un 8,96% de las intervenciones. Es el porcentaje más alto del análisis de este profesor.

*Pr.: ¿Quieren que la lea de nuevo o con una vez es suficiente?- dice el profesor. #00:07:53-9# - De nuevo- dicen algunos alumnos. #00:07:59-7# -¿Quién quiere que la lea de nuevo?- levantan la mano muchos alumnos. #00:07:59-7# (PARTICIPACIÓN S21AM)²*

.....

1. Estas referencias al final de cada evidencia -situadas en los Anexos 3 y 4- son:

- "E" corresponde a "Entrevista".
- La siguiente cifra (1, 2, 3, 4, 5 ó 6) es el curso, seguido de la letra de la clase(A, B, C, D, E)
- La letra es la inicial del nombre del profesor observado.

2. Estas referencias al final de cada evidencia -situadas en los Anexos 1 y 2- son:

- "S" corresponde a "Sesión"
- La siguiente cifra (1,2,3,4, ó 5) es la sesión
- La siguiente cifra (1, 2, 3, 4, 5 ó 6) es el curso, seguido de la letra de la clase(A, B, C, D, E)
- La última letra es la inicial del nombre del profesor observado.

*Pr.: Vale, el grupo de los leones; ustedes van a imaginar algo que este personaje... Miren, se me ocurre que como estamos haciendo el proyecto de Canarias es un Archipiélago, ¿alguien sabe algún nombre que sea canario? #00:03:08-9# Va.: Ahhh, yo, yo... Yo sé.#00:03:08-9# (PARTICIPACIÓN S31AM)*

Si vemos los resultados de *Participación* que inicialmente se encuentra en el diseño de los Proyectos o Unidades didácticas llevadas a cabo por los profesores, encontramos que esta categoría es alta, con un 4,69%, como se observa en la tabla 5.10. Sin embargo, encontramos dificultad en saber cómo el *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad* se llevarán a cabo en los documentos de las Unidades Didácticas o los Proyectos, ya que estos están enfocados al planteamiento de actividades. No obstante, sí hemos encontrado referencias a este ámbito (10,94%) y a tres categorías principales en particular, como es el caso de la *Participación* en los Proyectos de 1º de primaria.

*Dividiremos el muro en dos partes: adjetivos físicos, y adjetivos de carácter. Les ayudaremos para que salgan varios de cada tipo que cada alumno irá escribiendo. Nosotros también participaremos y escribiremos adjetivos que los niños no conozcan su significado: Diplomático, optimista, tenaz y cortés (PARTICIPACIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

La categoría de *Cuestionamiento* por parte del profesor es la segunda más alta en este ámbito, con un 8,21%. No obstante, este *Cuestionamiento* no lleva acompañado *Preguntas abiertas* que hagan que los alumnos puedan desarrollar la divergencia. Este tipo de preguntas representan sólo un 2,24% de las interacciones iniciadas por el profesor. Siguiendo esta línea, las *Preguntas espontáneas* iniciadas por los alumnos son sólo el 1,49% de las interacciones observadas, por lo que no podemos afirmar que los alumnos realicen cuestionamientos espontáneos en clase.

*Pr.: Pero vamos a pensar un poquito. ¿Cuál creen, ahora que hemos escuchando las palabras, cuál creen que es la que se acerca un poquito? Porque “un niño” puede ser montón de historias o “un árbol”. ¿Cuál creen que es la palabra que se acerca un poco más a lo que quiere decir la historia? ¿Feliz? C... #00:29:02-6# (CUESTIONAMIENTO S21AM)*

*Pr.: ¿Qué necesito para que mi compañero pueda leer bien esas frases? ¿Alguien me lo dice? #00:02:24-5# (PREGUNTAS ABIERTAS S11AM)*

No obstante, sí que hay *Deseo de participación*, ya que representa un 4,48% de las interacciones iniciadas por los alumnos, la más alta de este tipo; así como *Reflexión espontánea*, aunque es más baja, con un 1,49%. La puntuación más baja es la de *Curiosidad* con un 0,75%.

*Pr.: Los regalos que me hayan traído. #00:00:01-3# Al.: ¿Es tu cumpleaños? #00:00:01-3# Pr.: No, pero me pueden traer un regalo no tiene porqué ser mi cumpleaños (el profesor y los alumnos sonríen). #00:00:07-2# (CURIOSIDAD S31AM)*

Por su parte, en este aula de 1ºA hay momentos de *Motivación* (3,73%) y de *Humor compartido* (2,99%). Seguidos por *Ejemplos* y *Tiempo*, ambos con un 2,24%, representan momentos en los que el contexto es favorecedor de creatividad. También encontramos *Ejemplos* (3,13%) en los Proyectos analizados de primero de primaria. No obstante, en las observaciones, hubo poco *Apoyo* y *Oportunidad* (0,75%).

*Pr.: Inténtalo. Hay que intentarlo #00:24:46-9# Es tu dibujo, tu creación puedes hacer .... Claro, pero un dibujo sobre la historia no va a ser sobre lo que vi en la tele. #00:25:04-5# (MOTIVACIÓN S21AM)*

*Pr.: Muy bien, I. ¿S.? Que tienes una súper frase ahí. #00:33:36-2# S.: Me da vergüenza. #00:33:36-2# P.: ¿Qué vergüenza ni qué nada?, venga, léela. #00:33:38-0# S.: Nooo #00:33:38-0# P.: Aquí compartimos muchas cosas, venga léela. #00:33:56-3# (MOTIVACIÓN S21AM)*

Por otra parte, no podemos afirmar que haya *Apertura* en este aula, ni que los alumnos se presten *Ayuda* entre ellos, ya que estas interacciones han sido inexistentes. No obstante, en los Proyectos analizados de 1º de Primaria existen propuestas de *Apertura* del aula hacia fuera (3,13%).

*Les decimos que vamos a conocer la historia de la familia de Caydan, un niño con parálisis cerebral y les hacemos caer en la cuenta de que si uno se esfuerza, puede lograr muchísimas cosas, por difíciles que parezcan. Leemos en el proyector La historia de Caydan y vemos fotos. (APERTURA, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

Por último, en la entrevista el tutor afirma que los *Materiales y entorno favorecedores* de la creatividad están relacionados con las actividades que se proponen y la disposición de aula.

*Entr: Vale. Ah, vale... Perfecto. Además de las tareas que tú les presentas a los alumnos, ¿hay algún elemento que pudiera favorecer la creatividad? Por ejemplo: ¿la disposición de tu clase? #00:04:07-9#*

*Prof.: Creo que favorece más que antes, porque antes los teníamos de uno en uno, ahora están en grupo. (MATERIALES Y ENTORNOS FAVORECEDORES, E1AM)*

Además, hace referencia a que la creatividad en la *Influencia en los alumnos* es relevante, ya que supone el 20% de lo expresado en dicha entrevista.

*Entr.: ¿Crees que la creatividad es importante para la alumnos? #00:01:52-1# Prof.: Creo que es fundamental (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS, E1AM).*

*Prof.: Yo, ehh... intento eso, que piensen por sí mismos y que creen sus propias cosas. Es un intento que hago... que he hecho durante todo el curso. Creo que ha salido bien, pero es mejorable (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS, E1AM).*

En definitiva, podemos afirmar que sí hay interacciones y existe un contexto favorecedor de la creatividad en el aula de 1ºA, aunque, como veremos, las actividades y la evaluación en esta clase representen un porcentaje menor de las interacciones mantenidas.

## 2. Actividades desarrolladoras de creatividad

Las *Actividades desarrolladoras de creatividad* acogen el 23,88% de las interacciones categorizadas en el aula de 1ºA. En relación al diseño de actividades en los Proyectos y Unidades didácticas, estas corresponden al 68,75%, por lo que podemos afirmar que existe un planteamiento didáctico, al menos en los documentos de diseño, abierto a la creatividad. También es alto el resultado de las unidades de información categorizadas en la entrevista con el tutor en este ámbito de tareas de aula con un 48%.

*Prof.: Hacemos debate por ejemplo, donde proponemos un tema y ellos expresan su opinión o través de rutinas de pensamiento y destrezas. O como decía antes por ejemplo, a través de ejercicios de escritura creativa o invención de juegos (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD, E1AM).*

*Prof.: La invención, bueno, sí, no solo la escritura, sino también de cuentos, de historia de adivinanzas...Por ejemplo este curso, con los peques, pues inventaban sus propias poesías y sus propios chistes y todos, cada día lo decía uno en la asamblea... #00:03:58-6 (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD, E1AM).*

*Exposición oral de las leyendas canarias por grupos (EXPOSICIÓN, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Una vez tengamos claro que los niños entienden los conceptos de parálisis cerebral y triatlón. Se les pide que piensen y creen algo que pueda ayudar a Caydan a participar con su hermano en la carrera. Podrán crearlo en un dibujo primero (pág. 10 del*

cuadernillo) y luego construirlo con plastilina alguna de sus partes (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).

Las *Actividades de pensamiento* son prácticamente inexistentes (0,75%) en las observaciones de este aula. Sin embargo, esto no quiere decir que no se desarrolle el pensamiento, porque existe tanto *Conexión entre ideas* como *Comprensión* (4,48%) en las interacciones mantenidas entre el profesor y sus alumnos. Este porcentaje se asemeja al de *Comprensión* que se propone en los Proyectos con un 3,13%. Además, en las iniciadas por estos últimos los porcentajes de *Conexión* y *Respuestas* son de 2,24% y 2,99% respectivamente. Con respecto a la *Reflexión* propiciada por el profesor fue menor con un 2,24%. En los Proyectos el resultado de esta categoría es de 3,13% de las actividades planteadas.

*Comenzamos a desarrollar los demás criterios del proyecto, en concreto el relacionado con la pertenencia a la familia, enlazándolo con el biopoema. 1. Primero comenzamos preguntándoles al gran grupo, qué es lo que más les importa de su familia, por qué son tan valiosas, quiénes forman su familia, si son todas iguales, etc. (REFLEXIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

*Pr.: Vamos a reflexionar un poquito vamos a ver qué podemos hacer para cambiar esta situación; para pedirle disculpas a la compañera (se refiere a un conflicto acaecido anteriormente) #00:00:23-2# (REFLEXIÓN S21AM)*

Sin embargo, esto no corresponde con lo planteado en los Proyectos analizados, ya que hay un 12,50% de *Actividades de pensamiento* propuestas en el diseño curricular.

*Antes de comenzar la sesión inflarán cada uno un globo. Nosotros inflamamos y atamos uno y otro no. Haremos una lluvia de ideas sobre lo sucedido (ACTIVIDADES DE PENSAMIENTO, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Finalmente realizaremos la destreza de pensamiento en gran grupo, Compara/Contrasta entre una familia monoparental y una tradicional. Con el objetivo de que vean que lo más importante que debe tener una familia, es común en todas, aunque no esté formada por los mismos miembros (ACTIVIDADES DE PENSAMIENTO, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

Llama la atención que la *Invitación a la creación* sea de un 3,73%, porque en menor medida se dieron situaciones de *Producto divergente* y de *Libre elección* (1,49% en ambos casos). En los Proyectos estos porcentajes son de 15,63% en la *Invitación a creación* e inexistente en la *Libre elección*, por lo que difiere lo escrito con la ejecución del mismo en el aula. Esto no corresponde con lo que profesor afirma en su entrevista ya

que comenta que realiza actividades que la favorecen relacionadas con la *Libre elección*. También hace referencia a su propia creatividad en la elección de las actividades a desarrollar con los alumnos en la entrevista.

*Pr.: si no que todo favorezca por ejemplo la escritura creativa, ya le das la libertad al niño de que busque sus propias situaciones, ¿no?, sus propias iniciativas (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD, E1AM).*

*Prof.: El tener libertad para crear tus actividades. No estar sujeto a un libro ni a una metodología específica, si no que tengas un poco de libertad a la hora de crear tú. #00:00:49-2# (DESARROLLO PROFESIONAL, E1AM).*

*Al.: Pero, ¿hay que poner un niño o una niña? #00:07:59-2# Pr.: Un niño, una niña o un...lo que ustedes quieran #00:08:11-6# Les deja tiempo para escribir #00:08:19-6# (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S11AM)*

*El profesor escribe en la pizarra 3 frases o pone el significado de los adjetivos y verbos canarios desordenados para intentar que ellos cojan ideas y sean capaces de inventarse las suyas (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

Por su parte, en los Proyectos hay una alusión al *Uso de TIC* de 12,50% en el aula que no hemos observado en las sesiones que teníamos. Lo mismo ocurre con las categorías de *Actividades cooperativas* (14,06%) e *Investigación* (7,81%). Esto se debe a dos motivos: bien que cuando se realizaron las observaciones no coincidían las actividades programadas con el día de la observación o que, simplemente, que no son categorías trianguladas de la observación y el análisis documentales de los proyectos y unidades didácticas como vemos en la tabla 5.10.

*Como no tenemos diccionarios de papel, les explicamos que en Internet, podemos encontrar toda aquella información que no conozcamos. Les explicamos cómo hacerlo - Entrar en un buscador (Internet Explorer o Firefox). - Escribir la palabra de la que quiere averiguar el significado. - Nos fijamos en la definición relacionada con las personas (USO DE TIC, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

*Les mostramos el video explicativo del tiempo atmosférico <https://www.youtube.com/watch?v=65mS782mCLQ> hasta el minuto 2,05 Y el video del aire y la atmósfera <https://www.youtube.com/watch?v=OHpxyPURzdU> hasta el minuto 4,03 Y el video siempre en las nubes, el aire y la atmósfera <https://www.youtube.com/watch?v=D05zr-HfVKmk> hasta el minuto 4,20 (USO DE TIC, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*



Para dar a conocer las metas de comprensión a los alumnos, llevaremos a cabo una simplificación de la técnica cooperativa “El Rompecabezas”, llamada “Los cuatro sabios” (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).

CASA: Preguntarle a las madres qué cosas les dan miedo, qué es lo que más les gusta, qué cambiarían del mundo y que necesitan para ser felices. Traerlo escrito para que le sirva de ayuda a la hora de realizar el biopoema. HACER FICHA ENTREVISTA (INVESTIGACIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).

En conclusión, las *Actividades desarrolladoras de creatividad* han estado presentes tanto en las observaciones, la entrevista y los proyectos de este tutor; aunque no en la misma medida porque es más alto en estos últimos y en la entrevista que en las sesiones de clase observadas.

### 3. Inhibidores de creatividad

Este ámbito representa el 15,67% de las observaciones realizadas. Por su parte, en la entrevista mantenida con el tutor, se hacen pocas referencias a estos *inhibidores la creatividad*, supone un 12%. Este porcentaje es más bajo en los Proyectos planteados, con sólo un 6,25% de las actividades propuestas.

Pr.: *al no trabajar como antes, que trabajabas por ejemplo, la tarea de una copia, la tarea de un dictado* (ACTIVIDADES FORMALES, E1AM).

Pr.: *También estamos un poco encorsetados, obviamente, al currículo y...y... tienes que dar una serie de cosas que están impuestas ¿no?* (TIPOS DE MATERIALES, E1AM).

En este campo, las interacciones que puntúan más alto son las de *Velocidad* en el aula con un 3,73%. Seguida de los momentos de *Convergencia* y de *Prevalencia del grupo* con un mismo porcentaje de 2,99%. Éste último no estaba programado en los proyectos, ya que no hay ninguna evidencia en su análisis, aunque sí de *Convergencia*, CON UN 1,56%.

Al.: *¡Jope, nosotros no lo hemos...#00:21:58-7# Pr.: Ay, disculpa. ¿Ustedes? #00:21:58-7# Al.: Pensamos, pensamos que era un árbol pero no lo escribimos. No... #00:22:00-0# Al.: No nos dio tiempo #00:22:02-0#* (VELOCIDAD S41AM)

Pr.: *Pues vamos a escribir. Todos vamos a empezar escribiendo: “Dibuja... (Empieza a dar las instrucciones) Todos escribiendo ya en la primera línea. #00:03:36-5#* (CONVERGENCIA S11AM)

*Les entregamos retahílas y adivinanzas canarias. En equipos base deberán aprenderse para en gran grupo exponerlas y que el resto averigüe de lo que se trata. Elegirán o dos adivinanzas o una retahíla (CONVERGENCIA, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

Con respecto a la *Presión grupal* que se da en los alumnos es solo de un 1,49% en este aula, con el mismo porcentaje que momentos de *Corte* y *Excesivo control*, ocasionados por el profesor.

Por otra parte, existen muy pocas interacciones de *Motivación extrínseca* y *Desconexión* con 0,75%. En los proyectos esta *Motivación extrínseca* es mayor con un 3,13% de las actividades propuestas.

*En un Word, por turnos, escribirá cada pareja, los adjetivos que recuerden del muro. La pareja que consiga más, ganará un Jake para sus grupos. (Les recalcamos que a la hora de escribir en el teclado, coloquen los dedos en las teclas guía) (MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

Las categorías relacionadas con este ámbito en la entrevista son *Actividades formales*, *Dificultad* y *Tipos de materiales*, en cuestiones de inhibición de la creatividad. Sus afirmaciones fueron muy bajas: *Actividades formales* un 4% y *Tipos de materiales* un 8%. En los proyectos las *Actividades formales* no estaban presentes, si bien se podrían categorizar también como *Convergencia*.

*Prof.: En los libros de texto creo que no, creo que menos. Sobre todo por que no están pensados en la realidad de nuestros alumnos en concreto e incluso a veces ni del currículo (TIPOS DE MATERIALES, E1AM).*

Aunque los *Inhibidores de creatividad* constituyan un ámbito con pocas evidencias, no deja de ser una realidad que las observaciones es mayor que en los proyectos y en la entrevista, por lo que, una vez más, lo que se hace en la clase es diferente a lo que el profesor piensa y tiene programado.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

Con respecto a las interacciones relacionadas con la *Valoración-evaluación en el aula*, estas corresponden al 20,15% de las interacciones de aula. Por su parte, en los proyectos analizados el 14,06% de las categorías revelan cuestiones en este aspecto. En las entrevistas no se trató este ámbito.

La *Felicitación* es la que más está presente (7,46%), seguida de la *Heterovaloración*

(4,48%) y la *Corrección constructiva* (2,99%) cuando nos referimos a las observaciones de aula. También es alto el porcentaje de *Heterovaloración* en los proyectos con un 9,38%.

*P: Página 7. El profesor se va paseando para poder comprobar si lo han hecho. ¡Qué bien!, qué bien estás trabajando (refuerza positivamente a una alumna). #00:13:59-0# (FELICITACIÓN S11AM)*

*Le va dando feedback a los alumnos, guiándolos. Durante 5 minutos los alumnos van trabajando en ello. Cuando van terminando, muchos hablan con sus compañeros de grupo. #00:19:37-6# (HETEROVALORACIÓN S21AM)*

*Seguimos profundizando en el criterio de pertenencia a una familia y les explicamos qué es un árbol genealógico. A continuación, realizarán su árbol en la pág. 9. Una vez hayan terminado, se lo mostrarán y explicarán a su pareja de hombro. (EVALUABLE FAMILIA) (HETEROVALORACIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

Hay pocos momentos de *Coevaluación* (2,24%), aunque esta es la más alta en contraposición a la *Tolerancia al error* (1,49%), la *Autoevaluación* (0,75%) de los alumnos o *Borrador* (0,75%) en las actividades. La *Autoevaluación docente* en este aula no está presente en las observaciones realizadas.

En los proyectos, la *Autoevaluación* y *Borrador* tienen un peso diferente, 3,13% para la primera y 1,56% para la segunda, por lo que no concuerda con lo que había pasado en el aula. La *Coevaluación* no estaba presente en los proyectos analizados.

*Pr.: Pero primero estoy revisando el mío. Leo, a ver si me falta alguna letra... #00:11:02-0# Si reviso me doy cuenta de que a lo mejor me comí una letra, (...) Estamos en tiempo de autocorrección (AUTOEVALUACIÓN S11AM)*

*El termómetro de mi aprendizaje. Recordaremos las metas de comprensión del proyecto expuestas en la clase desde la sesión 1. Luego, cada alumno reflexionará y colocará el termómetro de cada meta en la pág. 11 del cuadernillo. Una vez sean conscientes de cuánto han aprendido, irán colocando su pinza personalizada en el termómetro del aprendizaje de la clase, explicando por qué la colocan donde la colocan (AUTOEVALUACIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

La *Valoración-evaluación en el aula* tiene presencia en las observaciones y en los proyectos, como ya se comentó al comienzo, aunque en diferentes porcentajes. En este sentido, este profesor ha valorado más a sus alumnos que lo que primeramente se esperaba si miramos sólo los proyectos.

Tabla 5.8. Resultados categorías de las observaciones 1AM

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	5	3,73%		
A11_Humor Compartido	4	2,99%		
A15_Apoyo	1	0,75%		
A17_ Oportunidad	1	0,75%		
A1_Preguntas abiertas	3	2,24%		
A2_ Cuestionamiento	11	8,21%		
A4_Ejemplos	3	2,24%		
A7_Tiempo	3	2,24%	54	40,30%
A8_Apertura	0	0,00%		
A9_ Participación	12	8,96%		
B1_Deseo participación	6	4,48%		
B2_Ayuda	0	0,00%		
B3_Reflexión espontánea	2	1,49%		
B4_Preguntas espontáneas	2	1,49%		
B6_Curiosidad	1	0,75%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	2	1,49%		
A5_Libre Elección	2	1,49%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A6_Invitación a la creación	5	3,73%		
B7_Conexión	3	2,24%		
B9_Respuestas	4	2,99%		
Pensamiento				
A12A_Reflexión	3	2,24%	32	23,88%
A12B_Actividad pensamiento	1	0,75%		
A12C_Conexión entre ideas	6	4,48%		
A12D_Comprensión	6	4,48%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_Velocidad	5	3,73%		
A13B_Motivación extrínseca	1	0,75%		
A13C_Convergencia	4	2,99%		
A13D_Excesivo control	2	1,49%		
A13E_Corte	2	1,49%	21	15,67%
A16_Prevalencia del grupo	4	2,99%		
B10_Incomprensión	0	0,00%		
B5_Presión grupal	2	1,49%		
B8_Desconexión	1	0,75%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_Felicitación	10	7,46%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A14B_ Corrección constructiva	4	2,99%		
A14C_ Autoevaluación	1	0,75%		
A14D_ Heterovaloración	6	4,48%		
A14E_Borrador	1	0,75%	27	20,15%
A14F_Tolerancia al error	2	1,49%		
A14G_ Coevaluación	3	2,24%		
A14H_ Autoevaluación docente	0	0,00%		
	134	100,00%	134	1,00

Tabla 5.9. Resultados de categorías de la entrevista 1AM

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	5	20,00%		
Materiales-entornos favorecedores	5	20,00%	10	40,00%
Tolerancia al error	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	2	8,00%		
Autopercepción	1	4,00%		
Desarrollo profesional	2	8,00%		
Evolución creatividad	4	16,00%	12	48,00%
Importancia creatividad	2	8,00%		
Percepción creatividad	1	4,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	0	0,00%		
Actividades formales	1	4,00%	3	12,00%
Dificultad	0	0,00%		
Tipo material	2	8,00%		
	25	100,00%	25	100,00%

Tabla 5.10. Resultados de las categorías de los Proyectos-UDs 1º

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad				
Apertura	2	3,13%		
Ejemplos	2	3,13%	7	10,94%
Participación	3	4,69%		
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad				
Actividades cooperativas	9	14,06%		
Exposición	0	0,00%		
Investigación	5	7,81%		
Invitación a la creación	10	15,63%		
Libre elección	0	0,00%		
Uso TIC	8	12,50%	44	68,75%
Pensamiento				
Actividad de pensamiento	8	12,50%		
Comprensión	2	3,13%		
Conexión entre ideas	0	0,00%		
Reflexión	2	3,13%		
3. Inhibidores de la creatividad				
Actividad formales	1	1,56%		
Convergencia	1	1,56%	4	6,25%



	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Motivación extrínseca	2	3,13%		
Prevalencia del grupo	0	0,00%		
4. Valoración-Evaluación en el aula				
Autoevaluación	2	3,13%		
Borrador	1	1,56%	9	14,06%
Coevaluación	0	0,00%		
Hetero- valoración	6	9,38%		
	64	100,00%	64	100,00%

## Resultados 1ºCY

La clase de 1º C corresponde a una tutora que enseña Lengua Castellana y Literatura en su aula. En esta clase había 29 alumnos y se observaron cinco sesiones de la asignatura mencionada. La media de los percentiles de creatividad de este grupo clase fue 73,55. Es la media más alta de las clases investigadas. Su tutora tiene un percentil de creatividad de 45. En comparación con otros grupos, este clase tiene diferencias significativas con las clases de 3ºE y de 6ºA. Ambos grupos tienen medias más bajas que el resto.

Los resultados obtenidos con respecto a los otros instrumentos de evaluación se expresan a continuación:

### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

En *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad* de 1º C encontramos que el 33,78% (ver tabla 5.11.) de las interacciones realizadas en el aula son de este ámbito, es el porcentaje más alto tal y como se refleja en la tabla 5.11. En la entrevista realizada a esta tutora, el 44,83% de sus comentarios están en conexión con este tema. Como ya vimos anteriormente en la tabla 5.10., los proyectos y Unidades Didácticas de 1º tienen un 10,94% categorizados en contexto e interacciones de aula que ayudan a la creatividad.

*Pr.: Miren, la número 4 que dice ¿Qué le producía a Bora las risas de sus compañeros? No, no quiero que me digan la respuesta (se dirige a un alumno que levanta la mano para contestar a la pregunta) Significa ¿cómo se sentía Bora con las risas de los compañeros, vale? #00:22:27-5# Al.: Ah, vale #00:22:32-1# (APOYO S11CY)*

*Prof.: Creo que todavía hay un camino, porque... el número de alumnos es muy grande, hay también factores familiares, factores ahí que tienen que ver en la creatividad. Según como esté el niño, según cómo tú estés.... Entre.: Vale... Prof.: ...lo que estés pasando en tu vida favorece a que sean más creativos o no... También el grupo de cohesión, se ayudan a que sean creativos #00:02:22-7# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E1CY)*

*El profesor mantendrá encendido el proyector para que ellos vean como se va completando el diccionario (EJEMPLOS, PROYECTO 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

En una visión más pormenorizada, la *Participación* es la categoría que mayor puntuación (8,44%). Ya expresamos anteriormente que en los proyectos de 1º hay un 4,69% de esta categoría del total.

*Al.: ¡Ah! (levanta un alumno la mano) #00:13:37-3# Pr.: A ver, C. #00:13:37-3# Al.: Que se pidieron perdón. #00:13:41-2# Pr.: Porque Pequinesa,.... ¿qué problema tenía Pequinesa? #00:13:46-2# Al.: Que lo que ella... no quería que los demás niños jugaran con ella, porque le caían mal. #00:13:54-5# (PARTICIPACIÓN S11CY)*

*Les mostraremos imágenes que les produzcan distintas emociones, hablaremos en gran grupo. Luego harán individualmente la ficha de la página 11 del cuadernillo (PARTICIPACIÓN, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

La *Reflexión espontánea* y las *Preguntas espontáneas*, ambas iniciadas por los alumnos, tienen valores muy altos en este aula, con un 5,78% y 4,89% como se puede ver en la citada tabla 5.11. También la *Apertura* y las *Preguntas abiertas*, hechas por la profesora, representan unos porcentajes relevantes con un 3,56% y 3,11% de las interacciones respectivamente.

*Los alumnos miran al ordenador que está grabando la sesión y salen fotos de paisajes naturales. Al.: Yo me quiero tirar por aquí abajo #00:01:16-1# (Se refiere a una imagen) Al.: ¿En serio? #00:01:22-2# Al.: En serio #00:01:22-2# Al.: Waaaa (grita) Al.: Yo me quiero tirar por ahí abajo de arriba. #00:01:35-6# Al.: Waaaa (grita otra vez) #00:01:37-4# Al.: Yo me quiero tirar en paracaídas #00:01:37-4# Al.: Es verdad, que te tiras con un paracaídas (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S11CY)*

*Al.: Y, ¿porqué C. se inventa una palabra que no tiene sentido? #00:50:18-8# (PRE-GUNTAS ESPONTÁNEAS S11CY)*

*Pr: Bien, pues para que se recuperen todas esas personas que hemos dicho y todas las que tenemos en nuestra mente se lo pedimos a la Virgen (están rezando en clase) (APERTURA S51CY)*

El Apoyo en este aula es de 1,78%. Cerca de este la *Curiosidad* también aparece en las interacciones con 1,33%. No sorprende que esta profesora también comente en su entrevista que los alumnos son muy curiosos en esta edad.

*Al: ¿ Te compraste unas gafas nuevas? (se dirige a la profesora) #00:09:27-1# Pr: No, no me las compré nuevas. ¿Sabes lo que pasó? #00:09:31-2# Al: Se te rompieron #00:09:32-5# Pr: No, se me perdieron las, las verdes mías #00:09:36-8# Al: ¿lo qué? #00:09:37-2# Pr: Las gafas. Me están preguntando por las gafas. No las encontré, las busqué esta mañana por toooda la casa #00:09:45-0 (CURIOSIDAD S31CY)*

*Entr.: ¿los 6 años? #00:11:18-4# Prof.: Preciosa. Son edades que los niños quieren saber más, quieren aprender y es una pena que conforme vayan creciendo vayan perdiendo esa curiosidad por conocer, por saber y por aprender y los profesores tenemos que hacer que no se pierda esa curiosidad que tienen de pequeños de aprender (INFUENCIA EN LOS ALUMNOS E1CY)*

No podemos afirmar que las interacciones de *Humor compartido, Ayuda, Oportunidad, Ejemplos y Tiempo* se desarrollen en el aula, ya que todas éstas representan un 0,89% cada una del desarrollo didáctico en el aula. Sólo en menor medida aparece el *Deseo de participación* (0,44%).

Esta profesora, además, en su entrevista expresa que, con respecto a *Materiales y entornos favorecedores*, los que más desarrollan la creatividad son los relacionados con el grupo, con los recursos utilizados en relación a las TIC y con las actividades planteadas, aunque hablaremos de este aspecto en el siguiente apartado.

*Entr.: hay algún elemento que pudiera favorecer la creatividad, por ejemplo, la disposición de tu clase, crees que favorece o no la creatividad? #00:05:29-0# Prof.: ¿Disposición, a qué te... #00:05:31-5# Entr: el ambiente tu clase, o cómo están organizadas las mesas, las sillas... #00:05:38-0# Prof.: Sí #00:05:38-0# Entr: ¿Por qué? #00:05:38-4# Prof.: Hombre, el trabajo en grupo... #00:05:38-4# Entr: la favorece... #00:05:38-4# Prof.: ...favorece la creatividad, tanto en niños como en adultos... #00:05:44-0# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E1CY)*

*Prof.: Lo ideal es que utilizasen más recursos Entr.: Vale Prof.: ¿vale? Porque creo que por ejemplo las nuevas tecnologías favorecen mucho la creatividad y eso dificulta que a lo mejor no tengan esa tecnología. #00:08:24-9# (MATERIALES-ENTORNOS FAVO-RECEDORES E1CY)*

En general, la tutora de 1º C mantiene interacciones de fomento de la creatividad en su aula. Se puede comprobar en los porcentajes obtenidos de las observaciones y en lo que la profesora refiere en su entrevista. Como expusimos anteriormente con el otro tutor de primero, valorar el Contexto-interacciones que fomentan la creatividad en las Unidades Didácticas y proyectos es complicado, a pesar de que hemos encontrado evidencias de ello.

## *2. Actividades desarrolladoras creatividad*

Las *Actividades desarrolladoras de creatividad* en esta tutora se recogen con el 20,89% de las unidades categorizadas en las observaciones, un 68,75% en los Proyectos de primero de primaria y un 48,28% de las intervenciones en la entrevista en relación a las actividades de clase.

*Entr.: ¿Qué tareas de las que desarrollas en tu aula crees que potencian mejor este aspecto? #00:04:01-6# Prof.: ¿Qué actividad? #00:04:01-6# Entr.: Sí. Prof.: La de experimentación, observación, eehh... la de escucha da también la creatividad: cuando escuchas a otra persona, te hace pensar... Entr.: Vale. Prof.: Dar ideas, aportar, lo mejor a los demás... (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E1CY)*

*Pr.: Yo he puesto en cada grupo una hoja de evaluación, ¿vale? Pero la vamos a usar para ... A ver, ¿están todos? Falta J., ya vino del baño. Porque vamos hacer en grupo ahora, vamos a cambiar el final del cuento. #00:30:12-4# (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S11CY)*

*A continuación, entrevistarán a los compañeros de su clase y de la clase de al lado (UNOS 15 M) con una pequeña tabla que tendrán que rellenar con las respuestas que les vayan dando. Les recordamos que vayan anotando las respuestas utilizando las rayitas. El objetivo es que descubran los distintos tipos de familia que hay en nuestro entorno. FICHA ENTREVISTA (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, PROYECTO 1º “Yo tengo un TIC”)*

Con respecto al pensamiento en el aula de 1º C, lo que más se lleva a cabo es la *Comprensión* y la *Conexión entre ideas* (4,89% y 4,44%). Hay pocas *Actividades de pensamiento*, a pesar de que ya comprobamos que en los Proyectos este porcentaje era mayor con un 12,50%. En relación a la *Reflexión*, en los Proyectos analizados era de 3,13% y en el aula subía un poco más con un 3,56%.

*Pr.: ¿Alguien me sabría decir lo que está en la pizarra qué es? ¿Lo que hicimos el otro día con el abecedario? #00:17:59-6# Al: Hicimos, el que tú nos decías unas letras que teníamos que escribir en una hoja una palabra canaria que empiece por esa letra. #00:18:28-2# (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S41CY)*

*Pr.: Pero antes de escribir, ¿qué he aprendido yo con esta historia? ¿qué nos enseña? #00:34:15-5# Al.: A comportarse mejor con los demás. #00:34:26-5# Pr.: ¿Qué más, C., se te ocurre? #00:34:26-5# (Le deja un minuto) Estás despistado con el reloj. ¿Qué más, M.? Al.: A no insultar a los demás. #00:34:43-6# (REFLEXIÓN S11CY)*

*Si el profesor lo considera oportuno, se puede también compartir y reflexionar con todo la clase y el resultado quedará expuesto en el aula durante todo el Proyecto para así ampliar o cambiar (REFLEXIÓN, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”)*

Es por esto por lo que también hay evidencias de *Respuestas* (3,11%) aunque pocas lleven *Conexión* (1,78%). Aunque sí que se da la *Invitación a la creación* (1,33%) y la *Libre elección* (0,89%) no hay evidencias de *Productos divergentes* en este aula de 1º C. Esta libre elección es nombrada por ella en la entrevista, ya que en el *Desarrollo profesional* se menciona que trabaja con creatividad cuando es libre de decidir la metodología o los contenidos.

*Pr: Quiero, no quiero que, no quiero que me digan, M., el significado de una palabra con otra, sino que me expliques con palabras que significa, C. P. #00:22:21-6# Al: Alteredo. #00:22:21-2 (LIBRE ELECCIÓN S41CY)*

*Pr.: Mire, así no. Otro final de cuento puede ser que no se pidieron perdón. Otro final, P. #00:54:06-7# P.: Que al final cuando se hicieron amigas, se volvieron a pelear de nuevo. #00:54:19-8# (RESPUESTAS S11CY)*

*Entr.: pues en tu desarrollo profesional como docente, vale, ¿que tareas o qué cosas de la que tú haces como tu propio trabajo que favorecen tu creatividad? #00:01:18-5# Prof.: la libertad en... la metodología... #00:01:23-1# Entr: ¿Sí? ¿el poder elegir...? #00:01:26-9# Prof.: el poder elegir, poder hacer nuestro proyectos, y nuestras clases sin estar encorsetados en un libro, en un método, y... Entre: Vale. Prof.: ...poder son más libres y decidir (DESARROLLO PROFESIONAL E1CY)*

En la entrevista, la profesora comentó que se consideraba una persona creativa, por lo que estos resultados están en consonancia con lo que observamos en el aula y en los Proyectos que se llevan a cabo en 1º de primaria.

*Entr.: Y, ¿tú te consideras una persona creativa? #00:00:13-6# Prof.: Eehh... creo*

que sí... #00:00:13-6# Entr: ¿Sí? ¿Por qué? ¿qué evidencias tienes de eso?#00:00:13-6#  
Prof.: Mmmm, porque me gusta... lo que no... no lo normal, no lo ordinario, me gusta  
la búsqueda hacia algo diferente #00:00:29-0# (AUTOPERCEPCIÓN E1CY)

En definitiva, existen tendencias al desarrollo de actividades creativas en el aula de 1º C, aunque esto no significa que se de por igual en los tres instrumentos analizados. Es un aspecto que varía en las categorías observadas.

### 3. Inhibidores creatividad

Desde la óptica de los *Inhibidores de la creatividad* analizados en las observaciones, representan el 20,89%. En general, el porcentaje más bajo de todas las intervenciones de aula. En la entrevista y en los Proyectos analizados, los resultados son bajos: 6,90% y 6,25% respectivamente.

*Pr: Después lo hablamos, después, en el recreo, hablamos. #00:30:01-8# (VELOCIDAD S41CY)*

Los pasajes de *Corte* (3,11%) son los más altos en esta categoría, con momentos en los que la profesora detiene las ideas de los alumnos o se muestra arisca. Se dan por igual los inhibidores de *Velocidad* y *Excesivo control* con un 2,22% de las intervenciones. La *Convergencia* es la siguiente categoría más citada (1,78%).

*Una alumna le pregunta una duda. Pr.: No te lo puedo decir porque es una pregunta que tienes que haber estado atenta en el cuento. #00:25:38-6# (CORTE S11CY)*

*Pr.: ¡Tiempo! Nos vamos a la asamblea aunque no hayamos terminado. Cierro ahora el cuadernillo, cierro cuadernillo. Lo dejamos encima de la mesa. #00:28:38-0# (VELOCIDAD S11CY)*

*Pr.: 3 minutos. #00:25:48-5# (...) Pr.: Pues no la pongo, si no me la sé; no la pongo. Rápido que voy a explicar la actividad ahora. #00:26:23-8# (VELOCIDAD S11CY)*

*Pr: No. Por número de lista no. Vamos a ir saliendo, y les voy a grabar. Porque, voy a mirar que se lo han aprendido de memoria, que se lo saben. ¿Qué más puedo mirar? #00:12:17-3# (CONVERGENCIA S31CY)*

Llama la atención que las categorías de *Prevalencia del grupo* y *Presión grupal* se den en la misma medida (1,33%). En menor medida se dan la *Motivación extrínseca* (0,89%) y la *Incomprensión* (0,44%).

*Al.: Chacho, paren de jugar,... paren de jugar. Hay que inventarse el final. #00:43:01-7# (PRESIÓN GRUPAL S11CY)*

*Pr.: a ver C. #00:33:37-6# Al: Porque eso no lo hemos dado mucho. #00:33:40-2# Pr: ¿No dimos mucho el archipiélago? #00:33:45-4# Los alumnos contestan que sí. #00:33:45-4# (PRESIÓN GRUPAL S51CY)*

Con respecto a los Proyectos analizados las categorías de las que existen evidencias son: *Actividades formales* (1,56%), *Convergencia* (1,56%) y *Motivación extrínseca* (3,13%).

*El profesor leerá el cuento: Bora y ellos responderán a las preguntas sobre el mismo (ACTIVIDADES FORMALES, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

Por su parte, en la entrevista la tutora comenta que una dificultad para desarrollar la creatividad en el aula es el número de alumnos en la clase. También hace referencia al tipo de material. De esta idea afirma que los libros de texto limitan la capacidad creativa de los alumnos.

*Prof.: Favorece, pero ya he dicho el número de alumnos no te... no te... no creas que puedas llegar a todos ni sacar a todos la creatividad o el potencial que... que ellos tienen #00:06:53-1# (DIFICULTAD E1CY)*

*Prof.: Favorece mejor que el libro de texto #00:10:06-4# Entr: ¿Por qué? #00:10:13-1# Prof.: Ehh, el libro de texto es aburrido, no es divertido. Te marcan unas pautas que a lo mejor tu no estás de acuerdo para llevar a cabo, los niños ya los libros de texto creo que en un futuro eso no es viable... #00:10:31-8# (TIPO DE MATERIAL E1CY)*

En conclusión, se perciben algunas diferencias entre lo analizado en el aula y lo que se ve en la entrevista y en los proyectos. El porcentaje de inhibidores, como se ha desarrollado, es mayor en el aula que en lo que expresa la profesora y en lo programado.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

La valoración-evaluación en la clase de 1ºC es el 32% de las interacciones que se dan en el aula, aunque en los Proyectos analizados el porcentaje es de 14,06%. De estas observaciones se desprende que el mayor porcentaje lo tiene la *Autoevaluación* (10,22%), seguida por la *Felicitación* (7,11%). No obstante, la *Autoevaluación* en los Proyectos es de 3,13%.

*Pr: Muy bien, C. en la asamblea supo esperarme. #00:27:41-7# Pr: Me ayudó para yo poder poner el vídeo, estando en silencio y bien sentada. Vamos a pasar la persiana (FELICITACIÓN S31CY).*

*Pr: Por ejemplo, vale, J. aboyado#00:21:44-2# Al: Que lo que está recto se pone curvo. #00:21:51-2# Pr: Muy bien, perfecto (FELICITACIÓN S41CY).*

*Pr: Vale, a ver, I., ¿Qué crees? #00:29:45-6# Al: Que lo hice un poco rápido #00:29:50-5# Pr: Lo hiciste rápido. ¿Estabas nerviosa?, ¿O no? #00:29:58-5# Pr: Un poquito. ¿Qué más? #00:30:02-3 (AUTOEVALUACIÓN S31CY).*

*Pr: Vale, ¿Alguno que quiera decirme por qué se puso naranja? #00:30:14-4# Al: ¿En las palabras canarias? #00:30:16-3# Pr: Estoy en la meta de comprensión 1. C. #00:30:22-1# Al: Porque no vine. #00:30:23-4 Pr: Vale, muy bien. Como ella no estuvo presente ese día que se explicó pues no ha entendido esa meta de comprensión bien. L. #00:30:35-8 (AUTOEVALUACIÓN S51CY).*

*Evaluarán su aprendizaje con los termómetros de las metas de comprensión en la página 12 del cuadernillo. Y además utilizaremos el termómetro físico junto con las pinzas para evaluar en su totalidad el Proyecto (AUTOEVALUACIÓN, Proyecto 1º “Tengo un TIC”).*

Por su parte, en los Proyectos la *Heterovaloración* es de 9,38%, correspondiente al mayor porcentaje en los documentos. En el aula esta categoría corresponde al 4,44%, el mismo valor que tiene la *Tolerancia al error*.

*Al: ¿Nos vas a poner nota? #00:13:51-0# Pr: Sí, es de nota #00:13:51-7# Los alumnos gritan y hablan al mismo tiempo comentando sobre las notas #00:14:15-3# (HETEROVALORACIÓN S31CY).*

*Se valorará tanto la memoria como la dramatización, expresión corporal, capacidad lingüística y creativa. (EVALUABLE) (HETEROVALORACIÓN, Proyecto 1º “Vivo en un archipiélago”).*

*Al.: Es que, es que me olvidé cambiarlo, de apuntarlo y me olvidé. #00:23:16-5# Pr.: No pasa nada, después cambiamos el día y miramos también porque se acuerda que teníamos el registro diario. #00:23:26-1# (TOLERANCIA AL ERROR S21CY).*

La *Corrección constructiva* y la *Coevaluación* suponen un 2,67% en las observaciones, aunque la última no tenga presencia en los Proyectos de primero de primaria. Por



último, la *Autoevaluación docente* es de 0,44% en el aula. Aunque en el aula los momentos de *Borrador* no existieran, en los Proyectos aparece con un 1,56%.

*Pr.: ¿Qué te está diciendo A.? #00:29:21-6# Al: Que soy un perdedor. #00:29:21-6# Pr: ¿Qué eres un perdedor? ¿Perdedor de qué? Si no estamos jugando a ganador o perdedor. ¿A.? #00:29:28-4 (CORRECCIÓN CONSTRUCTIVA S41CY).*

*Pr: ¿Lo hiciste muy bien?, ¿todo?. A ver, C. #00:31:45-6# Al: Que, que, que no estaba tan contenta #00:31:48-9# Pr: ¿No estaba contenta? #00:31:51-3# Al: Sí estaba Pr: Ella cree que sí #00:31:52-2# Al: Pero podía haber subido un poco el tono de voz #00:31:55-7# (COEVALUACIÓN S31CY).*

Como se puede comprobar, hay evaluación en el aula y en los Proyectos que se han analizado en relación a 1º C. La distribución de cada tipo de categorías ha sido diferente en los dos escenarios.

Tabla 5.11. Resultados categorial observaciones 1CY

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_ Motivación	0	0,00%		
A11_Humor Compartido	2	0,89%		
A15_Apoyo	4	1,78%		
A17_ Oportunidad	2	0,89%		
A1_Preguntas abiertas	7	3,11%		
A2_ Cuestionamiento	0	0,00%		
A4_Ejemplos	2	0,89%	76	33,78%
A7_Tiempo	2	0,89%		
A8_Apertura	8	3,56%		
A9_ Participación	19	8,44%		
B1_Deseo participación	1	0,44%		
B2_Ayuda	2	0,89%		
B3_Reflexión espontánea	13	5,78%		
B4_Preguntas espontáneas	11	4,89%		
B6_Curiosidad	3	1,33%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	0	0,00%		
A5_Libre Elección	2	0,89%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A6_Invitación a la creación	3	1,33%		
B7_Conexión	4	1,78%		
B9_ Respuestas	7	3,11%		
Pensamiento				
A12A_ Reflexión	8	3,56%	47	20,89%
A12B_ Actividad pensamiento	2	0,89%		
A12C_ Conexión entre ideas	10	4,44%		
A12D_ Comprensión	11	4,89%		
A12A_ Reflexión	8	3,56%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_ Velocidad	5	2,22%		
A13B_ Motivación extrínseca	2	0,89%		
A13C_ Convergencia	4	1,78%		
A13D_ Excesivo control	5	2,22%		
A13E_Corte	7	3,11%	30	13,33%
A16_ Prevalencia del grupo	3	1,33%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B10_ Incomprensión	1	0,44%		
B5_Presión grupal	3	1,33%		
B8_ Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_ Felicitación	16	7,11%		
A14B_ Corrección constructiva	6	2,67%		
A14C_ Autoevaluación	23	10,22%		
A14D_ Heterovaloración	10	4,44%		
A14E_ Borrador	0	0,00%	72	32,00%
A14F_ Tolerancia al error	10	4,44%		
A14G_ Coevaluación	6	2,67%		
A14H_ Autoevaluación docente	1	0,44%		
	225	100,00%	225	100,00%

Tabla 5.12. Resultados de categorías de la entrevista 1CY

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
--	----------------------------	-------------------	-------------------------	----------------

1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Influencia en los alumnos	5	17,24%		
Materiales-entornos favorecedores	8	27,59%	13	44,83%
Tolerancia al error	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	6	20,69%		
Autopercepción	1	3,45%		
Desarrollo profesional	3	10,34%		
Evolución creatividad	1	3,45%	14	48,28%
Importancia creatividad	2	6,90%		
Percepción creatividad	1	3,45%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	0	0,00%		
Actividades formales	0	0,00%	2	6,90%
Dificultad	1	3,45%		
Tipo material	1	3,45%		
	29	100,00%	29	100,00%

## Resultados 1º EA

En la clase de 1º E se encontraban 29 alumnos con su tutora, encargada de dar Castellana y Literatura en su aula. A tenor de los resultados obtenidos, se refleja que la media de los percentiles de creatividad del grupo clase es de 64,56, mientras que la tutora tiene un percentil de creatividad de 50. Al igual que el aula anterior, 1ºE tiene diferencias significativas con las clases de 3ºE y 6ºA. En las observaciones, las evidencias son:

### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

Este apartado de *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad* se refleja en las observaciones en un 39% de las interacciones de aula, como se ve en la tabla 5.13. En la entrevista, la profesora alude a este ámbito un 32,43% en sus comentarios. Por otra parte, en los Proyectos analizados de primero, como ya vimos en la tabla 5.10., este tipo de interacciones es de 10,94%.

*Pr: ¿Es te costó un poco? ¿Qué duda te queda por entender? ¿Qué no te quedó muy claro? ¿Qué fue?#00:23:08-1# (CUESTIONAMIENTO S31EA)*

*Los niños tienen una creatividad asombrosa, mucho mayor que la nuestra, y desde que les muestras espacio y libertad para que la fomenten, lo hacen. #00:02:21-7# Entr: Aflora #00:02:18-8# Prof.: Sí, sí, aflora sin duda alguna y te sorprenden un montón (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E1EA)*

La categoría con mayor porcentaje es la de *Cuestionamiento* (6,22%), seguida por las *Preguntas abiertas* (5,74%) y la *Reflexión espontánea* (5,02%) por parte del alumno. Esto se enlaza con las ideas expresadas por la profesora en la entrevista mantenida con ella, ya que afirmaba que los alumnos se pueden expresar con libertad en el aula.

*Al: Yo pongo la pinza ahí porque todas menos una me costaban. #00:18:26-4# Pr: ¿Sí? ¿Tú crees que no entendiste que desde que naciste hasta hoy el tiempo ha hecho que tú cambies? ¿Crees que lo podrás aprender un poquito mejor? #00:18:52-6# (CUESTIONAMIENTO S31EA)*

*Pr: Y como público, ¿qué tenemos que tener en cuenta cuando estamos escuchando a los demás?, A. #00:09:59-7# Pr: No estar jugando #00:10:01-7# Al: Estar muy atentos #00:10:03-2# Pr: Estar atento a la persona que habla. ¿Y la última cosa?, I. #00:10:10-6# Al: Ahhh... ser responsable #00:10:13-8# Pr: No, casi #00:10:15-2# Al: Educado #00:10:17-8# Pr: Educado. Muy bien. Porque nos están hablando a nosotros (PREGUNTAS ABIERTAS S11EA)*

*Pr.: Pues venga, todo el mundo observa su tabla y hace recuento de cuantos niños ya han contestado y cuando tengan el recuento levantan la mano Pr: Fíjate. Y pregunto yo, si todos hemos preguntado dentro de nuestra clase, por qué a unos les sale cómo el mes con más palos octubre, a otros les ha salido julio, a otros le ha salido un empate, ¿Por qué podrá ser eso? Pensamos, pensamos. Hemos preguntado a nuestra clase, ¿por qué a unos le sale un mes y a otros otro? ¿Por qué puede ser A.? (PREGUNTAS ABIERTAS S31EA)*

Seguidos de estos porcentajes se encuentran las intervenciones de *Participación* y de *Humor compartido* con un 4,55% y 3,83% respectivamente. Ambas características están relacionadas con lo que la propia profesora comenta sobre el ambiente de su aula en la entrevista. También se acerca al porcentaje de *Participación* en los Proyectos, que era del 4,69%.

*Pr: Ah, pero yo puedo decir: Se me fue el baifo. #00:33:22-2# Los alumnos se ríen. #00:33:22-2# (HUMOR COMPARTIDO S51EA)*

*Al: Guapa #00:35:30-5# Pr: Gracias. (Algunos alumnos se ríen) ¿De qué te ríes tú? #00:35:34-4# Al: Ehh... porque grrrr... #00:35:36-4# Todos ríen (HUMOR COMPARTIDO S11EA)*

*Pr: A ver, ¿alguien quiere enseñar algo?, que veo algunos compañeros con cosas en la mano. Se pone de pie, mirando a los compañeros. Aquí está bien. Y, por turnos, empezamos a explicar a los demás qué hemos traído y porque lo hemos traído. (PARTICIPACIÓN S11EA)*

*Pr.: Eso ha cambiado y el niño tiene la libertad con la relación por lo menos conmigo, con su... que soy su tutora de poder expresarse, de que somos todos escuchados, nos respetamos todos y eso sin duda hace que afloren más la creatividad y su libre expresión #00:07:24-6# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E1EA)*

Estas ideas se ven reforzadas con las que en otro momento comenta del ambiente del aula en la entrevista:

*Prof.: El ambiente de aula y el clima de aula creo que podrían dar mucho de sí también. Hombre...se perdería la retroalimentación de unos y de otros pero eso es para mejorar... #00:06:30-3# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E1EA)*

Continuando en el análisis de las observaciones se aprecia que la *Motivación* (3,11%) y los *Ejemplos* (2,87%) en el aula están presentes. También los *Ejemplos* aparecen en los Proyectos de primero con un 3,13%.

*Pr.: Ehhh, levante la mano al que me escuche, me atiende. Miren, les voy a enseñar, que ya R. va muy adelantado, como queda el acordeón, como va quedando, ¿vale?, ya R. va por el futuro. En la portada, para que tenga el efecto acordeón, tiene que estar todo en el mismo lado. ¿Ven que lindo? (EJEMPLOS, S21EA)*

*Lo primero que hacemos es enseñarles ejemplos y explicarles lo que es. Hacemos biopoemas en voz alta aleatorios sobre ellos mismos o compañeros, viendo el modelo en el proyector (DIPOSITIVA 2) Podemos empezar nosotros (EJEMPLOS, Proyecto 1º “Yo tengo un TIC”).*

El *Apoyo* (2,15%) y la *Apertura* (1,91%) son resultados que aparecen en menor medida. Esta *Apertura* en los proyectos era mayor, con un 3,13%. Las *Preguntas espontáneas* de los alumnos tienen un porcentaje muy bajo, apenas un 0,96% en las clases observadas.

*Pr.: ustedes también escriban el nombre de ustedes en el post-it debajo de la palabra, por si algún compañero vaya a construir con su grupo un diálogo con palabras canarias y no recuerda el significado de alguna, pueda ir al dueño de esa palabra y preguntarle qué le recuerden lo que era (APOYO S51EA)*

Si alguna de las ideas para aprender los adjetivos nuevos, es válida, la llevaremos a la práctica, si no, les planteamos la actividad del MURO DE LOS ADJETIVOS, donde escribirán adjetivos que sirvan para calificar a las madres cada vez que quieran (podemos utilizar una ventana para el muro) (*APERTURA*, Proyecto 1º “Yo tengo un TIC”).

Por último, en el menos de los casos se observó algún episodio de *Oportunidad*, *Deseo de participación*, y *Ayuda*; las tres categorías solo obtuvieron un 0,72% cada una. Lo que menos se vio fue *Curiosidad* (0,96%) por parte de los alumnos.

No obstante, se han dado todas las categorías de este ámbito en las observaciones. Este aspecto conecta con la percepción de la profesora dicha en la entrevista en la que asume que todos sus alumnos son creativos y de flexibilidad en el aula.

*Entr.: ¿Tú crees que todos tus alumnos son creativos? #00:02:38-6# Prof.: Sí #00:02:39-7# Entr.: ¿Sí? #00:02:39-7# Prof.: Sí, sí lo creo. #00:02:42-8# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS, E1EA)*

*Pr.: cuando tengo algo ya establecido en el aula y veo que no me está funcionando no me da la respuesta que yo esperaba, pues en ese momento no te queda tiempo para crear de manera muy estudiada; pero sí soy capaz en ese momento de cambiarla para buscar el objetivo que yo persigo con los niños #00:01:29-7# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS, E1EA)*



Estas son las ideas principales de este ámbito que se ha observado y analizado en las producciones didácticas de los profesores.

## 2. Actividades desarrolladoras creatividad

Poniendo especial atención en las *Actividades desarrolladoras creatividad*, vemos que en los proyectos estas suponen un 68,75%, como ya comentamos anteriormente. En las observaciones de aula nos percatamos de que las actividades y su desarrollo suponían un 27,03% de las interacciones de aula. En la entrevista, esta profesora centró su conversación en este aspecto; ya que ha sido el porcentaje más alto en este instrumento de observación con un 37,84%.

*Al: ¿Qué es eso? #00:26:24-5# Pr: ¿Quién le explica a C. lo qué son los adjetivos que definen el carácter o la personalidad de las personas, A.? #00:26:30-8# Al: Ehhh... para... creo que era eso... #00:26:37-2# Pr: No pasa nada, inténtalo. #00:26:37-3# Al: Para definir a las personas. #00:26:41-0# Pr: Sí. Pero los que describimos a las personas por su carácter. ¿Cuáles son?. Por ejemplo #00:26:48-5# Al: Así Pr: Los que nos dicen como somos por dentro C., no por fuera, sino por dentro. ¿Tú por dentro como eres, en tu forma de ser, en tu carácter? #00:26:59-5# Al: Bajo #00:27:03-3# Pr: Eso es por fuera. Eso lo veo. Di uno #00:27:12-6# Al: Cariñoso #00:27:13-5# (COMPRENSIÓN, S11EA)*

*Para comprobar que han entendido la historia, rellenarán un cuestionario por grupo cooperativo, utilizando la estructura de "El folio giratorio" (EVALUABLE NOTA DE COMPRENSIÓN TEXTOS) (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, Proyecto 1º "Yo tengo un TIC").*

*Prof.: Pero lo cierto es que el espacio para que ellos lo desarrollen y piensen y tengan un pensamiento divergente, lo tienen (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD, E1EA)*

Uno de los aspectos más destacados en la observación ha sido la *Comprensión*, con un 11,96% de las intervenciones. Seguidamente, vemos *Conexión entre ideas* (5,98%) como la siguiente clasificación en este aspecto, aunque el porcentaje se aleja del primero. Sin embargo, estas dos categorías en los Proyectos han sido en menor medida citados; con un 3,13% en la primera y sin referencias a la segunda. Estas categorías se ven reflejadas en los comentarios hechos por la tutora en la entrevista en relación al pensamiento en la clase.

*Pr.: Qué otras dos cosas necesitábamos aprender para poder hacer bien, el regalo del día de la madre? A. #00:22:46-8# Al: Muchos adjetivos #00:22:46-8# Pr: Aprender muchos adjetivos y ¿la última cosa D.? #00:22:51-5# Al: Informar a,...de mamá #00:22:53-4# (COMPRENSIÓN, S11EA)*

*Parada de 3 minutos: el profesor garantiza que lo hayan entendido y uno de cada equipo lo explicará en alto (COMPRENSIÓN, Proyecto 1º “Yo tengo un TIC”).*

*Pr: Claro. ¿Se acuerdan que se los expliqué? Que este fin de semana íbamos a ver un montón de cosas por la tele, periódicos, en las revistas (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S11EA)*

*Entr: ¿qué mas? ¿con qué lo asocias?#00:09:14-2# Prof.: Eehh...el buscar soluciones alternativas a cosas, eehh...inventar o crear, o... situaciones...¿sabes? #00:09:20-3# Entr: Vale #00:09:20-3# Prof.: No sólo tiene que ser hacer un dibujo o construir un objeto X #00:09:25-5# Entr: Sino también de pensamiento ¿no?#00:09:26-4# Prof.: Sí, mucho más de pensamiento que mas bien es lo que yo mas busco, hoy en día (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD, E1EA)*

Siguiendo esta línea, la *Reflexión* es una categoría que aparece en los tres instrumentos, con un 2,63% en las observaciones y 3,13% en los proyectos.

*Pr: Entonces mientras yo voy a ir a buscar el rotulador, y poner en la ventana, nuestra ventana de adjetivos, todo el mundo está concentrado pensando. Y piensen más de uno, porque si a lo mejor, yo pienso sólo uno y mi compañero que le toca antes que mí hablar, ya lo dice, no lo repetimos. ¿Verdad que no? Voy pensando en varias opciones (REFLEXIÓN S11EA)*

*Prof.: De hecho, bueno, es uno de los objetivos que se busca que ellos tengan que pensar, que sean ellos los que razonen, los que busquen soluciones (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD, E1EA)*

*Si el profesor lo considera oportuno, se puede también compartir y reflexionar con todo la clase y el resultado quedará expuesto en el aula durante todo el Proyecto para así ampliar o cambiar (COMPRENSIÓN, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

La *Invitación a la creación* es la categoría que representa un 2,39% de lo se ha observado, mientras que en los Proyectos es de 15,63%. Sin embargo, en la entrevista la profesora sí hace alusión a esta libertad para crear. Aspecto que no concuerda con los resultados de *Libre elección*, porque el resultado es inexistente en el aula y en los Proyectos.

*Pr1:La importancia de este valor y lo que significa este valor. #00:20:22-2# Los alumnos sacan hipótesis de qué valor puede ser. #00:20:33-0# Pr1:El valor de la generosidad. #00:20:36-5# (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, S41EA).*

*biopoema a ordenador ellos mismos (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Proyecto 1º “Yo tengo un TIC”).*

Las *Respuestas* de los alumnos suponen un 2,15% en las observaciones y 0,96% es el porcentaje de *Productos divergentes* que se han dado en la clase. En menor medida se han dado la *Conexión* (0,72%) y las *Actividades de pensamiento* (0,24%), a pesar de que en los proyectos las últimas suponían un 12,50% de lo programado.

*Al: Yo lo hice solo pero sólo mi hermana me ayudó hacer la puerta nada más, después como a mí no me sobraba techo, pues hice este techo aquí y si me sobran tiras hice las tiras y las puse como techo #00:11:23-6# Pr: Qué maravilla, en vez de tirar el papel a la basura, decidiste reutilizarlo. Qué bien. ¿Y te divertiste? Qué buen rato pasaste con tu hermana, ¿verdad? Fantástico. Un aplauso a P #00:11:37-0# (PRODUCTO DIVERGENTE S11EA)*

*Al: Asombrado #00:33:36-1# Pr: Sí, pero eso realmente no define tu forma de ser. #00:33:41-5# Al: Pero es un adjetivo #00:33:43-2# Pr: Es un adjetivo estupendo y maravilloso. D. #00:33:46-5# Al: Pena #00:34:01-5# Pr: Triste. Una persona triste. #00:34:04-8# Al: Pena #00:34:05-2# Pr: Apenado, entonces. #00:34:06-8# Al: ¿Apenado? #00:34:08-8# Al: ¿Qué es apenado? #00:34:11-0# Pr: A., voy a subrayar. Voy a subrayar apenado. Porque creo que no saben muy bien lo que significa, ¿verdad? #00:34:20-6# Al: No #00:34:20-8# (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S11EA)*

*Realizamos la técnica de aprendizaje: Los 6 sombreros de pensamiento. Lo haremos sobre la Fiesta de Lomo Magullo (ACTIVIDAD DE PENSAMIENTO, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).*

Por su parte, en los Proyectos hay porcentajes del 14,06% en *Actividades cooperativas* y de 12,50% en *Uso de TIC* que no se han dado directamente o que están dentro de otras categorías en las observaciones.

Con todo esto, cabe apuntar lo que la profesora comenta en su entrevista sobre la importancia de la creatividad para los alumnos; además de que puede mejorar con el tiempo y con estrategias.

*Entr.: ¿Y crees que la creatividad es importante para tus alumnos? Prof.: Para la vida, para todo el mundo, sí, es fundamental y más hoy en día en donde el mundo una cosa de la que busca es solucionar los problemas de otras maneras, eehh... actividades diferentes, eehh. Cosas novedosas que se sirvan a la sociedad para suplir una necesidad distinta a lo que ya tenemos #00:03:07-0# (IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD, E1EA)*

*Pr.: Pero pensaba que se nacía con ella. Pero he aprendido que naces con una cierta habilidad, pero con práctica y con estrategias se puede mejorar y mucho. #00:00:58-7# Entr: Vale. #00:00:58-7# Prof.: En ello estamos (Ríe) #00:00:59-3# (EVOLUCIÓN DE LA CREATIVIDAD, E1EA)*

En definitiva, hay evidencia en los tres instrumentos de que en la clase de 1º E existen actividades que desarrollan la creatividad, bien sea porque se invita a ello o por potencias acciones reflexivas en el aula.

### *3. Inhibidores creatividad*

Por su parte los *Inhibidores creatividad* han recibido el porcentaje más bajo en las observaciones; tan solo un 9,57%. También es bajo en los proyectos, con un 6,25% aunque sube considerablemente en la entrevista con un 29,73%. Este porcentaje tan alto porque en sus comentarios hace referencia a la dificultad en algunos tipos de ambientes de aula y porque percibe que es la propia escuela la que mata la creatividad.

*Pr.: comentábamos al principio de que el colegio mataba la creatividad...básicamente era por esto. El profesor anteriormente era como un ente ahí extremo; muy distante en donde él solo hablaba e inhibía los comentarios y sugerencias de los alumnos (INHIBIDORES DE CREATIVIDAD E1EA)*

*Prof.: En contra, si te toca una clase pues con más problemas de cohesión grupal, más dificultades, más problemas entre ellos sí que va a afectar a...a.... mostrar realmente la creatividad de cada niño porque va a estar más preocupado en qué dirán los demás, que en hacer lo que él piensa que puede hacer #00:08:05-2# (INHIBIDORES DE CREATIVIDAD E1EA).*

De los inhibidores categorizados en las observaciones, la *Convergencia* es la que más aparece con una frecuencia de 2,87%, aunque en los Proyectos sea de un 1,56%; seguida la *Velocidad* y el *Corte*, que reciben ambas un 2,15%.

*Pr.: Ustedes libremente se levantan para coger lo que necesiten, pero atención, D. y P. obligatorio pero siempre, siempre, siempre, en cada línea de cada una de estas cuartillas hay que poner estas nociones temporales, que están en la pizarra, que están en la pizarra, ¿Vale? En la primera foto pondremos antes que nada tres puntos suspensivos, y esto lo copiamos siempre en la primera línea de cada cuadrilla (CONVERGENCIA S21EA)*

*Pr: Importantísimo, nadie puede pegar la cuartilla hasta que no esté... #00:09:00-3# Alumnos a la vez: Terminada. #00:09:00-3# Pr: Terminada, y yo le tengo que dar el visto bueno ¿Verdad? (CONVERGENCIA S21EA)*

*Pr: ¿Tú no? R. ahh, ¿C., tú no? Pues hoy sin falta hay que terminar la portada, ¿Vale?*  
(VELOCIDAD S21EA)

El *Excesivo control* y la *Presión grupal* es de 1,91% y 0,48%. El resto de inhibidores no se dan en las observaciones pero sí con los Proyectos en relación a la *Motivación extrínseca* y a las *Actividades formales*, con 3,13% y 1,56% respectivamente.

*Pr.: y me lo van enseñando para yo comprobar que está bien escrito, sin faltas y con una letra, ¿Cómo tiene que ser la letra? Alumnos a la vez: Bonita, preciosa. #00:09:17-7#* (EXCESIVO CONTROL S21EA)

*El profesor leerá el cuento: Bora y ellos responderán a las preguntas sobre el mismo* (ACTIVIDADES FORMALES, Proyecto 1º “Vivo en un Archipiélago”).

Aunque hay un alto porcentaje en la entrevista, en la clase y en los Proyectos se dan muy poco los inhibidores de creatividad con respecto a 1ºE.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

Finalmente, en este ámbito evaluativo y de valoración, en la observación la tutora tienen el 24,40% de intervenciones en este aspecto, mientras que en los Proyectos es del 14,06%.

Los aspectos que más resaltan son el de *Felicitación* y *Heterovaloración*, con 11,24% y 4,55%. Se ve con claridad que el primero es muy llamativo. También es alta la *Heterovaloración* en los Proyectos con 9,38%.

*Pr: Muy buena idea también L (...) Pr: Que bonito. Puedes poner ahora aquí también un chupete o un biberón o un dibujo bonito relacionado y atraviésalo con un... ¿vale?*  
#00:14:44-9# (FELICITACIÓN S21EA)

*Pr: Muy bien, y tú quieres mejorar un poquito más en esas dos metas. Perfecto, muy bien, un aplauso para P. #00:18:06-4#* (FELICITACIÓN S31EA)

*Pr. creo que ustedes se están liando más, de lo que se tienen que liar* (HETEROVALORACIÓN S31EA)

*Seguimos profundizando en el criterio de pertenencia a una familia y les explicamos qué es un árbol genealógico. A continuación, realizarán su árbol en la pág. 9. Una vez*

hayan terminado, se lo mostrarán y explicarán a su pareja de hombro. (EVALUABLE FAMILIA) (HETEROVALORACIÓN, Proyecto 1º “Yo tengo un TIC”).

Se dan menos la *Construcción constructiva* (3,83%) y la *Tolerancia al error* (3,11%), aunque hay evidencias de ello.

*Pr: Nos hablamos con cariño, I. acuérdate. R. ¿Tú escuchaste lo que tenemos que hacer mi cielo? #00:50:26-1# Al: sí (CORRECCIÓN CONSTRUTIVA S11EA)*

*Al: ¡Au! #00:28:53-9# Al: Ay, lo moví sin querer #00:28:59-4# Pr: No pasa nada. Fue sin querer #00:29:00-9# (TOLERANCIA AL ERROR S11EA)*

Por último, la *Autoevaluación* tanto del alumno como la *Autoevaluación docente* se dan en pequeños porcentajes con 1,20% y 0,48% en esta clase de 1º E.

*Pr: ¿Por qué me miran asombrados? Yo también aprendo. #00:07:41-8# (AUTOEVALUACIÓN DOCENTE S41AE)*

*Pr: Del aprendizaje, la pinza del aprendizaje. #00:22:42-0# Al: Del aprendizaje porque yo no sabía muy bien, qué era la meta 4 y la meta 3. #00:23:04-9 (AUTOEVALUACIÓN S31EA).*

En conclusión, se dan intervenciones de evaluación en el aula de 1º C aunque la que más sobresale es la Felicitación, aspecto no reflejado en los Proyectos.

Tabla 5.13. Resultados categorial observaciones 1EA

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1 : Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	13	3,11%		
A11_Humor Compartido	16	3,83%		
A15_Apoyo	9	2,15%		
A17_Oportunidad	3	0,72%		
A1_Preguntas abiertas	24	5,74%		
A2_ Cuestionamiento	26	6,22%		
A4_Ejemplos	12	2,87%		
A7_Tiempo	1	0,24%	163	39,00%
A8_Apertura	8	1,91%		
A9_Participación	19	4,55%		
B1_Deseo participación	3	0,72%		
B2_Ayuda	3	0,72%		
B3_Reflexión espontánea	21	5,02%		
B4_Preguntas espontáneas	4	0,96%		
B6_Curiosidad	1	0,24%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	4	0,96%		
A5_Libre Elección	0	0,00%		
A6_Invitación a la creación	10	2,39%		
B7_Conexión	3	0,72%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B9_Respuestas	9	2,15%		
Pensamiento			113	27,03%
A12A_Reflexión	11	2,63%		
A12B_Actividad pensamiento	1	0,24%		
A12C_Conexión entre ideas	25	5,98%		
A12D_ Comprensión	50	11,96%		
13D_Excesivo control	0	0,00%		
A13A_Velocidad	9	2,15%		
A13B_Motivación extrínseca	0	0,00%		
A13C_ Convergencia	12	2,87%		
A13D_Excesivo control	8	1,91%	40	9,57%
A13E_Corte	9	2,15%		
A16_Prevalencia del grupo	0	0,00%		
B10_ Incomprensión	0	0,00%		
B5_Presión grupal	2	0,48%		
B8_Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_Felicitación	47	11,24%		
A14B_Corrección constructiva	16	3,83%		
A14C_ Autoevaluación	5	1,20%		



	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A14D_ Heterovaloración	19	4,55%		
A14E_Borrador	0	0,00%	102	24,40%
A14F_Tolerancia al error	13	3,11%		
A14G_ Coevaluación	0	0,00%		
A14H_ Autoevaluación docente	2	0,48%		
	418	100,00%	418	100,00%

Tabla 5.14. Resultados categorías de la entrevista 1EA

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	4	10,81%		
Materiales- entornos favorecedores	8	21,62%	12	32,43%
Tolerancia al error	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	9	24,32%		
Autopercepción	1	2,70%		
Desarrollo profesional	2	5,41%	14	37,84%

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Evolución creatividad	1	2,70%		
Importancia creatividad	1	2,70%		
Percepción creatividad	0	0,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	6	16,22%		
Actividades formales	4	10,81%	11	29,73%
Dificultad	0	0,00%		
Tipo material	1	2,70%		
	37	100,00%	37	100,00%

## 2. 2. Resultados 2º de Primaria

La clase de 2º D tiene una tutora que enseña Lengua Castellana y Literatura en su aula. En esta clase había 29 alumnos y el percentil medio de creatividad del grupo clase es de 67,41. La profesora obtiene un percentil de creatividad de 30. Existen diferencias significativas estadísticamente con las clases de 3ºE y 6ºA. Los resultados de las observaciones, la entrevista y en análisis de los Proyectos de segundo de primaria se muestran a continuación:

### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

En el *Contexto- Interacciones que fomentan* encontramos que el 42,34% de las interacciones producidas en el aula abarcan este aspecto. En los Proyectos analizados, sólo el 1,35% habla de este ámbito. La tutora, en su entrevista, hace referencia a esto un 34,78% de las veces que expresa sus ideas.

El aspecto que más sobresale es el de *Apertura*, seguido de cerca por la *Participación*, momentos en los que la tutora abre su aula y quiere que los alumnos participen. Esta *Apertura* ha sido la única unidad de información recogida en los Proyectos que se han examinado de segundo, con un 1,35%.

*Pr: Vale. ¿Algo que yo tenga que saber? ¿Qué pasó C.? #00:09:11-0# C.: Que me corté el pelo. #00:09:12-7# Pr: ¿Te cortaste el pelo tú también? O sea que este fin de semana fue fin de semana de peluquerías porque hay unos cuantos que se han cortado el pelo este fin de semana y todos han quedado guapísimos. #00:09:24-7# C.: Y para el verano me lo quiero cortar aquí. #00:09:27-1# Pr: Y vas a estar lindísima. Y además, más cómoda, ¿a que sí? ¿Qué más, C? #00:09:31-9# (APERTURA S42DE)*

*Vamos a despertar el interés por nuestro tópico invitando a un científico, L. J., (químico) para que nos explique en que consiste su trabajo y que les introduzca en el tema por medio de experimentos que capten su interés (APERTURA, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

*Pr.: En lo que voy moviendo los palitos, ¿quién me recuerda qué hay que tener en cuenta para una exposición? C, dime algo. #00:22:40-5# C.: La fluidez. #00:22:42-0# Pr: La fluidez. ¿Qué más, G.? #00:22:44-8# G.: Mirar al frente. #00:22:45-5# Al.: Tener la voz alta. #00:22:56-8# A.: Eh... coger la cartulina. #00:24:17-5 (PARTICIPACIÓN S42DE).*

La *Reflexión espontánea* en este aula es muy recurrente con un 5,71%, seguido por las *Preguntas abiertas* que hace la tutora con un 5,41%. Este aspecto se relaciona con lo

que la maestra afirma en su entrevista sobre la interacción que tiene con sus alumnos y alumnas.

*Pr: O sea que, estate atento D. porque el ratoncito te tiene vigilado, eh, me da a mí. #00:08:03-0# Al: Es tu fan número 1. #00:08:04-5# Pr: A mí me da que sí, que el ratoncito es tu fan. G. #00:08:08-5 (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S32DE)*

*Pr: Muy bien. L., ¿por qué elegiste este inventor? Cuéntanos. #00:25:22-8# L.: Porque pensaba que... pienso que es muy importante la fregona. #00:25:27-9 (PREGUNTAS ABIERTAS S42DE)*

*Entr.: la interacción que tú mantienes con el alumnado ¿no? las formas de dirigirte a ellos, los diálogos en cualquier situación de clase, no tiene que ser sólo la instrucción reglada ¿no? o "hoy tenemos que hacer esto o lo otro", ¿tú crees que eso influye la interacción que tú tienes con ellos, en la creatividad de tu alumnado? #00:06:55-1# Prof.: Hombre, eso sí creo que sí, porque muchas veces no le das la respuesta si no es dejarle libre elección de...de solución a lo que te plantean o te dicen #00:07:06-5# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E2DE)*

En las categorías de *Apoyo* (3,90%) y *Tiempo* (3,30%) encontramos evidencias de ayuda al alumno y momentos en los que la profesora da tiempo adecuado para las actividades. Por su parte, la *Oportunidad* y el *Cuestionamiento* aparecen en las observaciones de aula en un 3% y un 2,10% de las veces.

*Pr: La más parecida. ¿De qué palabra puede venir suciedad? Si... Si piensas en la familia de palabras de 'suciedad', ¿qué palabra se te ocurre? ¿De qué palabra puede venir? Mira a ver. #00:23:35-3# (APOYO S12DE)*

*Pr.: ¿Qué les parece si dejamos 15? Empezamos. A partir de ya (TIEMPO S52DE)*

En último lugar, hay momentos de *Motivación* (1,50%) y con el mismo porcentaje (0,60%) se encuentran las categorías de *Humor compartido*, *Ejemplos* y *Ayuda*. La *Curiosidad* es un 0,3% de los resultados obtenidos. En este sentido, la profesora expresa en la entrevista que diferentes materiales utilizados en el aula pueden ayudar al desarrollo de la creatividad.

*Pr.: ¿Preparada? ¿Con ganas? ¿No? ¿No te apetece mucho? Ah... un poquillo de vergüenza. Eso... eso se quita en seguida. C., ¿qué pasaba con la vergüenza? ¿Te acuerdas? ¿Qué pasa con la vergüenza? ¿De qué color es? #00:18:09-3# Al: ¡Es verde! #00:18:10-6# Pr: Es verde y ¿qué le pasa? #00:18:12-1# T: Que se la comen las cabras. #00:18:15-6# (MOTIVACIÓN S42DE)*

*Pr: Y yo me quiero quitar el pelo y venir calva pero no hace falta. #00:32:46-6# Al: ¡Ahhh! #00:32:47-1# (Los alumnos ríen) (HUMOR COMPARTIDO S12DE)*

*Prof.: Pues... no sé supongo que a lo mejor los que son diferentes para actividades puntuales, cosas a lo mejor tangibles que ellos ven, tocan y a lo mejor nunca se han planteado... #00:07:57-2# Entr: Los manipulativos quieres decir... #00:07:57-2# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E2DE)*

Con respecto a la entrevista mantenida con la profesora en ella nos comenta que no siempre se desarrolla la creatividad en las tareas encomendadas en clase.

*Entr.: ¿tú crees que los niveles de creatividad están... se están desarrollando según sus potencialidades, según sus fortalezas? #00:01:38-1# Prof.: No #00:01:41-8# Entr: ¿no? ¿por qué? #00:01:41-8# Prof.: Supongo que en momentos puntuales sí, pero en muchas cosas... Digamos que está establecido entre comillas lo que les vamos a pedir o lo que tienen que hacer y todo es pues la explicación de cómo lo debes hacer, en muchos casos hay tarea en la que no, pero hay otras a lo mejor que sí #00:01:55-8# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E2DE)*

En resumen, la posibilidad que tienen los alumnos de participar en un *Contexto-interacciones que fomentan la creatividad* es muy alta; ya que hay muchas interacciones que corresponden a este aspecto en las observaciones y en la entrevista. Sin embargo, hay discordancia con lo que se comenta en los Proyectos.

## 2. Actividades desarrolladoras creatividad

Las *Actividades desarrolladoras de creatividad* suponen en el aula un 21,92% de las categorías de las observaciones. En la entrevista y en los Proyectos que se han estudiado de segundo de primaria estos porcentajes suben al 74,3% y al 60,87% en los Proyectos.

*Pr.: Los que lo hicieron hoy, vayan pensando qué cositas creen que les han salido súper guay y qué cositas podrían mejorar para la próxima (REFLEXIÓN S42DE)*

*Comenzamos a preparar el trabajo del tema de Canarias que nos ha tocado. Ponemos en común la información que hemos traído y comparamos. Vamos decidiendo qué información se recogerá en nuestro mural (INVESTIGACIÓN, Proyecto de 2º “Qué tenderete”).*

*Prof.: Sobre todo la... o sea la expresión, tanto oral como escrita #00:05:00-7# Entr:*

*Vale, las de libre expresión o las de libre... #00:05:02-9# Prof.: sí las de libre, las de libre (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E2DE)*

En este campo, la *Comprensión* tiene un papel destacado. El 8,41% de las interacciones que se han observado en el aula están relacionadas con esto. No obstante, la *Comprensión* solo ocupa un 2,70% en los Proyectos, siendo la categoría de *Investigación* la que tiene un porcentaje mayor en estos documentos (12,16%).

*Pr: Importante. Atiendan un segundo. Atiendan un segundo. Importante. Cualquiera persona del grupo, porque la voy a sacar con palito, cualquier persona del grupo tiene que ser capaz de explicarme cualquiera de las palabras. #00:21:04-3# Al: ¿Con la mente? #00:21:06-2# Pr: Con el papel delante me la puede leer pero me la tiene que saber explicar porque si yo la quisiera leer la buscaba yo en el diccionario (COMPRENSIÓN S12DE)*

*El objetivo de la ficha es que los alumnos comprendan que estamos rodeados de sonido (ruidos o silencios) Trabajamos oralmente la ficha y en la pizarra o papel continuo se va apuntando los sonidos más comunes y los menos comunes (COMPRENSIÓN, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

A cada grupo le asignaremos un nombre de un científico que previamente habrán investigado y elegido (*INVESTIGACIÓN*, Proyecto de 2º “Abracadabra”).

Por otra parte, la *Conexión entre ideas* y la *Reflexión* ocupan un 3% cada una en las observaciones. La *Conexión* realizada por los alumnos también ocupa un lugar importante con un 2,10% en las intervenciones de clase. La *Conexión entre ideas* (8,11%) y la *Reflexión* (5,41%) aparecían también en los Proyectos.

*Pr: Porque a lo mejor eran fuentes distintas de información. ¿Verdad que hemos hablado a veces que, como encontramos información en muchos sitios, a veces no coincide, a veces en un sitio hay más información que en otro? ¿Verdad que lo hemos hablado? #00:46:13-8# T: Sí. #00:46:14-6# (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S32DE)*

*Tiene que identificar acciones que realizan durante su día, después nombrarán sustantivos con sus correspondientes adjetivos de entre aquellos que están en la clase, para después enlazarlos con las propiedades de los materiales que hemos visto con anterioridad (CONEXIÓN ENTRE IDEAS, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

*E.: Yo iría a Francia porque quería probar la comida que hacen y me llevaría a C. porque ella podría enseñar algunas cosas divertidas y aprender cosas diferentes y seguro que son... eh... guays. #00:12:07-2# (CONEXIÓN S52DE).*

*Pr: Pues, eso es lo que pasa. Por eso está guay que a veces coincidamos y hayamos buscado lo mismo porque algo que yo no he encontrado lo has podido encontrar tú o algo que yo he encontrado tú no lo habías encontrado, ¿verdad? Y nos completamos. Fantástico. Pues un aplauso para los chicos. Muy bien, gracias. #00:46:36-2# (REFLEXIÓN S32DE).*

*A continuación le presentamos los hilos conductores e intentamos que a partir de ellos surjan ideas de posibles actividades que vamos a desarrollar (REFLEXIÓN, Proyecto de 2º “Qué tenderete”).*

*El Producto divergente y la Libre elección también están en esta clase de 2ºD con un 1,50% respectivamente. Llama la atención porque en los Proyectos de segundo analizados no existe la categoría de Libre elección en las actividades planteadas.*

*H.: Alan Kay. La palabra que le gustó a mi madre y a mí pues, la mejor forma de predecir el futuro es inventarlo. #00:47:28-2# Pr: Qué bonito. #00:47:29-8 (PRODUCTO DIVERGENTE S32DE)*

*Pr: Miren, la pregunta que me está haciendo M. yo creo que es súper importante. Me acaba de preguntar: ¿Hay que decirlo cómo lo dice ahí o hay que decirlo con tus palabras? ¿Qué voy a preferir yo? #00:21:06-6# V: Que lo digas con tus palabras. #00:21:09-1# Pr: Con tus palabras porque siempre va a ser más sencillo que yo lo entienda con tus palabras, ¿verdad que sí? que tú me lo expliques pues, por supuesto que con tus palabras. #00:21:23-3# (LIBRE ELECCIÓN S32DE)*

*Por último con respecto a las observaciones, las Respuestas y la Invitación a la creación representan un 1,20%. Esta última categoría también se encuentra en los Proyectos en un 9,46% de lo programado. Este mismo porcentaje tiene las Actividades cooperativas encontradas en los Proyectos. Además, en la entrevista, la maestra dice que este tipo de actividades y la libre elección favorecen la creatividad en sus alumnos.*

*Pr.: Vamos a sacar la libreta de lengua y en parejas, en pareja de hombro vamos a inventarnos 5 frases libres quiere decir, yo no voy a dar ninguna palabra y la frase tienen que tener nombre, adjetivo y verbo (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S42DE).*

*Copiamos las palabras e inventan de manera individual una historia de frases cortas donde aparezcan la mayor parte de las palabras del vocabulario (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Proyecto de 2º “Qué tenderete”).*

*En grupo intentamos crear alguna estrofa más de polka teniendo en cuenta las características que se analizaron ayer (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Proyecto de 2º “Qué tenderete”).*

*Prof.: En las que sí... Hombre, pues a lo mejor cuando es trabajo libre, a lo mejor, o cooperativos que tienen que desarrollar algo y no le das ninguna pauta si no, simplemente el final, lo que necesito al final y ellos lo hacen el camino como quieran. Ahí sí (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E2DE).*

Además, en los Proyectos encontramos que hay *Actividades de pensamiento* (10,81%) actividades de *Exposición* y de *Uso de TIC* (8,11% ambas). Es llamativo que, dado el porcentaje tan alto en los Proyectos, estas *Actividades de pensamiento* no estén presentes en el aula en ningún momento.

*Rutina de pensamiento ¿qué sé? ¿qué quiero saber? se hará de forma individual en una ficha) primero se harán las dos primeras partes que se pondrán en papel continuo y se dejará en blanco ¿qué he aprendido? Para completarlo al final. ¿qué he aprendido? (ACTIVIDAD DE PENSAMIENTO, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

*Tendrán que presentar su grupo de trabajo al resto de compañeros, pueden hacerlo cantando, con teatro... (EXPOSICIÓN, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

Visualizar los vídeos donde se ve el baile de la polka e intentar imitar los pasos (*USO DE TIC*, Proyecto de 2º “Qué tenderete”).

Por su parte, en la entrevista con la profesora resaltan las ideas de libre elección en las actividades o de creación de proyectos como hechos que apoyan la creación en el aula. Al mismo tiempo, afirma que la creatividad es importante para los alumnos.

*Prof.: Por ejemplo, que además creo me parece que fue una que viste tú, la de...o sea escribir a lo mejor sobre los monstruos que aparecían y demás entonces ahí ellos son totalmente libres de escribir lo que quieran, lo que piensen #00:05:21-7# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E2DE).*

*Entr: O sea, que se diseñan los proyectos para llevar a cabo en el aula ¿cierto? vale. Entonces, ¿crees que eso favorece o potencia la creatividad, depende de la actividad? Prof.: Yo creo que porque... sí depende, pero diría casi mas casi que sí que no #00:08:59-4# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E2DE).*

*Entr: ¿Crees que la creatividad es importante para los alumnos? #00:02:58-1# Prof.: Sí #00:02:58-1# Entr: ¿Por qué? #00:03:00-1# Prof.: Porque supongo que si no les puede pasar lo que a mí ahora (ríen las dos): que el día de mañana tienen que... que crear cosas que desarrollarlas y te ves como bloqueado (IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD E2DE).*



En definitiva, las *Actividades desarrolladoras de creatividad* representan el núcleo fundamental de los Proyectos de 2º de primaria. En relación a las observaciones, están presentes en el aula pero no tanto como el entorno que citábamos anteriormente. La profesora, en diversas ocasiones, expresa opiniones en relación a estas actividades en la entrevista.

### 3. *Inhibidores creatividad*

Los *Inhibidores de creatividad* han sido del 13,81% en el análisis de las observaciones de 2º D. En los Proyectos es de 12,16%, al igual que es más bajo en la entrevista con un 4,35% en lo expresado.

En los resultados de este ámbito vemos que el *Excesivo control* es el comportamiento que más se repite en el aula con un 3,60%, seguido por la *Convergencia* con un 3,30%. La *Convergencia* también se encuentra en los Proyectos con un 4,05% en los hallazgos.

*Pr.: ¿Todo el mundo tiene fecha y la palabra dictado? ¿Sí? Todo el mundo bien sentado para tener una letra estupenda. ¿Y quién me recuerda qué tengo que tener en cuenta cuando hago un dictado? (EXCESIVO CONTROL S22DE)*

*Pr.: Cuando tengo todas las descripciones tengo que acompañar cada una de ellas con un mini dibujo del personaje porque ahí me aparece el nombre pero yo tengo que dibujar cómo me lo imagino y si lo he descrito como un monstruo feo, verde y con un ojo, ¿cómo lo voy a dibujar? #00:21:18-7# T: Feo, verde y con un ojo. #00:21:22-8# Pr: Efectivamente. Yo no lo puedo describir de una manera y luego dibujarlo de otra porque entonces esa descripción no sería correcta. ¿Cuánto espacio tenemos para escribir la descripción? #00:21:34-9# (CONVERGENCIA S52DE)*

*Cada vídeo se pasará dos veces, la primera solo audición, la segunda con imagen para que completen el trabajo que ese les pide a los alumnos (CONVERGENCIA, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

La *Velocidad* supone un 2,40% de las interacciones de aula y el *Corte* un 1,80%. La *Prevalencia del grupo* se encuentra tanto en las observaciones (1,20%) como en los Proyectos (1,35%). La *Presión grupal* está en el aula en un 0,90%.

*Pr: ¡Ts! Tiempo. Todo el mundo, dos minutos, bueno... tres para tener claro quiénes son los personajes de la historia (VELOCIDAD S21DE).*

*Pr.: No me vale que me diga: 'No no, es que esa se la sabe J'. No no, me la va a explicar al que le toque. Así que el grupo tiene que estar seguro de que todo el mundo las ha entendido todas, ¿de acuerdo? (PREVALENCIA DEL GRUPO S12DE).*

*El grupo tendrá que ponerse de acuerdo en el nombre de forma democrática (PREVALENCIA DEL GRUPO, Proyecto de 2º "Abracadabra").*

Por su parte, la *Motivación extrínseca* se presenta en la clase en un 0,60% de las ocasiones, mientras que en los Proyectos asciende a un 1,35% en las actividades planeadas.

*Si han sido unos pocos solamente los que han hecho el ejercicio de investigación valoramos positivamente este proceso de búsqueda, lo hacemos explícito a los demás y ponemos una buena nota (MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA, Proyecto de 2º "Abracadabra").*

*Pr.: H., su grupo ha sido el primero en que todos tengan el libro de lectura fuera, así que se han ganado 5 minutos para el viernes. #00:37:02-8# Al: ¿Y el mío qué? #00:37:04-2# Pr: Ah... G. no. #00:37:06-0# (MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA S22DE).*

Sin embargo, en la entrevista sólo se hace mención a los inhibidores relacionados con las *Actividades formales*, sin tan siquiera afirmarlo contundentemente. En los Proyectos estas actividades ascienden al 5,41%.

*Una ficha de lectura con texto de tradición y contenidos canarios (ficha 3). Se leerá en gran grupo y luego le daremos tiempo para una lectura individual antes de responder a las preguntas (ACTIVIDADES FORMALES, Proyecto de 2º "Qué tenderete").*

*Dictado 1 (ACTIVIDADES FORMALES, Proyecto de 2º "Qué tenderete").*

*Las actividades que viene en los libros de texto, en las unidades didácticas o en los proyectos, ¿crees que potencian esta creatividad de los niños y las niñas? #00:08:32-6# Prof.: Lo mismo, algunas sí y otras no supongo. En algunas vienen como muy establecida, con pautas muy cerradas y hay otra que sí que son... #00:08:40-3# (ACTIVIDADES FORMALES E2DE).*

En general, hay *Inhibidores de la creatividad* en los tres instrumentos de investigación, aunque en diferente medida y con diferente forma; tal como hemos comprobado en las categorías analizadas.

Con respecto a la *Valoración-evaluación en el aula* de 2º D ha supuesto un total del 21,92% de las intervenciones de aula. En los Proyectos este porcentaje asciende a 12,16%.

La categoría que más se repite es la de *Felicitación* con un 5,41%, seguida de la *Autoevaluación* con un 4,80%. Esta *Autoevaluación* es de 1,35% en los Proyectos. Si nos fijamos en la *Coevaluación* también corresponden a un 4,80% en la observación de aula y en los Proyectos tiene un 4,05%.

*Pr: Me has dejado sorprendidísima. Así que... yo creo que se merece un súper aplauso porque... ¡Madre mía! ¡Qué bien hecho! #00:31:31-6# Al: ¡Qué esfuerzo! #00:31:32-9# Pr: Un esfuerzo enorme y ha valido la pena porque lo ha hecho espectacular, ¿verdad que sí? #00:31:37-7# V: Sí. #00:31:38-1# (FELICITACIÓN S42DE).*

*Pr.: Yo sé que está súper chachi, yo sé que está súper chachi. D., fantástico, me parece súper divertido lo que va a pasar en tu armario. Me encanta. ¿Les gustó? #00:11:21-9# (FELICITACIÓN S52DE).*

*K.: Lo que me gustó fue lo del billete y lo que tengo para mejorar era lo de la palabra del pararrayos. #00:54:54-8 (AUTOEVALUCIÓN S32DE).*

*Les presentaremos la rúbrica de expresión Oral en el proyector y se la explicaremos previamente (vamos a grabarlos para que después se autoevalúen con la rúbrica) (AUTOEVALUACIÓN, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

*Pr.: Todo el mundo va a pensar una cosa buena que han hecho los compañeros durante su exposición y una cosa que se podría mejorar para la siguiente (COEVALUACIÓN S32DE).*

*Una vez finalizado el tiempo, se le pasará a la pareja de hombro para que nos la corrija y nos explique al mismo tiempo lo errores que encuentra en nuestro trabajo (COEVALUACIÓN, Proyecto de 2º “Qué tenderete”).*

La *Corrección constructiva* es un 1,50% en lo observado. Por su parte, la *Heteroevaluación* en las observaciones es de 1,20%; mientras que en los Proyectos es el porcentaje más alto con un 6,76%. Aunque la *Tolerancia al error* no se aprecia en estos documentos, en las intervenciones de aula supone un 3,30%.

*Pr: Pero no vale que las busque todas él. #00:38:41-9# Al: Las está buscando todo el grupo. #00:38:43-5# Pr: Ah... #00:38:46-2# (...) Pr: No me quedo... mirando cómo lo*

*hacen los demás. O lo ayudo, o lo hago yo pero quedarme mirando no. #00:41:05-0# (CORRECCIÓN CONSTRUCTIVA S12DE).*

*Pr.: Sí. Un papel escrito por ti. Un papel impreso del ordenador no me vale. #00:19:13-9# Al: Yo lo escribí por mí. #00:19:15-4# Pr: Estupendo, felicidades. (HETEROVALORACIÓN S12DE).*

*Para realizar la ficha les diremos que tienen que escribir adjetivos precedidos de verbos para los nombres de los monstruos propuestos. Valoraremos la variedad y el uso correcto de los mismos para evaluar si han comprendido las funciones del verbo (HETEROVALORACIÓN, Proyecto de 2º “Abracadabra”).*

*Al: Acción y efecto de cambiar. Re...reemplaza o sustitución. #01:04:27-2# Pr: Reemplazo o... ¿perdón? #01:04:30-2# Al: Sustitución. #01:04:31-6# Pr: Sustitución. Sustituir, ¿vale? #01:04:33-5# Al: Lo escribí mal. #01:04:34-8# Pr: No pasa nada. Se equivocó en una letra, no pasa nada (TOLERANCIA AL ERROR S12DE)*

Por último, la *Autoevaluación docente* es de 0,60% en esta clase de 2º de primaria.

*Pr.: Gracias. K., ¿tú estás bien sentado como para estar atendiendo a un compañero? No, ¿verdad? Empezamos. ¡Ay! Perdón, perdón, perdón, un despiste mío, perdóname, perdóname, ¿me perdonas? (AUTOEVALUCIÓN DOCENTE S52DE).*

En definitiva, esta profesora tiene momentos de valoración y de evaluación en el aula. Estos también se reflejan en los Proyectos que se han analizado.

Tabla 5.15. Resultados categorial observaciones 2DE

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1 : Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	5	1,50%		
A11_Humor Compartido	3	0,90%		
A15_Apoyo	13	3,90%		
A17_Oportunidad	10	3,00%		
A1_Preguntas abiertas	18	5,41%		
A2_ Cuestionamiento	7	2,10%		
A4_Ejemplos	2	0,60%	141	42,34%
A7_Tiempo	11	3,30%		
A8_Apertura	24	7,21%		
A9_Participación	23	6,91%		
B1_Deseo participación	0	0,00%		
B2_Ayuda	2	0,60%		
B3_Reflexión espontánea	19	5,71%		
B4_Preguntas espontáneas	3	0,90%		
B6_Curiosidad	1	0,30%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	5	1,50%		
A5_Libre Elección	5	1,50%		
A6_Invitación a la creación	4	1,20%		
B7_Conexión	7	2,10%	73	21,92%

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B9_Respuestas	4	1,20%		
Pensamiento				
A12A_Reflexión	10	3,00%		
A12B_Actividad pensamiento	0	0,00%		
A12C_Conexión entre ideas	10	3,00%		
A12D_ Comprensión	28	8,41%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_Velocidad	8	2,40%		
A13B_Motivación extrínseca	2	0,60%		
A13C_ Convergencia	11	3,30%		
A13D_Excesivo control	12	3,60%		
A13E_Corte	6	1,80%	46	13,81%
A16_Prevalencia del grupo	4	1,20%		
B10_ Incomprensión	0	0,00%		
B5_Presión grupal	3	0,90%		
B8_Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_Felicitación	18	5,41%		
A14B_Corrección constructiva	5	1,50%		
A14C_ Autoevaluación	16	4,80%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A14D_ Heterovaloración	4	1,20%		
A14E_Borrador	1	0,30%	73	21,92%
A14F_Tolerancia al error	11	3,30%		
A14G_ Coevaluación	16	4,80%		
A14H_ Autoevaluación docente	2	0,60%		
	333	100,00%	333	100,00%

Tabla 2. Resultados de categorías de la entrevista 2DE

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	4	17,39%		
Materiales- entornos favorecedores	4	17,39%	8	34,78%
Tolerancia al error	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	9	39,13%		
Autopercepción	1	4,35%		
Desarrollo profesional	1	4,35%	14	60,87%
Evolución creatividad	1	4,35%		

Importancia creatividad	2	8,70%		
Percepción creatividad	0	0,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	0	0,00%		
Actividades formales	1	4,35%	1	4,35%
Dificultad	0	0,00%		
Tipo material	0	0,00%		
	23	100,00%	23	100,00%

Tabla 5.17. Resultados de las categorías de los Proyectos-UDs 2º

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad				
Apertura	1	1,35%		
Ejemplos	0	0,00%	1	1,35%
Participación	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad				
Actividades cooperativas	7	9,46%		
Exposición	6	8,11%		
Investigación	9	12,16%		
Invitación a la creación	7	9,46%		
Libre elección	0	0,00%		
Uso TIC	6	8,11%	55	74,32%



	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Pensamiento				
Actividad de pensamiento	8	10,81%		
Comprensión	2	2,70%		
Conexión entre ideas	6	8,11%		
Reflexión	4	5,41%		
3. Inhibidores de la creatividad				
Actividad formales	4	5,41%		
Convergencia	3	4,05%		
Motivación extrínseca	1	1,35%	9	12,16%
Prevalencia del grupo	1	1,35%		
4. Valoración-Evaluación en el aula				
Autoevaluación	1	1,35%		
Borrador	0	0,00%	9	12,16%
Coevaluación	3	4,05%		
Heterovaloración	5	6,76%		
	74	100,00%	74	100,00%

### 2. 3. Resultados 3º de Primaria

En 3º de primaria E el profesor tutor tenía 29 alumnos en su clase. El tutor de esta clase tiene un percentil de creatividad de 50, mientras que su grupo clase, tal y como se refleja en los resultados, tiene un percentil medio de 43,39. En relación a otras clases, existen diferencias significativas entre el aula de 3º E y las de 1ºC, 1ºE, 2ªD, 5B y 6ºB. Esto puede ser debido a que este aula de tercero es una de las medias de grupo clase más baja entre las que hemos estudiado.

Por otra parte, sus horas analizadas de Lengua Castellana y Literatura, así como la entrevista y el análisis de las Unidades Didácticas que se llevaron a cabo se resumen

en los siguientes resultados:

### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

El Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad está caracterizado por el 45,34% de las interacciones. Si vemos las Unidades Didácticas de este nivel de primaria; el 8,75% de lo que se presentaba en ellos está relacionado con este aspecto. En cuanto a la entrevista, el profesor afirma ideas que ascienden al 20,45% conectadas con este contexto del que hablamos.

El *Humor compartido* es la característica que más resalta en las observaciones de aula con un 16,87%. De hecho, la siguiente categoría más alta es la de *Preguntas espontáneas* hechas por los alumnos, con un porcentaje del 5,62%. En la entrevista, el profesor comenta que este humor lo utiliza para fomentar un contexto de relación cercana con los alumnos.

*Al.: ¿Sedes, entonces? #00:02:35-4# Pr.: Sedes, lo que pasa que el plural de sed se usa poco #00:02:40-2# Al.: Tenemos sedes. #00:02:40-2# Los alumnos y el profesor ríen (HUMOR COMPARTIDO S13EP).*

*Al: Tengo un problema Pr. #00:16:00-1# Pr: ¿Un problema? Eso es en matemáticas y estamos en lengua. #00:16:00-7# Los alumnos ríen (HUMOR COMPARTIDO S33EP).*

*Al: Porque son personas, no hay diferencia. #00:09:36-9# Pr: Porque son personas, no hay diferencia, yo evidentemente soy más guapo. #00:09:41-8# Los alumnos se ríen. #00:09:43-8# (HUMOR COMPARTIDO S43EP).*

*Prof.: yo asumo que soy demasiado cercano a los alumnos; ese tipo de relación con el alumnado, fomenta, el ambiente relajado, el buen clima y demás, hasta el punto de.. parece una chorrada, pero las ocurrencias humorística que... que... que son síntomas de inteligencia y que muchas veces, el...los dobles sentidos o... #00:08:33-7# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E3EP).*

*Al: ¿Qué es razona tu respuesta? #00:26:21-7# Pr: Que porqué dices tú que es esa la respuesta, por ejemplo yo soy un tío normal. Razona tu respuesta, pues porque soy una persona sana, tengo un buen trabajo, no cometo actos ni me comporto de una manera extraña, por lo tanto me considero una persona normal. He razonado mi respuesta #00:26:40-6# Otro alumno le hace la misma pregunta. #00:27:03-1# Pr: Razona tu respuesta. 5: ¿Supo la mujer interpretar el libro de las instrucciones? Sí o no, si dices sí, porqué dices sí, y si dices no, porqué dices no. #00:27:06-8# (PREGUNTAS ESPONTÁNEAS S43EP).*

*Al: ¿La historieta tiene que ser real? #00:10:27-3# Pr: No, puede ser de príncipes #00:10:28-5# Al.: Ah, vale (PREGUNTAS ESPONTÁNEAS S53EP).*

La *Participación* y los *Ejemplos* responden al 3,21% de las observaciones. Estos *Ejemplos* también tienen un alto porcentaje en las Unidades Didácticas que hemos analizado (7,14%). El tutor comenta que la metodología que utiliza en el aula influye en crear este contexto creativo, con un alumno más protagonista.

*Prof.: No... que la nueva metodología o las nuevas corriente educativas yo creo que es un barco en el que este tipo de fomento de la creatividad o de potenciación del aprendizaje del alumno y demás... sitúa al profesor más como un guía que como un ser todo poderoso y dueño de los conocimientos. #00:15:22-7# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E3EP).*

*Pr: A ver ¿quién busca endémico? #00:24:49-8# Muchos alumnos a la vez: Yo, yo, yo... #00:24:49-8# Pr: Preparados, listos, ya. #00:24:51-0# Al: ¿Cuál palabra? #00:24:57-4# Pr: Endémico. #00:24:57-4# (PARTICIPACIÓN S13EP).*

*Pr.: ¿Hay que dar gracias o pedir por algo? E. #00:11:55-0# (PARTICIPACIÓN S33EP).*

*Tenemos que intentar buscar palabras diferentes para enriquecer nuestro vocabulario y que el texto sea más rico. Porque si yo digo y después me fui a la playa y después hice un castillo de arena y después me eche un baño, y después mi madre me dijo, "ponte el bronceador" y después me comí un bocadillo de tortilla y después ...ese y después y después y después queda mal. Pues así con todas las palabras. #00:17:54-7# (EJEMPLOS S33EP).*

*Para la siguiente sesión deberán traer periódicos de papel para manipularlos y profundizar en su diseño y conocimiento de cara a preparar los nuestros (EJEMPLOS Unidad Didáctica 3º "Deletreo").*

Seguidamente, en las observaciones nos encontramos con la *Apertura*, el *Apoyo* la *Reflexión espontánea* hecha por los alumnos con un 2,81% cada una. La *Apertura* también se encuentra en las actividades planteadas en las Unidades Didácticas con un 1,43%. El profesor hace referencia a estas categorías en la entrevista mantenida con él cuando comenta que los alumnos son más creativos cuando resuelven ellos lo que tienen entre manos en clase.

*Pero realmente enriqueces el aprendizaje del niño por un camino en el que sería más protagonista, donde el tenga que buscarse la vida entre comillas para entenderlas cosas o para facilitarles su aprendizaje de manera que él sea primera persona en el día*

a día (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E3EP).

*Pr: Muy bien. C. a mí. #01:04:35-5# Al: Venga una difícil, pero que no sea de esa pantalla. #01:04:39-8# (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S33EP).*

*Al: ¿Tenemos que ir al dictado a buscar las palabras o te tienes que acordar por ti misma? #00:05:02-8# Pr: No, no les voy a dejar proyectados, les dejo proyectados las palabras. #00:05:06-6# (APOYO S23EP).*

*Los alumnos contestan a la vez: Es de hockey. #00:17:23-2# Pr: Vamos a ver si hacemos el cómic. #00:17:33-0# Hablan alumnos y profesor a la vez. #00:17:38-6# Al: Mi padre jugó al hockey aquí. #00:17:38-6# Pr: ¿Tu padre jugó al hockey aquí? ¿De qué año es tu padre? #00:17:33-3# Al: Y yo que sé. #00:17:41-2# Pr: ¿Cuántos años tiene? #00:17:41-2# Al: 48. #00:17:46-1# Pr: ¿48? Porque mis hermanos estuvieron aquí, jugaron al hockey y tienen 46 y 47, así que seguramente tu padre conoce a mis hermanos. #00:17:58-7# (APERTURA S53EP).*

*Debido a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, en esta primera sesión trabajaremos la expresión oral compartiendo lo que cada miembro del grupo ha hecho y después poniendo por escrito lo que ha hecho cada uno añadiendo pequeñas referencias a lo realizado por sus compañeros (APERTURA Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).*

Por su parte, las categorías de *Preguntas abiertas*, *Cuestionamiento* y *Tiempo* representan un 2,41% cada una de ellas en las observaciones que hemos realizado en el aula.

*Pr: Bien, pues escuchad, escuchad, en la última sesión, ¿Estamos ya o no estamos? S. D. por favor a información o a su asiento, Y. por favor o a información o a su asiento. Bien, esta mañana iniciamos el tema del cómic y teníamos una serie de pasos a seguir: El tema, los personajes, el número de viñetas, el tipo de diálogos o bocadillos que íbamos a tener que usar y las normas de los determinantes y las palabras del deletreo que tenemos que incluir en nuestros diálogos ¿Sí o no? y empezamos a hacer un boceto. A medida que hemos ido pasando por los grupos e identificando los temas y algunos de los personajes, hemos visto que hay un paso previo que no hemos tenido en cuenta, que es el uso del lenguaje, ¿Para que usamos el lenguaje? #00:03:49-7# Al: Para comunicarnos. #00:03:54-7# Pr: Para comunicar, si voy a comunicar, ¿Qué fin tengo? #00:03:56-2# Al: De transmitir algo. #00:04:03-7# (PREGUNTAS ABIERTAS S53EP).*

*Pr: ¿Qué quieres enseñar con tu cómic? #00:43:08-3# Al: No lo sé. #00:43:19-7# Pr: Tienes que buscar respuesta a esa pregunta ¿Qué quiero enseñar con mi cómic? ¿Qué quiero comunicar? La importancia de la amistad entre Bob Esponja y Patricio, la importancia de la lealtad, lo que sea, pero tienes que pensar algo que quieras enseñar*

con tu cómic. #00:43:40-2# Al: Pues no sé. #00:43:40-2# Pr: Pues lo piensas y mañana tienes que traer esa respuesta. #00:43:45-2# Al: ¿Todo? #00:43:44-3# Pr: No, no, no, ¿Qué quieres enseñar con tu cómic? es lo único que tienes que traer mañana hecho, pensar que el que lea tu cómic ¿qué tiene que aprender? Vale #00:44:05-9# (CUESTIONAMIENTO S53EP).

Pr: Vamos a tener la clase de hoy y dos clases más, o sea, no mañana y el viernes, sino la semana que viene, ¿vale?, tendremos dos sesiones más para terminar #00:33:05-5# (TIEMPO S53EP).

La *Curiosidad*, la *Ayuda* y la *Motivación* en el aula sólo se han dado en un 0,40% cada categoría. En cuanto a la entrevista, el profesor expresa ideas que tienen que ver con el ambiente de clase, el trabajo en grupo y un contexto distendido como elementos que favorecen el desarrollo de la creatividad en el aula.

Pr: Abecedario al revés, pero abecedario no es del deletreo. #00:59:39-9# Al: No pasa nada. #00:59:39-9# Empiezan a hablar sobre el abecedario preguntándose lo qué es. #00:59:52-8# Pr: En el abecedario no hay ninguna palabra, son solo letras. #00:59:54-9# (CURIOSIDAD S33EP).

Al: ¿Qué vamos a hacer ahora? #00:02:26-3# Pr: Seguir con el cómic, pero vamos a darle una vueltita de tuerca. #00:02:27-8# (MOTIVACIÓN S33EP).

Prof.: nosotros estamos sentados ahora mismo en pequeños grupos de 4-5. Eso muchas veces favorece la creatividad sobre todo a nivel conjunto, porque van combinando las ocurrencias de cada uno para unificarlas en un producto común, mientras que si uno tiene que elaborarlo de manera individual la...la creatividad o la potenciación de ese producto utópico ideal pues se ve limitada por una solamente, mientras que si está combinado pues van ampliando poquito a poco la idea que inicial que uno tuvo #00:07:37-2# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E3EP).

Además, en este entorno también comenta que existe tolerancia al error en su aula, como veremos ratificado en el campo de *Valoración-evaluación en el aula*.

Entr.: ¿tú crees que hay tolerancia al error en tu clase? #00:09:20-5# Prof.: sí...sí... además, yo siempre se los he dicho, que el error es lo mejor que nos puede pasar, porque sabemos dónde tenemos que hacer hincapié en donde tenemos que mejorar #00:09:29-3# (TOLERANCIA AL ERROR E3EP).

Como vemos, el *Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad* suponen unos porcentajes altos tanto en las observaciones como en la entrevista. En las Unidades

Didácticas baja este planteamiento, aunque se observan evidencias de algunas subcategorías.

## 2. Actividades desarrolladoras creatividad

En relación a las *Actividades desarrolladoras de creatividad* en las Unidades Didácticas diremos que son el 47,14% del porcentaje. En el aula, la información relacionada con dichas actividades son del 14,06%, mientras en la entrevista mantenida con el tutor habla de ellas un total del 52,27% de sus comentarios.

La *Conexión entre ideas* es la categoría que más destaca en las observaciones de aula (3,21%), también presente en las Unidades Didácticas con un 1,43%. A continuación están presentes la *Reflexión* y la *Invitación a la creación* ambas con un 2,41%. Entre las actividades que fomentan la creatividad, el maestro nombra algunas en la entrevista que, en su opinión, favorecen este desarrollo. En las Unidades Didácticas la *Invitación a la creación* aparece en un 21,43%.

*Pr.: Espérate porque dice nuestra norma número 7 que ustedes hicieron el otro día en tutoría: escuchar y dejar hablar a los demás. Ahora le toca hablar a A. M., vamos. #00:13:59-2# (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S13EP).*

*Pr.: y relacionar esta encuesta con los contenidos de matemáticas sobre las gráficas, para ver si lo hacemos, con una gráfica lineal, con una gráfica de diagrama barras o para ver si lo hacemos con un pictograma. ¿Lo tenemos claro lo que tenemos que hacer el lunes? #00:49:58-5# (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S13EP).*

*Pr.: Es tu cómic, tú puedes hacer lo que tú quieras, pero lo único que yo te pido es un mensaje, un mensaje, no una cosa ahí sin sentido #00:33:51-3# Alumno contando algo al profesor y no se entiende #00:33:58-3# Pr.: Muy bien, pero ahora el contenido tiene que dar alguna enseñanza sobre la responsabilidad #00:34:04-4# (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S53EP).*

*20´ cada uno redactará una noticia (deportiva o general) de manera libre, puede ser real o inventada (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).*

*Se les explica que vamos a trabajar el comic a lo largo de la unidad y cada alumno tendrá que realizar uno de forma individual (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 3º “La Comic C.”).*

*Prof.: sí, de él sea protagonista y que él pueda trabajar y desde sus gustos o desde*

su iniciativa a la hora de aprender contenidos que de otra manera están un poco más encorsetado #00:14:48-0# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E3EP).

Además, el *Producto divergente* aparece en las observaciones con un 2,01%, seguido de la *Comprensión* y la *Libre elección* (1,61%). La *Libre elección* en las Unidades Didácticas que hemos visto está presente en un 2,86%, el mismo porcentaje que, casualmente, tiene la *Comprensión* en estos documentos. Por último, en el aula se observa que la *Conexión* que hacen los alumnos está presente el 0,80%.

Pr: ¿De memoria? Pues venga de memoria. #00:40:18-1# Al: Es una adivinanza que me inventé. #00:40:18-1# Pr: Escuchar la adivinanza. #00:40:18-7# Al: Que me inventé. #00:40:21-0# (PRODUCTO DIVERGENTE S23EP).

10´ Elección el tema, preguntas y personas a las que realizar la encuesta. 20´ Realización de la encuesta (LIBRE ELECCIÓN, Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).

Al: Que tienes que usar el cerebro. #00:47:48-9# Pr: Bien, la décima ¿Vale? es algo que ya ustedes hayan imaginado o que les haya pasado. Vamos a ver los nombres determinantes y artículos que tenemos en la lectura (LIBRE ELECCIÓN S43EP).

Todos preguntan a la vez ¿Qué es eso? #00:24:09-5# Pr: Ah, ahí quería llegar, busca en el diccionario. #00:24:09-2# Al: Vale, eh, ya sé lo que es un botijo. #00:24:12-2# (COMPRESIÓN S23EP).

30´ Dedicaremos la sesión a profundizar en el conocimiento de lo que es un periódico y sus tipos, primero manejaremos los de papel que hayan traído mirando las partes, secciones y diseño así como el tipo de contenido diferenciando en ellos los tipos de texto (noticia, anuncio, artículo de opinión...) (COMPRESIÓN, Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).

La entrevista que tuvimos con el profesor evidencia ideas de creatividad por medio de diversas asignaturas y subraya la importancia del proceso creativo para los alumnos. No obstante, hay aspectos que están en las Unidades Didácticas que no se han visto tan patentes en el aula: *Exposición y Actividades de pensamiento* (4,29%), *Actividades cooperativas* (8,57%) o *Investigación* (1,43%).

Entr.: ¿qué tareas crees que favorecen la creatividad de las que tú haces como profesor? #00:01:11-3# Prof.: Hombre,...mmm... A nivel lingüístico, es mucho más creativos el evaluar, por así decirlo, la ortografía a raíz de una creación libre de los chavales a evaluarla como un dictado previsto que yo le voy dando a los niños. #00:01:30-7# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E3EP).

*Prof.: poder conseguir pues los objetivos planteados a nivel curricular desde diferentes caminos según pues eso la creatividad y el grupo que te haya tocado del aula (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E3EP).*

*Entr.: ¿Crees que la creatividad es importante para los alumnos? #00:03:01-0# Prof.: sí, porque como decía antes, a nivel personal el ser creativo te ayuda a superar obstáculos, por tanto en la vida de los alumnos (IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD E3EP).*

*Lluvia de ideas del video: para que se hace una convención de comics, quienes van... (ACTIVIDAD DE PENSAMIENTO, Unidad Didáctica 3º “La Comic C.”).*

Aunque en las Unidades Didácticas y la entrevista se mencionan las *Actividades desarrolladoras de creatividad*, lo cierto es que en el aula la ejecución de las mismas no se vio con tanta claridad. De hecho, es el ámbito que menos porcentaje tiene en las observaciones de los cuatro que apuntamos.

### 3. Inhibidores creatividad

En este aula de 3º E, los *Inhibidores de creatividad* han sido del 20,08% en el análisis de las observaciones. En la entrevista con el profesor, las ideas expresadas sobre estos inhibidores son el 27,27%. En las Unidades didácticas es del 31,43% el porcentaje de lo que se ha analizado.

En las Unidades Didácticas la información se aglutina en torno a las *Actividades formales* como principal categoría de inhibición de la creatividad con un 22,86%. También en la entrevista se hace alusión a este aspecto (9,09%). Con gran diferencia le siguen tan sólo la *Convergencia* (7,14%) y la *Motivación extrínseca* (1,43%). Aunque esta *Motivación extrínseca* no se hace presente en el aula, sí vemos que lo que predomina es el *Corte* que en ocasiones el profesor le hace a sus alumnos (6,38%). También la *Convergencia* es un aspecto que se observa en el aula (1,61%).

*Cuadernillo de ortografía libro 6 páginas de la 24 a la 35 (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).*

*Dictado 1 ANEXO 6. En el dictado rodear los determinantes demostrativos (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 3º “La Comic C.”).*

*Prof.: ...porque no pueden escribir más, encima con un dictado sólo se le ven las caras, ¿sabes? la monotonía que les suponer el hacer un dictado (ACTIVIDADES FORMALES E3EP).*



*Definir palabra. Se hace una por grupo semanalmente, cada semana la escribe un miembro del grupo (CONVERGENCIA, Unidad Didáctica 3º “La Comic C.”).*

*Al: Que tenemos que utilizar la cabeza. #00:47:29-0# Pr: Ya lo hemos dicho, no repitan respuestas que ya hemos dado, tres veces lo hemos dicho con la tuya. C. #00:47:34-5# (CORTE S43EP).*

*Pr: ¿Cómo vas a entregar el regalo del día de la madre si es el domingo? #00:15:38-2# Al: Lo escondí. #00:15:38-2# Pr: Ah lo escondiste, pero falta la argolla #00:15:36-2# Al: ¿Qué es una argolla? #00:15:39-1# Pr: Falta la argolla del llavero. Tenemos la cuerquita pero se supone que los que no hemos terminado, yo les vuelvo a quitar el nudo, les pongo la argolla y ya se quedan el llavero (CORTE S33EP).*

La *Velocidad* y el *Excesivo control* son categorías de las observaciones con una misma frecuencia, 3,61%. La *Presión grupal* (2,81%), la *Prevalencia del grupo* (1,20%) y la *Incomprensión* (0,40%) se hacen visibles, aunque en menor medida, en el aula.

*Pr: Muy bien, vamos, del 26 al 29, rapidito que ya es tarde. L. I. B. y S. (VELOCIDAD S33EP).*

*Pr.: Ahora a primera hora, vamos a repasar ortografía con las tres cosas que dijimos ayer que íbamos a hacer, primero un deletreo general de las palabras del concurso, después un trabajo por parejas con las palabras que tenemos en nuestro sobre de la ortografía, con aquellas palabras que nos resultan un poquito más complicadas y después lo que nos dé tiempo, iremos saliendo de uno en uno de espaldas a la pizarra y le preguntaremos al compañero diferentes modos de deletrear la palabra que esté a su espalda (EXCESIVO CONTROL S33EP).*

En la entrevista, el profesor dice que el *Tipo de material* influye en el aula, así como hace referencias a otro tipo de inhibidores que se pueden dar.

*Prof.: porque con unas cosas un poco dictatorial, o mucho más encorsetada, el niño tiene hasta miedo de salirse del camino, al ser una cosa un poco más distendida, pues si meten la pata la meten, pero no hay esa tensión de no voy a decir nada o no voy a interrumpir o no voy a intentar hacer esto por este lado porque... porque sé que a mi profe no le va a gustar (INHIBIDORES DE LA CREATIVIDAD E3EP).*

*La presencia de la nueva tecnología muchas veces ha limitado la creatividad (TIPO DE MATERIAL E3EP).*

Se hace patente, por tanto, que hay *Inhibidores de la creatividad* en 3º E, aunque se evidencian de diferentes formas en los instrumentos analizados.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

Con respecto a la *Valoración-evaluación en el aula*, las observaciones arrojan que 20,08%, en la misma medida que los *Inhibidores de creatividad*, tienen conexión con este ámbito. Por su parte, en las Unidades Didácticas, este aspecto de evaluación ocupa 12,86%.

En las Unidades Didácticas que se han estudiado, lo más abundante ha sido la *Heterovaloración* (7,14%), aunque esto no corresponde con lo que se ha visto en clase (1,20%). Es más, en el aula lo que más se ha observado ha sido la *Coevaluación* (7,63%), también presente en las Unidades didácticas (1,43%) y la *Tolerancia al error* (4,02%). De hecho, la *Heterovaloración* en el aula ha sido de un 1,20%.

*Pr.: Bien, aportaciones que podemos hacerles al escrito de l. E. #00:34:10-4# Al.: Que no se pegue a la libreta porque no da buena imagen #00:34:20-4# (COEVALUACIÓN S23EP).*

*Pr.: cuando hacemos este trabajo por parejas, la pareja que está con el sobre del compañero, ha cogido la palabra del compañero y la ha corregido, porque la había escrito mal, de eso se trata de mejorar nuestra ortografía. ¿Está claro? (COEVALUACIÓN S33EP).*

*Se evalúa la exposición y el producto (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).*

*Pr.: Y sobre todo las estructuras porque yo he visto los recortes que han hecho a modo de columna y todavía podría estar mejor, no están del todo como dijimos que había que recortarlos. No están mal pero podrían estar mejor. Ya yo evaluaré los periódicos ¿De acuerdo? Y les diré como ha quedado el tema de esta unidad didáctica de lengua (HETEROVALORACIÓN S23EP).*

*Pr.: No se preocupen la volveremos a hacer otro día, así vamos cogiendo ritmo, si hoy no la han podido terminar no pasa nada, la próxima vez verán cómo les va saliendo un poquito mejor y se ajustan mejor al tiempo (TOLERANCIA AL ERROR S23EP).*

La *Corrección constructiva* y la *Felicitación* son otras categorías que se han hecho visibles en la observaciones, con un 3,21% y un 2,81% respectivamente.

*Pr.: No buscamos acabar, las cosas no se hacen para terminarlas, las cosas se hacen para aprender (CORRECCIÓN CONSTRUCTIVA S23EP).*

*Pr.: Muy bien, que mientras hayas ido leyendo el artículo te has puesto a mirar al frente, a tus compañeros (FELICITACIÓN S13EP).*

Las categorías que menos se repiten en las observaciones son la de *Borrador* (0,80%), aunque está sí se ve en las Unidades Didácticas (4,29%). Por último, la *Autoevaluación docente* representa un 0,40%.

*Pr: ¿Eso es en limpio? ¿Y esa es tu mejor letra?, porque me dijiste que esto era en sucio y entonces no te ibas a esforzar con tu mejor letra, lo que después en el limpio, sí #00:35:28-2# Al: El mío es en sucio #00:35:29-7# (BORRADOR S53EP).*

*25´ finalización del montaje del periódico (Corrección de ortografía, revisión de contenidos, valoración del diseño...) (BORRADOR, Unidad Didáctica 3º “Deletreo”).*

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se evalúa y se valora en este aula de 3º E, tanto en las Unidades Didácticas como en las observaciones de aula.

Tabla 5.18. Resultados categorial observaciones 3EP

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1 : Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	1	0,40%		
A11_Humor Compartido	42	16,87%		
A15_Apoyo	7	2,81%		
A17_Oportunidad	0	0,00%		
A1_Preguntas abiertas	6	2,41%		
A2_ Cuestionamiento	6	2,41%		
A4_Ejemplos	8	3,21%		
A7_Tiempo	6	2,41%	114	45,78%

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A8_Apertura	7	2,81%		
A9_Participación	8	3,21%		
B1_Deseo participación	0	0,00%		
B2_Ayuda	1	0,40%		
B3_Reflexión espontánea	7	2,81%		
B4_Preguntas espontáneas	14	5,62%		
B6_Curiosidad	1	0,40%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	5	2,01%		
A5_Libre Elección	4	1,61%		
A6_Invitación a la creación	6	2,41%		
B7_Conexión	2	0,80%		
B9_Respuestas Pensamiento	0	0,00%	35	14,06%
A12A_Reflexión	6	2,41%		
A12B_Actividad pensamiento	0	0,00%		
A12C_Conexión entre ideas	8	3,21%		
A12D_Comprensión	4	1,61%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_Velocidad	9	3,61%		
A13B_Motivación extrínseca	0	0,00%		
A13C_Convergencia	4	1,61%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A13D_Excesivo control	9	3,61%	50	20,08%
A13E_Corte	17	6,83%		
A16_Prevalencia del grupo	3	1,20%		
B10_Incomprensión	1	0,40%		
B5_Presión grupal	7	2,81%		
B8_Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_Felicitación	7	2,81%		
A14B_Corrección constructiva	8	3,21%		
A14C_Autoevaluación	0	0,00%		
A14D_Heterovaloración	3	1,20%		
A14E_Borrador	2	0,80%	50	20,08%
A14F_Tolerancia al error	10	4,02%		
A14G_Coevaluación	19	7,63%		
A14H_Autoevaluación docente	1	0,40%		
	249	100,00%	249	100,00%

Tabla 5.19. Resultados de categorías de la entrevista 3EP

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	4	9,09%		
Materiales- entornos favorecedores	4	9,09%	9	20,45%
Tolerancia al error	1	2,27%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	17	38,64%		
Autopercepción	1	2,27%		
Desarrollo profesional	1	2,27%	23	52,27%
Evolución creatividad	1	2,27%		
Importancia creatividad	3	6,82%		
Percepción creatividad	0	0,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	2	4,55%		
Actividades formales	4	9,09%	12	27,27%
Dificultad	1	2,27%		
Tipo material	5	11,36%		
	44	100,00%	44	100,00%

Tabla 5.20. Resultados de las categorías de las Unidades Didácticas 3º

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad				
Apertura	1	1,43%		
Ejemplos	5	7,14%	6	8,57%
Participación	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad				
Actividades cooperativas	6	8,57%		
Exposición	3	4,29%		
Investigación	1	1,43%		
Invitación a la creación	15	21,43%		
Libre elección	2	2,86%		
Uso TIC	0	0,00%	33	47,14%
Pensamiento				
Actividad de pensamiento	3	4,29%		
Comprensión	2	2,86%		
Conexión entre ideas	1	1,43%		
Reflexión	0	0,00%		
3. Inhibidores de la creatividad				
Actividad formales	16	22,86%		
Convergencia	5	7,14%	22	31,43%

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Motivación extrínseca	1	1,43%		
Prevalencia del grupo	0	0,00%		
4. Valoración-Evaluación en el aula				
Autoevaluación	0	0,00%		
Borrador	3	4,29%	9	12,86%
Coevaluación	1	1,43%		
Heterovaloración	5	7,14%		
	70	100,00%	70	100,00%

## 2. 4. Resultados 4º de Primaria

Los 30 alumnos de la clase de 4º A tienen una tutora que enseña Lengua Castellana y Literatura en su aula. La tutora de este aula tiene el percentil de creatividad más alto obtenido entre los profesores (PC 70). Sin embargo, sus alumnos tienen un resultado de 58,75 de percentil medio en las puntuaciones del test CREA. Este aula de cuarto no tiene diferencias significativas con las otras clases de primaria en relación al test. Los resultados de las observaciones, la entrevista y en análisis de los Unidades didácticas de cuarto de primaria se muestran a continuación:

### 1. *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad*

En el *Contexto- Interacciones que fomentan* encontramos que el 33,76% de las interacciones producidas en el aula abarcan este aspecto. En las unidades didácticas analizadas, sólo el 4,88% habla de este ámbito. La tutora, en su entrevista, hace referencia a esto un 32,35% de las veces que expresa sus ideas.

Lo primero que llama la atención en las observaciones es la *Participación*. Esta categoría es de 10,66% de lo observado, por lo que supone un alto porcentaje. La siguiente categoría es la de *Apoyo*, que es el 4,82% de las interacciones mantenidas en el aula. En la entrevista que se ha mantenido con esta tutora, ella expresa que hay que buscar este ambiente de seguridad para que los alumnos se puedan expresar con libertad.



*Pr.: Pero, ¿estamos de acuerdo? ¿O alguien no está de acuerdo con lo que está diciendo D.? C., ¿tú por qué no estás de acuerdo? #00:24:20-9# C.: Porque... Po... Eh... porque te dice que pongas los nombres que aparecen en el texto (PARTICIPACIÓN S24AL).*

*Pr.: Para terminar la parte de ortografía de hoy. Cada grupo eh... escribió al menos una palabra. Por ejemplo, grupo número uno, ¿qué palabras escribieron ustedes? #00:16:46-6# V: Agüimes y otra más. #00:16:48-1# Pr: ¿Y? #00:16:49-9# (PARTICIPACIÓN S34AL).*

*Pr.: les vamos a echar un vistazo, nos fijamos en los fallos, si alguno quiere, porque le da tiempo, apunta en su agenda las tres o cuatro faltas que tiene para poder revisarlas bien y no cometerlas, resolvemos las dudas y los recojo (APOYO S14AL).*

*Prof.: mira, yo creo que sí tu les das a ellos el espacio y la seguridad, ellos pueden ser capaces luego de venir, de contarte, expresarte... sin miedo a que tú cuando ellos acercan (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E4AL).*

En este sentido, los alumnos realizan *Reflexión espontánea* (3,55%) y *Preguntas espontáneas* (2,79%) en este aula. La maestra insiste en esta idea de que crear el clima adecuado es importante para los alumnos.

*Al.: L.: Yo me sentí muy bien porque además tú solo con darle una sonrisa ya solo por decir la... lo agradecen todo y... ellas, sin conocernos, ya nos ponen una sonrisa y se divierten con nosotros. #00:07:43-2# (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S34AL).*

*Pr.: ¿Qué le quieres decir? #00:24:43-3# M.: Que... que la poesía está muy bien y que... que eso es lo que siento yo por ti. #00:24:56-4# Al.: ¡Y yo! (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S14AL).*

*Al.: ¿Esto qué es? #00:16:57-0# Pr: Es que no era 'venir', era 'ir'. Muy lindo, ¿A que sí? #00:17:04-7# Al: ¿De qué símbolo es? #00:17:09-2# (PREGUNTAS ESPONTÁNEAS S14AL).*

*Prof.: yo creo que si tú interactúas con ellos, que ellos tengan cierta libertad, hace niños más felices, y por tanto más creativos #00:09:47-3# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E4AL).*

Además, encontramos que la *Motivación* y el *Cuestionamiento* también se hace presente en el aula de 4º A, con unos porcentajes de 2,54% y 2,03% respectivamente.

*Pr.: Esa es facilísima, ¿a que sí? #00:21:24-0# V: Sí. #00:21:25-3# Pr: Facilísima. Miren la segunda, más fácil todavía (MOTIVACIÓN S54AL).*

*Pr.: Alto y con seguridad porque lo estás haciendo bien pero, lo estás haciendo con tanta inseguridad que parece que es que te la estás inventando, venga, venga. Venga, nervios verdes, pasó un pollo, tenía hambre y se los comió #00:31:27-7 (MOTIVACIÓN S14AL).*

*Pr.: ¿Cuántas...? ¿Alguien no está de acuerdo con P? ¿No estás de acuerdo J.? Según tú, ¿cuántas? #00:15:50-0# (CUESTIONAMIENTO S34AL).*

Los *Ejemplos* en las observaciones son el 1,52% de la información, mientras que en las Unidades Didácticas esta categoría es de un 2,56%. Tiene el mismo porcentaje que la *Apertura*, aunque esta categoría en el aula es menor (1,02%). De hecho, la *Apertura*, las Preguntas abiertas tienen la misma representación; es decir, un 1,02% del total en la observación.

*Pr. ¿Ven? Tienen un ejemplo en la pizarra, ¿lo ven? Un poco para que nos ayude el orden. El sintáctico lo tenemos todos ya, ¿verdad? #00:35:10-3# (EJEMPLOS S54AL).*

*Escuchamos la poesía "El hada acaramelada" de Gloria Fuertes (youtube) (EJEMPLOS, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

*P: Es que... a ver, mira. En catequesis hacemos dos comuniones. Una que es así, en vaqueros y luego otra al siguiente domingo que es con el vestido y... y... #00:33:37-2# Pr: Que es la más formal... Esta era como una especie de entrenamiento, ¿no? #00:33:41-9# P: Eh... Sí, que era la primera... #00:33:43-5# Pr: ¿Y qué tal salió? #00:33:44-7# P: Eh... Muy bien. #00:33:45-9# (APERTURA S34AL).*

*Pasaremos a limpio, en un folio, la poesía para regalársela por el día de la madre (APERTURA, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

*Pr.: de tenerla a la vista así que miremos bien y discutamos bien a ver cuál de ellas creemos que es la que nos cuesta más escribir. Una, una sola. Una. Mírenla bien, vayan leyéndola. Léanla, mírenla bien. ¿Cuál de ellas creen que es la más difícil? #00:02:43-0# (PREGUNTAS ABIERTAS S44AL).*

Un poco más frecuente en el aula es el *Humor compartido* y la *Oportunidad*, ya que obtienen un 1,27% en las interacciones. Esta *Oportunidad*, aunque con un ligero matiz en cuanto a su definición en la categorización, también es comentada por la profesora

en el entrevista al tratar cómo se puede trabajar la creatividad en el aula.

*Al: El conserje de mi edificio es gordo y calvo. #00:21:29-0# Pr: ¡Cómo tu padre! #00:21:30-6# (Los alumnos y la profesora ríen) Al: Espérate, ¡espera a la otra! El novio de... de L. es gordo y calvo y es el... es el conserje del edifi... del edificio de enfrente. #00:21:41-2# (HUMOR COMPARTIDO S34AL).*

*Pr.: Vale, ¿le podemos dar le... la oportunidad de que cuando acabemos todos, si nos queda un poquito de tiempo, volvemos a escucharlo? #00:34:50-4#*

*Prof.: no dejan de aprender, lo que creo es que cuando a ellos les das la oportunidad de que sean ellos sean creativos o de tu haber hecho algo súper creativo para que ellos lleguen, eso les queda fijado en su cabeza mejor #00:05:51-8# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E4AL).*

El resto de categorías tiene un porcentaje muy bajo, a saber: *Curiosidad y Deseo de participación* un 0,51%, por una parte, y 0,25% para la categoría de *Tiempo*. Por otra parte, la tutora afirma en la entrevista que en su clase intenta mantener un ambiente de apertura y escucha. Al mismo tiempo, conecta con el trabajo cooperativo en el aula, que, según su opinión, favorece que los alumnos crezcan en creatividad con otros.

*Prof.: desde el minuto 1 que entro en mi clase ellos saben que tenemos 5-10 minutos para estar por la clase, ellos van, se saludan, se ven, se cuentan, cambian estampas... (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E4AL).*

*Prof.: luego ¿por qué sí creo que se fomenta? porque ellos, al ser iguales, al tener, al verse en el grupo de iguales se dicen "¿y si hacemos, y si no sé que, no y yo le añado y yo le pongo...?" cuando te das cuenta han hecho auténticas virguerías con sus trabajos y con sus cosas ¿sabes? porque se sienten como "y yo mejor, y yo puedo..." #00:10:37-2# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E4AL).*

En resumen, en el aula se ha observado que existe un *Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad*. También en la entrevista y, en menor medida, en las Unidades Didácticas, ya que es un aspecto difícil de hacer tangible en este tipo de documentos.

## 2. Actividades desarrolladoras creatividad

Las *Actividades desarrolladoras de creatividad* suponen en el aula un 14,97% de las categorías de las observaciones. En la entrevista y en las Unidades Didácticas que se han analizado estos porcentajes son del 41,18% en la primera y del 36,59% en las últi-

mas.

En primer lugar, lo que más se percibe es la *Conexión entre ideas*. Esta categoría es un 4,06% de lo observado. Aunque las *Actividades de pensamiento* están ausentes en el aula, aun cuando en las Unidades Didácticas representan un 7,32%, el pensamiento se trabaja en el aula con elementos como la *Reflexión* (2,28%), también en la documentación (2,44%) o la *Comprensión* (3,81%). Paradójicamente, esta categoría no se percibe en las Unidades Didácticas.

*Pr.: Y además nuestros verbos en cuarto son todos indicativos. Cuando lleguemos a quinto... ustedes dirán, ¿y para qué lo ponemos si siempre es del indicativo? Porque cuando lleguemos a quinto, también tendremos el subjuntivo. Y entonces, hay que distinguir el indicativo del subjuntivo. ¿Y estos mismos verbos... estos mismos tiempos verbales que estamos dando en indicativo existen en el subjuntivo? Sí, existe el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, el con... el presente del subjuntivo, el pretérito perfecto del subjuntivo, ¿vale? O sea, los mismos en indicativo que en subjuntivo. Pero eso es de quinto, eso es para quinto (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S54AL).*

*Pr.: Además, para estar seguros de que el silbo gomero nunca se olvidara, el gobierno Canario decidió que se estudiara en... en los colegios como u... una asignatura más. Por eso si visitas un centro escolar y, al atravesar un pasillo oyes a muchos niños silbando, no te asomes, solo estarán hablando. #00:22:14-7# Pr: Qué guay sería, ¿verdad? #00:22:17-1# Al: Qué va... Yo no sé silbar. #00:22:20-0# (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S24AL).*

*Pr.: Sería guay. Sería muy divertido poder en... entendernos mediante silbidos. Hay mucha gente que lo hace. Por ejemplo, a nosotros lo más cerca que nos queda es en La Gomera. Y además, es una costumbre que ha ido pasando de padres a hijos, de abuelos a nietos y entonces, hay muchísima gente joven que aún conserva esa costumbre (REFLEXIÓN S54AL).*

*Pr: En participio. ¿Y tú por qué sabes que es un participio? Porque ¿en qué acaba? #00:30:19-2# Al: En -ado. #00:30:20-6# (COMPRESIÓN S34AL).*

*Cada grupo analizará la poesía viendo cuántos versos y estrofas tiene, qué palabras son las que riman y sobre que tema habla la poesía. Puesta en común (REFLEXIÓN, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

*2. Haga una lista "¿Qué sabemos?" Con respecto a las Olimpiadas, debemos plantear qué sabemos, qué nos gustaría cambiar y cómo se pueden plantear esos cambios a otro grupo. 3. Hacer una lista de las posibles soluciones Hacer una lista de todas las*

*soluciones que se nos ocurran, ordenarlas y elegir la mejor para que pueda triunfar. 4. Hacer una lista "¿Qué necesitamos saber?" (ACTIVIDAD DE PENSAMIENTO, Unidad Didáctica 4º "El debate").*

La tutora, en la entrevista mantenida, apunta que se hace en el aula actividades que desarrollan la creatividad del alumnado en general y desde el área de Lengua, en particular.

*Prof.: de una buena biblioteca en clase a la que ellos pueden acudir. Desde de la posibilidad de darles a ellos el "pueden traer de casa tal cosa porque mañana vamos a tomar sobre esto" y ellos pueden traer con toda libertad del mundo desde casa cosas que pueden trabajar con ellas, desde el tema del reciclaje, desde...todo (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E4AL).*

*Prof.: concretamente en ortografía cuando les pones un vocabulario con el que vamos a trabajar y ellos tienen que crear historias donde aparezcan esas palabras... (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E4AL).*

Por otra parte, la *Libre elección* se constata en las observaciones (2,54%) aunque no en las Unidades Didácticas. El aspecto que sí se hacen visible en la Unidad Didáctica y en la observación de aula es la *Invitación a la creación* (7,32% y 0,51% respectivamente).

*Pr.: el título lo podemos copiar del color que queramos, las frases las pintamos de azul y a la hora de resolver, de... poner sujeto, predicado y el verbo podemos usar los colores que nos apetezcan, que nos gusten, que nos llamen la atención, el que les guste más (LIBRE ELECCIÓN S34AL).*

*Pr.: Recuerden que con la que me quede es la que es la nota para el grupo. La que ustedes quieran que yo me quede, ¿vale? Ustedes la eligen (LIBRE ELECCIÓN S54AL).*

*Pr: Vale pues, entre todos van a buscar una frase con la palabra 'Agüimes' y nos la dicen en voz alta (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S34AL).*

Además, se observan las diferentes *Respuestas* (1,02%) del alumnado aunque pocas sean de *Producto divergente* (0,51%) o de *Conexión* (0,25%). En las Unidades Didácticas hay elementos como la *Exposición* (9,76%) y la *Investigación* o *Actividades cooperativas* (4,88%) que agrupan muchas de las actividades programadas.

*Presentar y defender sus conclusiones: Estableciendo claramente tanto el problema como su conclusión (EXPOSICIÓN, Unidad Didáctica 4º "El debate").*

*Formamos 6 Grupos: Gloria Fuertes, Carmen Gil, Tomás Morales, Federico García Lorca, Antonio Machado y Gustavo Adolfo Bécquer Todos ellos poetas y poetisas (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

*A cada grupo le damos la información del poeta o poetisa que les tocó y les pedimos que preparen una exposición para presentarla al resto de grupos (INVESTIGACIÓN, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

En definitiva, se prueba que existen *Actividades desarrolladoras de la creatividad* en el aula, la entrevista y la documentación formal de cuarto de primaria. Llama la atención que sea menor este porcentaje en las Unidades didácticas si comparamos estas actividades con los inhibidores que veremos a continuación.

### 3. *Inhibidores creatividad*

Los *Inhibidores de creatividad* han sido del 26,90% en el análisis de las observaciones de 4ºA. En las unidades didácticas es de 29,27%, al igual que es más bajo en la entrevista con un 26,47% en lo expresado.

Tal y como se puede comprobar en el aula de 4ºA, el *Excesivo control* es la condición que más frecuencia tiene (11,93%). La *Convergencia* también aparece en la clase con un 8,63%. Sin embargo, esta categoría en las Unidades Didácticas es de 4,88%. En los documentos citados el mayor porcentaje de todo el análisis lo encontramos en las *Actividades formales* con un 24,39%.

*Pr.: Ponemos la fecha y recordamos que siempre nos separábamos bastante de la frase anterior, ¿por qué? Pues porque por la parte de arriba vamos a poner cuál es el sujeto y cuál es el predicado y por la parte de abajo vamos a poner cuál es el núcleo de ese predicado, el verbo. Entonces si ponemos otra frase y también tiene que tener parte de arriba y parte de abajo, si no lo separamos bien de la... de la otra, nos queda ahí como muy... potaje. #00:51:49-0# Al: ¿En la parte del análisis sintáctico? #00:51:51-0# (EXCESIVO CONTROL S24AL).*

*Pr.: Y miren, vamos a copiar cinco frases. Entonces, como por arriba ponemos sujeto y predicado y por debajo ponemos el verbo, para que no se nos choquen unas con otras y tenemos toda la hoja de delante para hacer la parte de sintáctica, vamos a, bajamos dos líneas y en... Eh... Cada tres líneas copiamos una, ¿vale? Cada tres líneas copiamos una (EXCESIVO CONTROL S54AL).*

*Pr.: Vamos al tema diez, que tenían... que es lo último que se marcó y el nueve lo voy a revisar yo cuando recoja el cuadernillo. Nos vamos al tema diez que teníamos... y*

vamos a revisar las tres primeras páginas que se marcaron (CONVERGENCIA S24AL).

*En las poesías trabajadas en la actividad 2, buscar los verbos y los pronombres y en la libreta copiarlos y decir qué persona y número tiene cada uno de los verbos encontrados (CONVERGENCIA, Unidad Didáctica 4º "El debate").*

*Recitamos la poesía que hemos creado de memoria (CONVERGENCIA, Unidad Didáctica 4º "El debate").*

*Explicar la gramática propuesta para la quincena y practicar ejercicios en clase (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 4º "El debate").*

*Trabajar el vocabulario nº 7 y hacer los ejercicios relacionados con dicho vocabulario. Realización de dictado (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

Si nos fijamos en las ideas que la profesora expresa en su entrevista con respecto a los inhibidores de la creatividad se relacionan con este excesivo control que vemos en el aula. Esto también se refleja en los comentarios que expresa sobre lo difícil que es fomentar la creatividad en el aula por miedo a no cumplir lo programado formalmente.

*Prof.: que si tú simplemente les tienes ahí, y venga, y venga, y ya, y ahora, y ahora y ahora, y te sientas... (INHIBIDORES DE CREATIVIDAD E4AL).*

*Prof.: Y yo creo que hay otras formas, pero... nos da mucho miedo muchas veces porque ¿y si no llego a los contenidos?, ¿y si luego cuando pasa el control, el niño no llega porque yo he perdido el tiempo haciendo no se qué o dejándolos que ellos hagan lo que quieran, todavía tenemos mucho miedo (DIFICULTAD E4AL).*

Por su parte, la *Velocidad* ocupa la tercera posición con un 3,05% en las observaciones de aula. El *Corte* se constata en un 1,78% en este instrumento.

*Pr.: Venga J., vamos. Ya tenemos que estar analizando (VELOCIDAD S54AL).*

*l.: Por qué se olvidaron de mí, L.? #00:09:52-9# Pr: Porque estás aquí sentado delante. Si tu v... Si te portaras como te tienes que portar... (CORTE S44AL).*

La *Presión grupal* (0,76%), la *Prevalencia del grupo* (0,51%) y la *Motivación extrínseca* (0,25%) son categorías que han aparecido en menos ocasiones en las observacio-

nes.

En resumen, la tutora de este aula expresa en su entrevista lo que hemos comprobado en el aula en relación a los inhibidores de creatividad. También en las Unidades Didácticas se ha visto reflejado este aspecto.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

En último lugar, la *Valoración-evaluación en el aula* de 4ªA ha supuesto un total del 24,37% de las intervenciones de aula. En las unidades didácticas este porcentaje es de a 29,27%.

Si nos adentramos en las categorías de este campo, la *Felicitación* y la *Coevaluación* son las dos que sobresalen en las observaciones con un 7,6% cada una. Esta *Coevaluación* en las Unidades Didácticas es menor, ya que sólo representa un 2,44%, al igual que la *Autoevaluación* en este instrumento. En el aula, la *Autoevaluación* es de 2,03%.

*Pr: Qué bonita J. Antes de que valoremos, vamos a darle un aplauso a J., le damos un aplauso y después, valoramos la expresión oral. #00:21:41-8# (FELICITACIÓN S14AL).*

*Pr.: Yo sentí que estaban muy agradecidas con ustedes, de ver que ustedes las habían tratado taaan bien (FELICITACIÓN S34AL).*

*Pr: ¿tú nos dices por qué levantas los dos? Porfa. #00:12:00-9# A.: Eh... porque al... irse se trabó un poco y... y... se... se saltó... #00:12:08-1# Pr: Díselo a ella, que es la que... a la que estás valorando. #00:12:11-5# A.: Te trabaste un poco y te saltaste cosas pero también gesticulaste y lo hiciste bien. #00:12:17-9# (COEVALUACIÓN S24AL).*

*Evaluamos mediante la auto evaluación y la coevaluación por grupos las sesiones (COEVALUACIÓN, Unidad Didáctica 4ª "El debate").*

*C.: Creo que me puse más nerviosa de lo normal y creo que... pensaba que me lo sabía bien pero, me costó un poquito lo del final. #00:12:54-9# (AUTOEVALUACIÓN S24AL).*

*Hacemos auto corrección (AUTOEVALUACIÓN, Unidad Didáctica 4ª "El debate").*

La *Heterovaloración*, sin embargo, es muy alta en las Unidades Didácticas, ya que representa un 19,51% del total. En el aula hemos visto que la *Heterovaloración* es de



4,31%.

*Pr: A ti no, con el tuyo no van ¿eh, P.? Porque... con el tuyo no va nadie a ese sitio porque con una... con dos palabras no se le puede... no se puede vender un sitio. Al de D. tampoco va nadie, al de J. tampoco. #00:34:18-5# Al: Al mío sí. #00:34:20-9# Al: Al mío sí. #00:34:21-5# Pr: A alguno no va a ir nadie nunca, vamos, que si son los dueños ustedes de ese hotel... me parece a mí que van a tener que cerrar por falta de clientela... A ver, ¿quién me lo estaba leyendo? C.. Venga. #00:34:33-7# (HETEROVALORACIÓN S24AL).*

*Prueba de Expresión oral: recitar una poesía (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

*Pruebas de gramática, lectura comprensiva y ortografía (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 4º "El debate").*

Además, la *Tolerancia al error* en el aula corresponde al 1,27% de las observaciones. La categoría de *Borrador* la encontramos tanto en la clase (0,76%) y en las Unidades Didácticas con un porcentaje mayor, es decir, 5,13%. La *Corrección constructiva* en clase supone también un 0,76%.

*Pr.: Lo vamos a valorar y luego vamos a decidir si podemos darle otra oportunidad porque al no tener el libro yo no lo puedo ayudar ni puedo comprobar si la está diciendo bien o mal al no tenerla delante (TOLERANCIA AL ERROR S14AL).*

*La escribiremos en sucio en la libreta de lengua (BORRADOR, Unidad Didáctica 4º "Un poema para mamá").*

En general, la valoración y la evaluación ha tenido lugar tanto en las sesiones observadas como en el análisis de las Unidades Didácticas.

Tabla 5.21. Resultados categorial observaciones 4AL

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1: Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	10	2,54%		
A11_Humor Compartido	5	1,27%		
A15_Apoyo	19	4,82%		
A17_Oportunidad	5	1,27%		
A1_Preguntas abiertas	4	1,02%		
A2_ Cuestionamiento	8	2,03%		
A4_Ejemplos	6	1,52%		
A7_Tiempo	1	0,25%	133	33,76%
A8_Apertura	4	1,02%		
A9_Participación	42	10,66%		
B1_Deseo participación	2	0,51%		
B2_Ayuda	0	0,00%		
B3_Reflexión espontánea	14	3,55%		
B4_Preguntas espontáneas	11	2,79%		
B6_Curiosidad	2	0,51%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	2	0,51%		
A5_Libre Elección	10	2,54%		
A6_Invitación a la creación	2	0,51%		
B7_Conexión	1	0,25%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B9_Respuestas	4	1,02%		
Pensamiento			59	14,97%
A12A_Reflexión	9	2,28%		
A12B_Actividad pensamiento	0	0,00%		
A12C_Conexión entre ideas	16	4,06%		
A12D_ Comprensión	15	3,81%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_Velocidad	12	3,05%		
A13B_Motivación extrínseca	1	0,25%		
A13C_ Convergencia	34	8,63%		
A13D_Excesivo control	47	11,93%		
A13E_Corte	7	1,78%	106	26,90%
A16_Prevalencia del grupo	2	0,51%		
B10_ Incomprensión	0	0,00%		
B5_Presión grupal	3	0,76%		
B8_Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_Felicitación	30	7,61%		
A14B_Corrección constrictiva	3	0,76%		
A14C_ Autoevaluación	8	2,03%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A14D_ Heterovaloración	17	4,31%		
A14E_Borrador	3	0,76%	96	24,37%
A14F_Tolerancia al error	5	1,27%		
A14G_ Coevaluación	30	7,61%		
A14H_ Autoevaluación docente	0	0,00%		
	394	100,00%	394	100,00%

Tabla 5.22. Resultados de categorías de la entrevista 4AL

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	6	17,65%		
Materiales- entornos favorecedores	4	11,76%	11	32,35%
Tolerancia al error	1	2,94%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	6	17,65%		
Autopercepción	1	2,94%		
Desarrollo profesional	2	5,88%		
Evolución creatividad	3	8,82%	14	41,18%

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Importancia creatividad	2	5,88%		
Percepción creatividad	0	0,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	2	5,88%		
Actividades formales	2	5,88%	9	26,47%
Dificultad	3	8,82%		
Tipo material	2	5,88%		
	34	100,00%	34	100,00%

Tabla 5.23. Resultados de categorías Unidades Didácticas 4º

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad				
Apertura	1	2,44%		
Ejemplos	1	2,44%	2	4,88%
Participación	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad				
Actividades cooperativas	2	4,88%		
Exposición	4	9,76%		
Investigación	2	4,88%		
Invitación a la creación	3	7,32%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Libre elección	0	0,00%		
Uso TIC	0	0,00%	15	36,59%
Pensamiento				
Actividad de pensamiento	3	7,32%		
Comprensión	0	0,00%		
Conexión entre ideas	0	0,00%		
Reflexión	1	2,44%		
3. Inhibidores de la creatividad				
Actividad formales	10	24,39%		
Convergencia	2	4,88%		
Motivación extrínseca	0	0,00%	12	29,27%
Prevalencia del grupo	0	0,00%		
4. Valoración-Evaluación en el aula				
Autoevaluación	1	2,44%		
Borrador	2	4,88%		
Coevaluación	1	2,44%	12	29,27%
Heterovaloración	8	19,51%		
	41	100,00%	41	100,00%

## 2. 5. Resultados 5º de Primaria

En 5ºB las cinco sesiones observadas corresponden a la tutora que imparte Lengua Castellana y Literatura. Son 28 alumnos los que conforman esta clase y su media en el test CREA como grupo clase es de 68,93. Este aula de quinto tiene diferencias estadísticamente significativas en con las aulas de 3º E y 6º A. Su tutora consigue un percentil de 15 en el mismo instrumento. Según los resultados obtenidos en las observaciones,

análisis documental y entrevista, podemos afirmar las siguientes ideas:

### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

En el Contexto- Interacciones que fomentan encontramos que el 39,04% de las interacciones producidas en el aula abarcan este aspecto. En las unidades didácticas analizadas, el porcentaje es nulo. La tutora, en su entrevista, hace referencia a esto un 14,29% de las veces que expresa sus ideas.

El Apoyo es la categoría que más se repiten en las observaciones de aula con un 8,56% del total. A este le siguen las Reflexiones espontáneas y las Preguntas espontáneas, ambas iniciadas por los alumnos de la clase; con 6,42% y 4,81% respectivamente.

*Pr: Quién tiene, shhh, escúchenme, quién tiene rotulador, ¿Se acuerdan los que usamos para la camiseta del día del padre? #00:35:25-3# Los alumnos hablan al mismo tiempo: si yo lo tengo... #00:35:26-4# Pr.: Si no tenemos rotuladores para pintar en tela, también sirve un rotulador permanente, que sea negro. ¿Vale? (...) Quien lo tenga lo trae y nos lo compartimos #00:35:40-7# (APOYO S55BB).*

*Al: El conquistador, o sea, la que se enamoró del conquistador era, uhmm, era la mujer del rey guanche? #00:31:50-7# Al: Sí. #00:31:50-9# Al: Ah vale, vale #00:31:51-5# A: Y después esa, la reina se enamoró del conquistador y le dio al árbol #00:31:59-2# Al: Sí. #00:31:59-1# Pr: Y traicionó a su pueblo. Vale #00:32:03-9# Al: Que mala persona #00:32:04-4# (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S55BB).*

*Al: Profe, ¿Y si no te acuerdas en ese momento? #00:56:45-4# Pr: Igual que en un examen escrito, ¿Verdad que si no te acuerdas en ese momento, tu te tomas tu tiempo y lo contestas después? #00:56:50-9# Al: ¿Y si lo borras?, o sea a veces lo borras #00:56:53-3# Pr: Pues cuando estás hablando, me dices: pues mira no, yo creo que eso no era, me acabo de dar cuenta que es lo otro, es como borrar #00:57:01-8# Pr: ¿Te da vergüenza hacer el examen conmigo, que llevas todo el curso contándome cosas y ya me conoces? Y no es delante de toda la clase #00:57:11-7# Al: Ahhh vale #00:57:12-0 (PREGUNTAS ESPONTÁNEAS S25BB).*

Además, las Preguntas abiertas (3,74%) Participación y la Oportunidad (3,21% ambas categorías) son elementos que también se hacen visibles.

*Pr: ¿Por qué creen ustedes que estaba desordenada? #00:07:18-9# Al: Pues, porque hemos saltado de una parte de la historia a otra #00:07:24-5# Pr: ¿Pero nosotros seguimos las tres preguntas que habíamos dicho?, Que pasó primero, que pasó después y que pasó al final. ¿Lo seguimos?, era ese el orden. ¿Qué más ha fallado para ponernos*

*un siete? #00:07:43-1# Al: Que usé, usé muchas muletillas cuando expliqué la historia #00:07:47-5# Pr: ¿Y sólo se sabía la historia R.? #00:07:51-6# Al: No, yo también me la sé. #00:07:52-6# Al: Yo sé de que va, pero no la sé explicar #00:07:55-0# Pr: ¿No la sabías explicar?. Pues a ver, venga, vamos a valorar la expresión oral de los compañeros (PREGUNTAS ABIERTAS S55BB).*

*Pr: Ehhh, chicos. Ya quedan dos grupos. El próximo día que es mañana, esos dos grupos tienen que tener ya el power point, aquí. ¿Vale?. Porque lo vamos a presentar mañana #00:34:32-8# Al: ¿Mañana? #00:34:33-9# Alumnos hablando a la vez Pr: Es que era hoy #00:34:40-1# (OPORTUNIDAD S55BB).*

*Pr.: Acuérdense. ¿Qué condiciones tenía que tener la presentación de power point? #00:05:21-9# Al: que tenía muchas imágenes y poco texto. #00:05:24-1# (PATICIPACIÓN S15BB).*

El *Cuestionamiento* y el *Tiempo* comparten el mismo porcentaje con un 2,14%. También el *Humor compartido* y la *Apertura* tienen la misma frecuencia (1,60%) en las observaciones realizadas. La profesora expresa en su entrevista que se debe tener en cuenta el entono para fomentar la creatividad en el área de Lengua.

*Al: Profe, lo que no entiendo es acanalada. #01:16:52-9# Pr: ¿Y que será una punta acanalada? ¿Acanalada de que.. #01:17:01-6# Al: De canal. #01:17:01-6# Pr: De canal, un canal ¿Qué es? #01:17:02-8# (CUESTIONAMIENTO S345BB).*

*Al: Siempre que estoy yo aquí, este ordenador se fastidia #00:24:33-3# Pr: D. rompes los ordenadores #00:24:34-9# Al: D. mala suerte #00:24:36-4# (Ríen) (HUMOR COMPARTIDO S15BB).*

*Prof.: en vez de hacer la lectura sentados en nuestro sitio del aula, pues salir fuera y a partir de la lectura, pues hacer otro tipo de actividades, teniendo en cuenta el entorno... cositas así (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E5BB)*

Por último, los aspectos que menos se han visto en el aula son los *Ejemplos*, con sólo un 1,07% y la *Ayuda* 0,53%.

Además, en la conversación a raíz de la entrevista, esta tutora comenta otros aspectos más allá de la Lengua que pueden ayudar a crear este contexto que favorece el desarrollo del potencial creativo. Además, también comenta la importancia de la tolerancia al error, que, como veremos más adelante, se da en su clase en alguna ocasión.



*Prof.: Por ejemplo matemáticas , este año entrar un poquito más con el ordenador y no trabajar como se trabaja, desde siempre con la escuadra y el cartabón, el libro y la libreta, sino creando con imágenes, formas geométricas (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E5BB)*

*Prof.: sí, la interacción de unos con otros sí que, si que favorece la creatividad porque siempre hay alguien que es más creativo que tú, que a lo mejor con sus ideas te ayuda a sacar ideas propias tuyas (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E5BB).*

*Prof.: yo siempre tengo muy en cuenta, cuando me hacen una pregunta, en la que ellos quieren que les de la respuesta no se las suelo dar, les suelo guiar para que ellos mismo lleguen o les exijo mucho que me den muchas respuestas diferentes, aunque estén mal, pero que piensen y que intenten resolver esa duda que ellos tienen (TOLERANCIA AL ERROR E5BB).*

En definitiva, como hemos analizado en las observaciones de aula, sí se han llevado a cabo interacciones que fomentan la creatividad, aun cuando estas no han estado reflejadas en las Unidades Didácticas analizadas de quinto de primaria. La tutora, además, ha hecho referencia a estos elementos en la entrevista mantenida con ella.

## *2. Actividades desarrolladoras creatividad*

Las *Actividades desarrolladoras de creatividad* suponen en el aula un 16,04% en las observaciones. En la entrevista y en las Unidades Didácticas que se han estudiado de quinto de primaria estos porcentajes suben al 45,71% y al 38% respectivamente.

La categoría que más se repite en las observaciones con gran diferencia es la *Comprensión* con un 8,02%, aunque en las Unidades Didácticas no se hace referencia a esta. La *Conexión entre ideas* es de 3,74% y la *Conexión* que realizan los alumnos es de 2,14%. Esta misma categoría de *Conexión entre ideas* en las Unidades Didácticas de quinto de primaria es de 4,00%. En la entrevista la tutora plantea que ir más allá en las actividades es una manera de fomentar la creatividad.

*Prof.: una redacción de las vacaciones del verano o una redacción de algo que viste en una salida, intentarle dar la vuelta siempre a las cosas. #00:00:50-8# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E5BB).*

*Al: Sí #00:44:15-0# Pr: Que lo tenían escondido en secreto #00:44:18-0# Al: Sí #00:44:18-8# Pr: Los habitantes de el Hierro, ¿Por qué?, ¿Qué pasaba si los demás lo descubrían? #00:44:24-4# (COMPRENSIÓN S15BB).*

*Pr.: Entonces, ¿Cómo terminó la historia?, porque ustedes contaron #00:12:21-5# Al: Que ella fue la hija #00:12:22-1# Pr: Ahhh, claro, si entonces superó la prueba, ¿la historia como terminará, si la prueba era para saber si podía suceder en el trono o no? #00:12:31-0# Al: Que terminó siendo la reina #00:12:33-0# (COMPRENSIÓN S55BB).*

*Pr.: (dictando) están rodando una película cerca del colegio C. de Rabadán, punto y seguido. Están rodando una película cerca del colegio C. de Rabadán, punto y seguido. Hoy iremos a ver como se comportan los actores (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S25BB).*

*Pr: A ver J. #01:17:09-1# Al: Como un tubo partido a la mitad. #01:17:10-7# Pr: Sí, que está hundido ¿No? Entonces T. si es una vasija de barro y es un recipiente será algo así, y encima tiene una punta. #01:17:27-5# Al: Ah, sí, una especie de tetera. #01:17:27-5# (CONEXIÓN S345BB).*

*A continuación, contestarán algunas preguntas que nos servirán para contextualizar Canarias y la nueva Unidad Didáctica y para saber qué conocimientos previos tienen sobre el tema (CONEXIÓN ENTRE IDEAS, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

La *Reflexión* es del 1,07% y lo que menos se ha dado en las observaciones han sido los comportamientos de *Invitación a la creación* y de *Respuestas* (0,53%). Sin embargo, en las Unidades Didácticas la *Invitación a la creación* es el mayor porcentaje de las actividades (12,00%). De la misma manera, la *Libre elección* en las Unidades Didácticas es de 2,00%, aunque en la clase no se haya llevado a cabo. Esta apertura a que los alumnos creen sus propios productos también está presente en la entrevista que mantenemos con la profesora.

*La profesora les indica que las fotos deben buscarlas en Internet, que la información la tienen en el texto #00:48:45-8# La profesora explica a un grupo como insertar las fotos en el power point y como guardar la presentación. #00:49:35-2# (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S15BB).*

*Prof.: en algún proyecto o alguna unidad didáctica, el que ellos sean quienes eligen cómo te van a presentar el producto final, pues yo creo que eso favorece la creatividad (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E5BB).*

*Actividad de escribir poesías: concurso de adivinanzas. Los alumnos tendrán que escribir 4 adivinanzas en grupo y en forma de una poesía corta siguiendo la primera página del Anexo III (20 minutos) (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 5º “Sin haberlo”).*

*La segunda parte de esta sesión la dedicaremos a preparar el trabajo con el que evaluaremos la expresión oral (presentación de leyendas canarias usando Power Point) (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

*“El bingo de las palabras canarias”: los alumnos deben elegir 6 palabras del listado del - anexo 9 - y anotarlas en la tabla que les entregaremos - anexo 27 -. El profesor irá diciendo palabras escogidas al azar del listado y los alumnos irán tachando en su tabla aquellas que hayan escuchado (LIBRE ELECCIÓN, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

En el análisis documental de las Unidades Didácticas se aprecian *Actividades cooperativas* y de *Exposición* con un 8,00%. Lo mismo que el *Uso de TIC* con un 2,00%; aunque no se haya visto en el aula. Además, en la entrevista la tutora expone la importancia de que en la concreción curricular el profesor piense en actividades que sean curiosas para los alumnos.

*Exposición oral de las leyendas canarias por grupos (EXPOSICIÓN, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Al final, cada grupo irá leyendo sus adivinanzas en voz alta y el resto irá escribiendo las respuestas con la técnica del folio giratorio en la segunda hoja del anexo (20 minutos) (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, Unidad Didáctica 5º “Sin haberlo”).*

*Prof.: por ejemplo si estás creando un proyecto, que sea original, que le llame la atención a los niños y luego que los resultados de los niños también sean algo diferente (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E5BB).*

La profesora afirma que la creatividad se trabaja desde la libertad que los profesores les dan a sus alumnos en las actividades que se plantean en clase como vemos a continuación. Además, auspicia la idea de que la creatividad se puede mejorar con el tiempo si se trabaja para ello.

*Prof.: cuando trabajamos en lengua, diferentes tipos de texto, el periódico, que sean ellos quienes buscan las noticias, lo que quieren contar, de la forma en que lo quieren contar, si quieren incluir imágenes (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E5BB).*

*Prof.: o que les dé yo la respuestas porque ahí sí que considero que estás matando la creatividad, si tú me haces una pregunta porque quieres saberlo, porque quieres resolver un problema, si yo te doy la respuesta inmediata y no te guío o te doy pistas para que llegues tú, ahí sí que entonces... #00:09:16-2# (ACTIVIDADES DESARROLLA-*

DORAS DE CREATIVIDAD E5BB).

*Prof.: yo creo que sí, que se va mejorando, si es verdad que, una parte yo creo que sí se nace con ella, pero se puede mejorar... #00:01:20-9 (EVOLUCIÓN CREATIVIDAD E5BB).*

Al analizar esta información podemos comprobar que, aunque existen *Actividades desarrolladoras de creatividad* en las Unidades Didácticas y en la ideas expresadas en la entrevista, se ven en menor medida en el aula.

### 3. *Inhibidores creatividad*

Los *Inhibidores de creatividad* han sido del 23,53% en el análisis de las observaciones de 5ºB. En las unidades didácticas es de 44%. En la entrevista el porcentaje alcanza un 40%.

De los inhibidores analizados en el aula, el que más presente está es la *Convergencia* (9,63%). Sin embargo, en las Unidades Didácticas la *Convergencia* es del 2%.

*Pr.: como la que hicimos el otro día, yo leo, ustedes me escuchan con atención y luego respondemos a las preguntas. Es facilita, como la del otro día, no hay porque preocuparse (CONVERGENCIA S25BB).*

*Pr.: La 2: Escribe la forma verbal del verbo celebrar que corresponde a cada análisis. #00:03:01-9# (CONVERGENCIA S345BB).*

*Actividad de comprensión oral: leemos en voz alta a los alumnos "La leyenda de Guayota" - anexo 13 -. Seguidamente, les pedimos que contesten una serie de preguntas sobre el texto el texto que han escuchado y que hagan un pequeño resumen del mismo - anexo 14 - (CONVERGENCIA, Unidad Didáctica 5º "Vivo en un Archipiélago").*

El porcentaje más alto en las Unidades lo ostenta las *Actividades formales* con un 38%. Estas *Actividades formales* también se nombran en la entrevista con la tutora con un 8,57%, al igual que las referencias a la *Dificultad* para trabajar la creatividad en el aula.

*Leer con los alumnos y explicar la teoría de la prosa y el verso del Anexo I (15 minutos), marcarles las actividades que vienen debajo (30 minutos) (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 5º "Sin haberlo").*

*Lectura en el libro de clase (10 minutos) (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Prof.: se trabaja mucho gramática, pero desde el punto de vista tradicional, desde análisis de palabras, análisis de frases, igual se puede trabajar de forma creativa pero es que hay que darle la vuelta... se trabaja mucho en ortografía, pero basándolo en el dictado, pero ahí el niño no está creando nada, cuando tú dictas, él escribe, corregimos faltas y queda ahí... #00:06:43-7# (ACTIVIDADES FORMALES E5BB).*

Por otra parte, el *Excesivo control* en el aula es del 5,88%. El *Corte* y la *Velocidad* aparecen las mismas veces, esto es, un 2,67% de las intervenciones del aula. Aunque la *Motivación extrínseca* se vea en las Unidades Didácticas con un 4%, en el aula no hay evidencia de ello. En la entrevista se subrayan algunos de estos inhibidores que se han visto en el aula.

*Pr: Vale, ya nos sentamos. Volvemos a nuestros sitios. Callados, todos en nuestro sitio, prestamos atención (EXCESIVO CONTROL S345BB).*

*Pr.: no vamos a memorizar tal cantidad de palabras, son montones y vamos a hacer un juego para memorizar algunas, ¿Vale? C. #01:16:11-4# Al:¿Las palabras tienen que empezar por esa letra o tienes que tener...? #01:16:14-4# Pr: Escúchame (CORTE S345BB).*

*Pr: Nos sentamos, venga, rapidito. Venga, vamos, vamos... (VELOCIDAD S25BB).*

*Ganará el alumno que tache todas las palabras y que sea capaz de repetirlas una a una, acompañadas de su correcto deletreo y definición (MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Prof.: Que se sigue, sí que el currículo tiende a fomentar la creatividad, la originalidad, el que ellos sean los que conducen su propio aprendizaje, pero muchas veces yo creo que los seguimos frenando mucho #00:02:51-4# (INHIBIDORES CREATIVIDAD E5BB).*

Por último, tanto la *Presión de grupo* como la *Prevalencia de grupo* es de 1,07% en las observaciones realizadas en 5º B. En menor medida se ha dado la *Incomprensión* con un 0,53%. Además, la tutora nombra los materiales que se usan en el aula como una traba para trabajar la creatividad.

*Pr: El trabajo hay que hacerlo todos, tenemos que saber lo que están haciendo todos*

(PREVALENCIA DEL GRUPO S15BB).

*Prof.: pero sigue siendo muy tradicional el tema del material, a no ser que lo crees tú... #00:10:46-0# (TIPO MATERIAL E5BB).*

*Prof.: porque se tiende mucho a usar el libro de texto todavía, que es siempre lo mismo (TIPO MATERIAL E5BB).*

En definitiva, es una realidad que los inhibidores existen en el aula, en las Unidades Didácticas y en la entrevista. No obstante, se representan de diferente forma en cada uno de los instrumentos utilizados.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

Con respecto a la *Valoración-evaluación en el aula* de 5ºB ha supuesto un total del 21,39% de las intervenciones de aula. Por su parte, este porcentaje asciende al 18% en las Unidades Didácticas.

En el aula, los porcentajes más altos de la evaluación son de *Coevaluación* (8,56%) y de *Autoevaluación* (6,42%). También en los documentos analizados son porcentajes altos, con un 8% y un 6% respectivamente.

*Pr.: ¿Cómo lo han hecho los compañeros? #00:01:21-2# Varios alumnos: Bien #00:01:21-3# Pr: Bien, ¿Han mirado a todos?, ¿Si o no? #00:01:26-4# Al: No hacían muchos gestos. #00:01:26-5# Pr: ¿Eh? #00:01:27-5# Al: No hacían muchos gestos #00:01:29-0# (COEVALUACIÓN S55BB).*

*Se presentarán 3 ó 4 grupos y al final de la clase se dejará unos minutos para llevar a cabo la evaluación (45 minutos) (COEVALUACIÓN, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Al: A nosotros nos ha parecido que es una historia, eh, muy divertida, entretenida, eh, también han habido muchas injusticias y era, y era una historia también muy aventurera. #00:06:48-1# Al: Nosotros nos pondríamos un siete o un ocho, no tenemos la nota clara, pero #00:06:54-6# (AUTOEVALUACIÓN S55BB).*

*Una vez finalizada la actividad, proyectaremos las soluciones para que los alumnos puedan llevar a cabo la autocorrección de sus respuestas - anexo 8 -. (10 minutos) Al finalizar la clase, entregamos a cada alumno el - anexo 6 - para que lo pegue en su cuaderno como materia de estudio (AUTOEVALUACIÓN, Unidad Didáctica 5º “Vivo en*

un Archipiélago”).

La *Heterovaloración* es un menor porcentaje en las Unidades Didácticas (4%), aunque esto se debe a que algunas actividades planteadas como formales son evaluativas. En el aula, la *Heterovaloración* es de 1,07%, al igual que la *Felicitación*.

*Prueba escrita de lectura comprensiva. Anexo V (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 5º “Vivo en un Archipiélago”).*

*Pr.: ¿Algo más que quieran decir de este grupo?, ¿Algo que hayan hecho muy bien que a ustedes les haya llamado la atención?, A. #00:15:46-5# Al: Que han encontrado soluciones para la pregunta que yo les había planteado, en lugar de quedarse con las dudas #00:15:55-4# Pr: Que han sabido explicar las dudas. Está muy bien. ¿Alguna cosa más?. A. #00:16:02-7# Al: lo han explicado muy bien #00:16:04-1# (FELICITACIÓN S55BB).*

La categoría de *Borrador*, aunque no se ha evidenciado en las Unidades Didácticas, en el aula es de 2,14%. También se ha apreciado la *Corrección constructiva* con un 1,60% en las intervenciones observadas.

*Pr.: Un minutillo para que lo revisen y porfa las libretas de matemáticas las dejan como siempre con E., al principio de la fila, rapidito, para que nos de tiempo de hacer la comprensión lectora. #00:24:32-5# Los alumnos se ponen a revisar el dictado. #00:24:52-2# (BORRADOR S25BB).*

*Pr: ¿Y lo quería? #00:40:38-4# Al: No #00:40:40-2# Pr: ¿Y, entonces? #00:40:41-9# Pr: Si le cuentan a los compañeros la historia así, desordenada, no se van a enterar. #00:40:50-3# Al: Bueno, yo...(hablan al mismo tiempo) #00:40:56-0# Pr: Tenemos que organizar las ideas. A. ¿Tú lo tienes claro?, ¿Tú tienes claro la historia? #00:40:59-9# (CORRECCIÓN CONSTRUCTIVA S15BB).*

En conclusión, los porcentajes de valoración ha sido altos en las observaciones. En las Unidades Didácticas también ha estado presente este aspecto evaluativo.

Tabla 5.24. Resultados categorial observaciones 5BB

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1 : Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	0	0,00%		
A11_Humor Compartido	3	1,60%		
A15_Apoyo	16	8,56%		
A17_Oportunidad	6	3,21%		
A1_Preguntas abiertas	7	3,74%		
A2_ Cuestionamiento	4	2,14%		
A4_Ejemplos	2	1,07%		
A7_Tiempo	4	2,14%	73	39,04%
A8_Apertura	3	1,60%		
A9_Participación	6	3,21%		
B1_Deseo participación	0	0,00%		
B2_Ayuda	1	0,53%		
B3_Reflexión espontánea	12	6,42%		
B4_Preguntas espontáneas	9	4,81%		
B6_Curiosidad	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	0	0,00%		
A5_Libre Elección	0	0,00%		
A6_Invitación a la creación	1	0,53%		



	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B7_Conexión	4	2,14%		
B9_Respuestas	1	0,53%	30	16,04%
Pensamiento				
A12A_Reflexión	2	1,07%		
A12B_Actividad pensamiento	0	0,00%		
A12C_Conexión entre ideas	7	3,74%		
A12D_Comprensión	15	8,02%		
3. Inhibidores creatividad				
13D_Excesivo control	0	0,00%		
A13A_Velocidad	5	2,67%		
A13B_Motivación extrínseca	0	0,00%		
A13C_Convergencia	18	9,63%		
A13D_Excesivo control	11	5,88%	44	23,53%
A13E_Corte	5	2,67%		
A16_Prevalencia del grupo	2	1,07%		
B10_Incomprensión	1	0,53%		
B5_Presión grupal	2	1,07%		
B8_Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_Felicitación	2	1,07%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A14B_Corrección constructiva	3	1,60%		
A14C_ Autoevaluación	12	6,42%		
A14D_ Heterovaloración	2	1,07%	40	21,39%
A14E_Borrador	4	2,14%		
A14F_Tolerancia al error	1	0,53%		
A14G_ Coevaluación	16	8,56%		
A14H_ Autoevaluación docente	0	0,00%		
	187	100,00%	187	100,00%

Tabla 5.25. Resultados de categorías de la entrevista 5BB

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	0	0,00%		
Materiales- entornos favorecedores	4	11,43%	5	14,29%
Tolerancia al error	1	2,86%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	9	25,71%		
Autopercepción	1	2,86%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
Desarrollo profesional	1	2,86%	16	45,71%
Evolución creatividad	3	8,57%		
Importancia creatividad	2	5,71%		
Percepción creatividad	0	0,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	4	11,43%		
Actividades formales	3	8,57%	14	40,00%
Dificultad	3	8,57%		
Tipo material	4	11,43%		
	35	100,00%	35	100,00%

Tabla 5.26. Resultados de categorías Unidades Didácticas 5º

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad				
Apertura	0	0,00%		
Ejemplos	0	0,00%	0	0,00%
Participación	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad				
Actividades cooperativas	4	8,00%		
Exposición	4	8,00%		
Investigación	0	0,00%		
Invitación a la creación	6	12,00%		
Libre elección	1	2,00%		
Uso TIC	1	2,00%	19	38,00%
Pensamiento				
Actividad de pensamiento	1	2,00%		
Comprensión	0	0,00%		
Conexión entre ideas	2	4,00%		
Reflexión	0	0,00%		
3. Inhibidores de la creatividad				
Actividad formales	19	38,00%		
Convergencia	1	2,00%		
Motivación extrínseca	2	4,00%	22	44,00%

Prevalencia del grupo	0	0,00%		
4. Valoración-Evaluación en el aula				
Autoevaluación	3	6,00%		
Borrador	0	0,00%	9	18,00%
Coevaluación	4	8,00%		
Heterovaloración	2	4,00%		
	50	100,00%	50	100,00%

## 2. 6. Resultados 6º de Primaria

El aula de 6º A está formada por 29 alumnos y liderada por un tutor que les enseña Lengua Castellana y Literatura. En el test de creatividad, la media del grupo con respecto a los percentiles de la clase de 6ºA es de 43,13, la más baja de las clases analizadas. Su tutor tiene un percentil de 15 en dicha prueba. La clase de 6ºA tiene diferencias significativas en relación a 1º C 1º E, 2ºD, 5º B y 6º B. Los resultados de las observaciones, la entrevista y en análisis de los Unidades didácticas de 6ºA se muestran a continuación:

### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

En el *Contexto- Interacciones que fomentan* encontramos que el 34,04% de lo que se ha categorizado corresponde a este ámbito. En las Unidades Didácticas que se han estudiado este porcentaje es de 4,76%. Por su parte, en la entrevista los comentarios hechos en relación al contexto son el 34,78%.

En un estudio pormenorizado de este campo, en las observaciones la *Apertura* (10,18%) y la *Participación* (8,42%) son los comportamientos con más frecuencia en el aula de 6º A. También en las Unidades Didácticas se habla de *Participación* (2,38%). Contradictoriamente, la *Apertura* se ha dado en el mayor porcentaje de este ámbito en las observaciones aun cuando en los documentos de programación ha sido nulo.

*Pr.: ¿Alguien tiene otro ejemplo que lo pueda aplicar a su vida diaria ese refrán? Al: Eh... si alguien te está molestando y tú eh... ya no quieres que te moleste eh... pues... eh... en vez de decirle que pares o algo eh... y así se cansa (APERTURA S16AR).*

*Pr: después de compras, ¿con tu tía? #00:19:53-3# Al: le hubiese flipado, eh y*

*mientras estábamos de compras mi madre me dijo que después de acabar las clases hasta el 23 hasta el 10 de julio me iba pa ya, pa' Benidorm sola, y después el 17 me voy pa' Segovia, entonces me ilusioné mucho #00:20:11-0# (APERTURA S36AR).*

*Charla en grupo (de mesa) donde dirán, expondrán lo que más y lo que menos les gustó de la semana en Barcelona (PARTICIPACIÓN Unidad Didáctica 6º "Cómo, cuándo y dónde").*

*Pr.: ¿alguien lo tiene explicado de otra manera? ¿P.? P.: Se recomienda eh... evitar a toda costa los enemigos (PARTICIPACIÓN S26AR).*

Por otra parte, las *Preguntas abiertas* y el *Humor compartido* se han llevado un 4,56% y 3,51% respectivamente del porcentaje total en las observaciones de aula. En este sentido, también el profesor afirma en su entrevista que fomenta la creatividad con las interacciones que mantiene con los alumnos en un todo distendido, aunque sin perder el orden.

*Entr.: La interacción que tú mantienes con ellos, ¿crees que favorece o dificulta la creatividad? #00:11:28-7# Prof.: Sí, yo en ese sentido sí que creo que favorece la creatividad. Por la cercanía por la forma de tratar a los niños, la forma que ellos me tratan a mí, el ambiente que se forma en la clase, yo creo que sí fomenta la creatividad, no soy demasiado estricto en cuanto a normas, en cuanto a presentaciones, a... si les dejo a ellos un poco de iniciativa pero siempre con unas pautas detrás, que yo creo que es ayuda...les... puede favorecer la creatividad, pero también con cierto orden, y ciertas pautas que necesita estructura en su trabajo o en su día a día #00:12:16-5# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E6AR).*

*Pr: Señorita M. #00:29:09-7# M.: Está sonando en la pared como... No sé, como que están dando así golpecitos chicos... así con las uñas #00:29:18-2# Pr: Es que tengo un gato ahí fuera #00:29:20-0# (Los alumnos ríen) (HUMOR COMPARTIDO S26AR).*

El *Apoyo* (2,46%), la *Reflexión espontánea* (1,75%) y la *Motivación* (1,40%) son categorías que se han dado pero en menor medida que las anteriores. Tras analizar su entrevista, vemos ideas relacionadas con estos aspectos en lo que afirma este tutor.

*Pr.: cuando lleguen a una opción a esta historia de cuatro opciones descarten ¿vale? (APOYO S36AR).*

*Al: Mi hermano fue el año pasado Pr: ¿Tu hermano ganó ese día...? Pues, pues bueno, pues es... a ver si este año ganas tú, eh, mira a ver (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S26AR).*

*Prof.: Es fundamental que los niños te vean, primero como alguien cercano aunque eso no significa que te pierdan el respeto, es fundamental que te vean como una persona a través de que les cuentes partes del... anécdotas de tu vida aunque muchas de ellas no sean verdad pero, pero que ellos noten que eres una persona, que te ha pasado lo mismo que a ellos, que muchas veces..." ah pues eso le ha pasado a mi padre..." ¿sabes? como una especie de cercanía con ellos en un ambiente creo que es muy importante, el ambiente en la clase ellos van a aprender matemáticas, lengua lo que sea pero la manera del ambiente creo que les favorece, sentirse cómodos, un ambiente agradable sin tirantes, yo creo que es bueno para ellos #00:13:21-2# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E6AR).*

En última instancia, se ha visto levemente comportamientos de Preguntas espontáneas protagonizadas por los alumnos (0,70%), Tiempo (0,70%) o Ejemplos (0,35%). Sin embargo, sí se ha observado en las Unidades Didácticas de 6º estos Ejemplos con un porcentaje del 2,38% del total.

*Al: ¿de la tierra, no se refiere al mundo? #00:51:22-1# Alumnos hablando al mismo tiempo #00:51:31-8# Al: ¿pero es verdadero o falso? #00:51:31-8# Pr: puede, vale, entre comillas, siguiente A. #00:51:43-9# (PREGUNTAS ESPONTÁNEAS S36AR).*

*Se trabajan ejercicios sencillos sobre dramatización (EJEMPLOS Unidad Didáctica 6º "Se abre el telón").*

En la entrevista el tutor expresa comentarios entorno a lo importante que es crear este ambiente que ayude a los alumnos, a resolver problemas y ser autónomos para desarrollar su propia creatividad, además del trabajo en equipo.

*Prof.: yo creo que el trabajo entre iguales, les ayuda mucho y si ellos han visto que el de al lado puede hacer una cosa de esa manera y tú favoreces ese trabajo o le felicitas o... Al final ellos se van contagiando de esa manera de esa... y van cogiendo cositas, hay unos que simplemente, porque es cierto, se limitan a copiar, puramente... pero bueno yo creo que aunque copiándose algo les va a quedar ¿sabes? (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E6AR).*

*Prof.: Algo van a tener el día de mañana recordarán cómo resolvieron ese problema, como lo resolvió el compañero como lo adaptaron ellos a sus posibilidades este dibuja muy bien yo no dibujo bien pero en vez de dibujar voy a copiar...voy a coger una fotografía de internet que se parece mucho a lo que quiero entonces yo creo que sí que es fundamental, igual que la relación contigo, entre ellos es más importante yo creo. Tener una buena relación, para eso es importante también eso el hacer grupo antes de empezar a trabajar con ellos (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E6AR).*

En general, existen evidencias que afirman que hay un intento de crear un contexto creativo en 6º A, derivado de las observaciones. En menor medida se aprecia en las Unidades Didácticas, aunque el profesor afirma en la entrevista que hay una preocupación por este entorno creativo.

## 2. Actividades desarrolladoras creatividad

Las *Actividades desarrolladoras de creatividad* suponen en el aula un 26,32% de las categorías de las observaciones. En la entrevista y en las Unidades Didácticas que se han estudiado de sexo de primaria estos porcentajes suben al 52,17% y al 54,76% respectivamente.

Entre estas categorías sobresale la *Comprensión* con un 8,77%, aunque en las Unidades Didácticas no se hayan planteado actividades de este tipo. La *Conexión entre ideas* es de 4,91% en este aula de 6º A; seguida muy de cerca por la *Invitación a la creación* con un 4,21%. No obstante, esta *Invitación a la creación* en las Unidades Didácticas es de 28,57%. Esto no quiere decir que haya estado presente en gran medida el *Producto divergente*, ya que este es de 2,46%.

*Pr: Una vez que hayamos hecho la lista de anécdotas ¿Qué hay que hacer? Después de haber hecho una lista de anécdotas, ¿Que hay que hacer L.? #00:24:56-3# (COMPRESIÓN S16AR).*

*Pr: ¿Algunas palabras de esa parte que no se entienda? ¿Alguna palabra que alguien no entienda o que lo ha leído y que....? #00:17:34-0# Al: Devoto #00:17:38-2# Pr: ¿Devoto?, es alguien que sigue a otra persona o santo. Yo soy devoto de la Virgen del Pino, tengo mucha fe en la Virgen del Pino (COMPRESIÓN S36AR).*

*Pr: ¿Qué significa irradian M. V.? #00:53:30-3# Al: No se oye respuesta Pr: Que le dan #00:53:31-6# Al: Producen #00:53:33-8# (COMPRESIÓN S36AR).*

*Pr: hay que diferenciar el lenguaje que uso en cada escrito, si estoy haciendo un diario puedo usar unas palabras más coloquiales, un lenguaje más coloquial, vale. En cambio, si es para un trabajo de clase de ciencias naturales pues evidentemente no podré usar un lenguaje coloquial, tendré que usar un lenguaje más científico adaptado al tema que estoy exponiendo. ¿Sí? ¿De acuerdo? (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S16AR).*

*Pr.: empezar a redactar las anécdotas tienen que hacer una lista con las ideas principales de lo que van a poner. Una idea para la introducción, dos o tres para el desarrollo y una o dos para el final. Y después esa lista de ideas que tienen, redactarlas usando conectores, usando... ¿Sí? ¿Entendido? (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S16AR).*



*Al leyendo: Caída en la carretera. #00:37:50-9# Pr: Caída en la carretera, buen título, seguimos. #00:37:50-9# Al leyendo: Avión de costillas. #00:37:53-8# Pr: Avión de costillas, ni idea. #00:38:00-7# (PRODUCTO DIVERGENTE S16AR).*

*Tiempo para elaborar los guiones. Insistir en lo importante del texto y los diálogos, además de una historia que contar (todos tendrán que tener en su libreta la obra de teatro normalizada: acotaciones, títulos, salidas y entradas en escena...). Sea como sea, la obra tiene que transmitir un mensaje, un valor. Tendrán que hacer también un cartel anunciador en un DinA3 (título, autor, día y hora de la representación...) (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 6ª "Se abre el telón").*

*Para aquellos que no han ido al viaje, bien podrán ponerse con alguien que si lo haya hecho o podrán hacerlo de algún viaje que hayan hecho en algún momento de su vida (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 6ª "Cómo, cuándo y dónde").*

Esta apertura a la creación se comenta también en la entrevista que hemos mantenido con el profesor al hablar de la expresión oral o escrita como herramienta para trabajar la creatividad. Además, conecta con otras asignaturas desde la que se puede trabajar este potencial.

*Prof.: todo lo que sea expresión escrita, expresión oral ayuda más a fomentar la creatividad (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6AR).*

*Prof.: el trabajo en naturales, sociales, a la hora de plantear un mapa mental y un esquema yo creo que les ayudan mucho a ser creativos, sobre todo también el trabajo manipulativo con matemáticas a todo: Coger cuerpos geométricos, el hacer ellos cuerpos geométricos con plastilina con lo que sea, les ayuda... no sé #00:17:07 (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6AR).*

Por otra parte, la *Reflexión* en este aula es del 2,81% y la *Libre elección* un 1,05%. En relación a las categorías que inician los alumnos, la *Conexión* y las *Respuestas* conforman un 1,40% y un 0,70% respectivamente.

*Pr: Es que nada, es que pienses. Es tu madre, la conoces, eres una de las mejores personas que la conoces, llevas doce años con ella. Tienes que tener suficiente información como para completar las diez líneas. #00:24:34-7# Al: Pero es que no se a qué se refiere quien... quien siente #00:24:38-8# Pr: Quien siente... #00:24:41-2# (REFLEXIÓN S16AR).*

*Al: Creo que yo era el primero #00:00:54-9# Pr: S. pues lee por favor #00:00:56-6# Al: ¿En mi sitio? #00:00:57-9# Pr: Sí o no. Sal aquí, si quieres salir aquí #00:01:02-0#*

*Al: ¿El último día, no? #00:01:14-8# Pr: El día que mas te guste #00:01:16-5# (LIBRE ELECCIÓN S46AR).*

*P.: S., guapa, inteligente, siempre feliz y encantadora. S., amante de las historias que le contaba su padre cuando era pequeña. Quien siente alegría cuando hemos dormido. S., quien teme que nunca salga el sol en su corazón. A quien le gustaría ver un amanecer. A quien le gustaría poder hacer ... Amante de las personas románticas. A quien le gustaría volver a ver a su madre (CONEXIÓN S26AR).*

Además de las actividades que se han visto en el aula, en las Unidades Didácticas se ha visto que las *Actividades cooperativas* suponen un 9,52%, al igual que el *Uso de TIC*. Por último, la *Exposición* es de 7,14% en lo analizado. En la entrevista esta exposición ejemplificada en los debates ha sido una de las ideas defendidas por el tutor en cuestión.

*Creación de los grupos de trabajo (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, Unidad Didáctica 6º “Se abre el telón”).*

*Nos podemos ayudar a explicar los CC con el siguiente enlace: (contiene frases con diferentes CC) <http://www.aulafacil.com/cursos/17316/primaria/lenguaje-primaria/lengua-sexto-primaria-11-anos/el-complemento-circunstancial> (USO DE TIC, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Representación de las obras de teatro (EXPOSICIÓN, Unidad Didáctica 6º “Se abre el telón”).*

*Prof.: los debates sobre un tema cercano a ellos, les fomenta la creatividad porque buscan soluciones, buscan respuestas, ahora eso sí, siempre hay que tenerlos cerca del suelo porque hay veces que empiezan a dar razones que no son... #00:07:55-0# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6AR).*

Por otra parte, el profesor comenta en su entrevista que las actividades de los libros de texto también ayudan a trabajar la creatividad en el aula.

*Están hechos por profesionales por gente que ya no es como antes que no entraba en las aulas, están hechos por gente que entra las aulas, que se dedican exclusivamente a eso a entrar en las aulas y a hacer libro a coger lo mejor de esto entonces, no creo que sea el libro malo al igual que no creo que sea un proyecto malo, no creo que sea nada malo, son herramientas tú las aplicas (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6AR).*

En general, las *Actividades desarrolladoras de creatividad* se observan en el aula en menor medida que lo expresado en la entrevista y en las Unidades Didácticas.

### 3. *Inhibidores creatividad*

Los *Inhibidores de creatividad* han sido del 26,32% en el análisis de las observaciones de 6ºA. En las unidades didácticas es de 26,19%. En la entrevista el porcentaje alcanza un 13,04%.

La *Convergencia* es lo más representado en el aula con un 4,21%, además del *Excesivo control* con 3,51%. En las Unidades Didácticas, la categoría más repetida es la de *Actividades formales*, la única que se ha visto representada en ellas (26,19%).

*Pr.: A ver, para concluir el trabajo este del diario, vale, vamos a ir todos a la página 273 y vamos a leer lo que nos propone el libro, eso de tarea final. Lee por favor V. #00:21:57-2# (CONVERGENCIA S16AR).*

*Pr.: Tienen que leer muy bien las instrucciones que les ponga, ¿de acuerdo?, leerlas muy bien y seguirlas, ¿vale? #00:39:21-3# (CONVERGENCIA S36AR).*

*Pr.: Para ello tenemos que traerlo en una hoja de... rayas, ¿vale? Para que yo los pueda leer o para que yo los pueda echar un ojo. Hoja de rayas, ¿de acuerdo? Apúntenlo en la agenda. Apunten en la agenda lo del jueves de los alimentos. Apunten en la agenda los deberes de lengua, deberes de mates también teníamos, ¿verdad? Están apuntados y... ¿qué más? #00:49:40-2# (EXCESIVO CONTROL S26AR).*

*Pr.: leemos las preguntas y una vez leídas escuchamos el audio, pone que las va a poner dos veces; aquí las tenéis, ¿vale?. Así que habrá que estar muy atento a la primera vez que lo escuchen. Leemos las preguntas, ¿vale? #00:40:18-7# (EXCESIVO CONTROL S36AR).*

*Explicación de los C.C. (complementos circunstanciales) página 184 del libro de lengua. Realización de las actividades 1, 2 y 3. (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Análisis morfosintáctico de una o dos frases (tarea de casa, hay frases en el link) (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Lectura de las páginas 124 y 125 del libro de lengua (II - y) (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

En su entrevista, el tutor habla sobre las actividades formales como inhibidor de la creatividad.

*Prof.: hombre el rellenar la... huecología, ¿sabes? el rellenar huecos en gramática pues al final a la larga puede ser, puede ser monótono y rutinario (ACTIVIDADES FORMALES E6AR).*

*Prof.: Podría decir cuáles no fomentan la creatividad #00:07:03-8# Entr: Venga, dime las que no #00:07:03-8# Prof.: Pues yo creo que el análisis sintáctico, análisis morfológico... #00:07:06-3# Entr: Vale, la lengua formal #00:07:06-3# (ACTIVIDADES FORMALES E6AR).*

Por otra parte, también hay evidencias de *Corte* (2,81%) y de *Velocidad* (1,75%) en las interacciones que el profesor mantiene en su aula.

*Pr: Lista con anécdotas, en 2 minutos leemos nuestra lista, vale, en 2 minutos (VELOCIDAD S16AR)*

*Pr: Vale, de aquí en 10 minutos tiene que estar la anécdota redactada (VELOCIDAD S16AR).*

*Pr: Vale, tiempo. Y dejamos el lápiz, el boli. ¿Tuvieron tiempo de terminar? #00:39:41-0# Algunos responden: Sí. #00:39:41-7# Otros contestan: Noooo #00:39:42-2# Pr: ¿No?, muchos no. #00:39:44-3# (VELOCIDAD S56AR)*

*Pr: ¿Les parece raro estar en silencio en una clase o qué? #00:03:40-9# Al: No, no #00:03:40-9# (CORTE S16AR).*

*Pr: Vamos a empezar cuando este todo el mundo callado #00:08:37-3# Pr: Ahora se callan, ya esta bien, ¿eh? #00:08:41-3# (CORTE S36AR).*

Por último, en las observaciones podemos comprobar que pocas veces tiene lugar la *Presión grupal* (1,05%) y la *Motivación extrínseca* (0,35%). El profesor también comenta que es el docente el que elige qué tipo de actividad hacer y esto puede fomentar o no la creatividad en el aula.

*Prof.: luego siguen teniendo partes que, que no son tantas, que también considero necesarias, pero ahí está la... para eso esta el profesor en clase, el maestro, pues para decidir qué actividades hay que hacer y que no hay que hacer en todo momento (TIPO DE MATERIAL E6AR).*

A modo de conclusión diremos que los inhibidores se ven en el aula como en la entrevista de manera igualitaria. Es algo mayor en las Unidades Didácticas, aunque eso no significa que no se fomente la creatividad, ya que, como vimos anteriormente, en este aula el contexto y las actividades ayudan a este desarrollo.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

Con respecto a la *Valoración-evaluación en el aula* de 6ªA ha supuesto un total del 25,61% de las intervenciones de aula. En las Unidades Didácticas este porcentaje asciende al 14,29%.

En el último punto del análisis, se observa que la *Coevaluación* (10,88%), la *Felicitación* (6,32%) y la *Corrección constructiva* (3,16%) son las categorías más evidenciadas en el aula. A pesar de ello, en las Unidades Didácticas no se ve ninguna referencia a ellas.

*Pr: ¿Alguien tiene algo que comentar sobre el trabajo de A.? M. A. venga. #00:19:00-5# Al: Le falta opinión. #00:19:02-0# Pr: Le falta opinión personal, ¿Estamos de acuerdo? #00:19:01-3# Al: Sí. #00:19:04-6# (COEVALUACIÓN S16AR).*

*Al: El final lo he visto muy muy seco. #00:19:45-3# Pr: El final fue muy seco dice, aquí el amigo. ¿Cómo lo habrías hecho tú? V. #00:19:53-3# (COEVALUACIÓN S16AR).*

*Pr: ¿Qué, que te parece el trabajo de, de J.?, ¿cumple con los requisitos que habíamos hablado, que tenía que tener el diario? G. #00:02:35-2# Al: Le faltaban, eh, #00:02:37-7# Pr: Según tu opinión, que #00:02:40-0# Al: Le faltaban mas, como, no siempre lo mismo, sino en plan poner mas cosas, en plan poner una anécdota de lo que pasó por el día o algo #00:02:58-6# (COEVALUACIÓN S46AR).*

*Pr.: Muy bien P., a mí me ha gustado mucho, vale, me ha parecido un escrito muy adecuado a lo que se os pedía, por fin (FELICITACIÓN S16AR).*

*Al: Que está bien estructurado. #00:07:25-5# Pr: Que está bien estructurado. Pues sí, yo creo que está muy bien redactado, conservas muy bien la estructura que se pedía pero, pero sigo diciendo, estoy de acuerdo con V., os falta involucraros en el aspecto de las emociones (CORRECCIÓN CONSTRUCTIVA S16AR).*

Asimismo, la *Heterovaloración* es el aspecto más visible en las Unidades Didácticas con un 11,90%, aunque en el aula este porcentaje desciende al 2,46% en esta categoría. Encontramos que los momentos de *Borrador* son de 2,11% en el aula y un 2,38% en las

Unidades Didácticas.

*Pr.: A. pues ya sabes, hay que mejorar los finales ¿De acuerdo? E involucrarte un poco en la historia, algo más personal en ti. ¿Entendido? #00:20:56-2# Al: Sí. #00:20:56-2# (HETEROVALORACIÓN S16AR).*

*Pr.: Muy bien. Muy bien, P. P. ahí... ahí... ha forzado, ha intentado meter rima, ¿vale? Y en algún momento (Inaudible) ¿vale? Está bien, le da mucha tonalidad, le da... le da ritmo al poema. I. #00:44:54-1# (HETEROVALORACIÓN S26AR).*

*Mientras la clase realiza el diario del viaje, se irá evaluando la velocidad lectora en el siguiente link: <http://www.reglasdeortografia.com/testprimaria3ciclo03.html> (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Corrección de los ejercicios de la sesión 4 (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

Hay otros aspectos como la *Tolerancia al error* y la *Autoevaluación* que se han visto reflejadas con poca frecuencia en el aula (0,35% cada una de ellas). En general, ha habido más variedad de evaluación en el aula que lo que en un principio estaba programado en las Unidades Didácticas.

Tabla 5.27. Resultados categorial observaciones 6AR

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1 : Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_Motivación	4	1,40%		
A11_Humor Compartido	10	3,51%		
A15_Apoyo	7	2,46%		
A17_Oportunidad	0	0,00%		
A1_Preguntas abiertas	13	4,56%		
A2_ Cuestionamiento	0	0,00%		
A4_Ejemplos	1	0,35%		
A7_Tiempo	2	0,70%	97	34,04%
A8_Apertura	29	10,18%		
A9_Participación	24	8,42%		
B1_Deseo participación	0	0,00%		
B2_Ayuda	0	0,00%		
B3_Reflexión espontánea	5	1,75%		
B4_Preguntas espontáneas	2	0,70%		
B6_Curiosidad	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	7	2,46%		
A5_Libre Elección	3	1,05%		
A6_Invitación a la creación	12	4,21%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B7_Conexión	4	1,40%		
B9_Respuestas	2	0,70%	75	26,32%
Pensamiento				
A12A_Reflexión	8	2,81%		
A12B_Actividad pensamiento	0	0,00%		
A12C_Conexión entre ideas	14	4,91%		
A12D_ Comprensión	25	8,77%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_Velocidad	5	1,75%		
A13B_Motivación extrínseca	1	0,35%		
A13C_ Convergencia	12	4,21%		
A13D_Excesivo control	10	3,51%		
A13E_Corte	8	2,81%	40	14,04%
A16_Prevalencia del grupo	0	0,00%		
B10_ Incomprensión	0	0,00%		
B5_Presión grupal	3	1,05%		
B8_Desconexión	0	0,00%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_ Felicitación	18	6,32%		
A14B_Corrección constructiva	9	3,16%		



	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A14C_ Autoevaluación	1	0,35%		
A14D_ Heterovaloración	7	2,46%		
A14E_Borrador	6	2,11%	73	25,61%
A14F_Tolerancia al error	1	0,35%		
A14G_ Coevaluación	31	10,88%		
A14H_ Autoevaluación docente	0	0,00%		
	285	100,00%	285	100,00%

Tabla 5.28. Resultado de categorías de la entrevista de 6AR

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones desarrolladores creatividad				
Influencia en los alumnos	1	4,35%		
Materiales- entornos favorecedores	6	26,09%	8	34,78%
Tolerancia al error	1	4,35%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades desarrolladoras creatividad	5	21,74%		
Autopercepción	1	4,35%		
Desarrollo profesional	2	8,70%	12	52,17%
Evolución creatividad	2	8,70%		
Importancia creatividad	1	4,35%		
Percepción creatividad	1	4,35%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	0	0,00%		
Actividades formales	2	8,70%	3	13,04%
Dificultad	0	0,00%		
Tipo material	1	4,35%		
	23	100,00%	23	100,00%

Tabla 5.29. Resultados de categorías Unidades Didácticas 6º

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto- Interacciones desarrolladores				
Apertura	0	0,00%		
Ejemplos	1	2,38%	2	4,76%
Participación	1	2,38%		
2. Actividades desarrolladoras de la creatividad				
Actividades cooperativas	4	9,52%		
Exposición	3	7,14%		
Investigación	0	0,00%		
Invitación a la creación	12	28,57%		
Libre elección	0	0,00%		
Uso TIC	4	9,52%	23	54,76%
Pensamiento				
Actividad de pensamiento	0	0,00%		
Comprensión	0	0,00%		
Conexión entre ideas	0	0,00%		
Reflexión	0	0,00%		
3. Inhibidores de la creatividad				
Actividad formales	11	26,19%		
Convergencia	0	0,00%	11	26,19%

Motivación extrínseca	0	0,00%		
Prevalencia del grupo	0	0,00%		
4. Valoración-Evaluación en el aula				
Autoevaluación	0	0,00%		
Borrador	1	2,38%	6	14,29%
Coevaluación	0	0,00%		
Heterovaloración	5	11,90%		
	42	100,00%	42	100,00%

### Resultados 6ºBT

La clase de 6º B tiene una tutora que enseña Lengua Castellana y Literatura en su aula. Su percentil de creatividad está en 65, mientras que la media de los percentiles del grupo clase es de 67,50. Este aula tiene diferencias significativas con las clases de 3ºE y 6ºA. En esta clase había 27 alumnos y los resultados de las observaciones, la entrevista y en análisis de los Unidades Didácticas de 6ºB se muestran a continuación:

#### 1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad

En el *Contexto- Interacciones que fomentan la creatividad* hallamos que el 34,59% de las interacciones en la observación se relación con este ámbito. Por su parte, el 4,76% de los aspectos analizados en la Unidad Didáctica están relacionadas con el contexto. La tutora, en su entrevista, hace referencia a este ambiente un 42,11% de las veces que expresa sus ideas.

El aspecto que más sobresale en las observaciones es la *Participación* con un 18,87%. En las Unidades Didácticas el porcentaje de esta es tan sólo un 2,38%. En el aula de 6º B se ha dado en igual medida el *Apoyo* y las *Preguntas espontáneas* generadas por los alumnos. En relación a esto, la profesora expresa en su entrevista que los alumnos plantean ideas a veces no programadas que sorprenden al profesorado.

*Al: ¿Alguien quiere pedir o dar gracias? #00:05:45-2# (PARTICIPACIÓN S36BT).*

*Pr.: Pregunta número 4. ¿Alguien que la haya tenido bien para que la explique? M. #00:39:24-5# M.: ¿Cuántos euros pagaría mi madre para tener comedor en el mes de*

junio? (PARTICIPACIÓN S46BT).

Un alumno hace una consulta a la profesora y hablan entre ellos y la profesora le aclara la duda (APOYO S56BT).

Al: Una duda profe, ¿Qué, por qué extraño no puedo ser un sustantivo? #00:27:21-4#  
Pr: Porque está diciendo algo de una persona o de un objeto en ese caso. Está diciendo la cualidad de algo #00:27:28-2# (...) Pr: Ah, no. Pues aquí es sustantivo. Está diciendo....la persona ....la persona #00:27:40-8# Pr: La está calificando. Podría haber dicho valiente o podría haber dicho (...) #00:27:56 (PREGUNTAS ESPONTÁNEAS S56BT).

Charla en grupo (de mesa) donde dirán, expondrán lo que más y lo que menos les gustó de la semana en Barcelona (PARTICIPACIÓN, Unidad Didáctica 6º "Cómo, cuándo y dónde").

Entr.: ¿crees que favorece la creatividad tus alumnos? #00:05:59-8# Prof.: yo creo que sí, porque además yo soy de las personas en que me gusta eso que por ejemplo hay algún problema pues que ellos mismos a ver cómo podemos solucionarlo o que podríamos haber hecho en que... para no molestar al otra persona, que podríamos... y que ellos mismos pues un poco piensen y reflexionen... #00:06:19-9# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E6BT).

Asimismo, en las observaciones se pudo comprobar que el *Humor compartido*, el *Tiempo* y la *Reflexión espontánea* conseguían el mismo resultado con un 1,26%. Aunque en el aula no se haya evidenciado, en las Unidades Didácticas se plantean actividades que son *Ejemplos*.

Al.: ¿Y cosquillas? #00:11:49-2# Algunos alumnos se ríen y hay murmullo. Pr.: Cosquillas es con S, era un fallo del libro. #00:11:50-6# Al.: Cosquillas va con W (ironía de un alumno)#00:11:55-8# (HUMOR COMPARTIDO S16BT).

Al.: Ah, vale; ¿y no podemos elegir uno de ese cuento, de ese libro? #00:01:12-8#  
Al.: Es que Frozen... #00:01:12-8# Al.: Es de niños pequeños y es una tontería de libro. #00:01:15-5# Al.: Pero lo prefiero antes que Frozen. #00:01:15-5# (REFLEXIÓN ESPONTÁNEA S26BT).

Se trabajan ejercicios sencillos sobre dramatización (EJEMPLOS Unidad Didáctica 6º "Se abre el telón").

El resto de interacciones observadas en el aula sólo alcanzan un 0,63% en relación

a la *Motivación* y a la *Apertura*, a pesar de que la última no se haya planteado en las Unidades Didácticas.

A pesar de que en la entrevista que se mantuvo con la tutora de 6ºB ella comentaba que cuestionaba a los alumnos, no se han visto evidencias de este tipo en las observaciones de aula.

*Entr.: ¿tú crees que los niveles de creatividad de tus alumnos se han potenciado, se han mejorado según su fortaleza, durante este año? #00:01:29-2# Prof.: hombre, yo lo intento muchas veces, porque además les hago muchas pregunta para... para que ellos piensen, o intenten dar diferentes soluciones a una determinada situación... #00:01:41-0# (INFLUENCIA EN LOS ALUMNOS E6BT).*

En relación a los materiales que se utilizan en el aula afirma que las imágenes o los vídeos ayudan a fomentar esta capacidad, aunque en rara ocasión lo vimos reflejado.

*Entr.: los materiales y recursos que tú utilizas ¿cuáles crees que potencian la creatividad? #00:07:21-4# Prof.: mmm... hombre lo que más utilizamos son a lo mejor imágenes proyectadas o algún vídeo, a lo mejor a partir de eso pues ya... #00:07:26-4# (MATERIALES-ENTORNOS FAVORECEDORES E6BT).*

En resumen, de manera dispar vemos que se intenta crear un ambiente creativo en 6º B. Aun cuando en la entrevista se hace referencia a ello en varias ocasiones, en la clase el porcentaje ha variado. Es muy bajo lo que se ha visto en relación a esto en las Unidades Didácticas.

## 2. Actividades desarrolladoras creatividad

Tal y como se refleja en la tabla 5.30., las *Actividades desarrolladoras de creatividad* suponen en el aula un peso específico del 13,21% de las categorías de las observaciones. En la entrevista y en las Unidades Didácticas que se han profundizado estos porcentajes suben al 52,63% (tabla 5.31.) y al 54,76% (tabla 5.29.) respectivamente.

En el análisis detallado de las actividades de clase, lo más frecuente ha sido la *Invitación a la creación* con 5,03% de las interacciones. En las Unidades Didácticas de 6º esta categoría es mucho mayor, con un 28,57% de las actividades programadas para el área. En relación a esto, la tutora dice que desde todas las áreas se puede trabajar la creatividad si se les deja a los alumnos la libertad que precisa que ellos planteen situaciones o problemas. Sin embargo, hay pocas evidencias de ello en el aula.

*Pr: Página sesenta y tres #00:07:44-7# Pr: L. empieza #00:07:53-3# Pr: Miren, atentos porque ustedes mismos se van a hacer preguntas sobre lo que están leyendo #00:08:00-2# (INVITACIÓN A LA CREACIÓN S56BT).*

*Diario de un gran viaje ⇒Realizarán, por parejas, un diario del viaje a Barcelona en donde resumirán, por días, todo lo que han hecho. Al final pondrán una valoración personal del mismo (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Se pide a los alumnos/as que realicen una redacción de unas 150-200 palabras titulada “Un día en el teatro” (INVITACIÓN A LA CREACIÓN, Unidad Didáctica 6º “Se abre el telón”).*

*Prof.: muchas veces se hace que ellos se planteen una situación o se inventen un problema o eso diversas soluciones: ¿qué podría pasar si...? que hicieran hipótesis, que hicieran.... entonces yo creo que desde todas las áreas... #00:04:58-1# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6BT).*

Con respecto al trabajo de Pensamiento en el aula se ha comprobado que hay *Conexión entre ideas* (2,52%) y *Comprensión* (1,89%). Por último, en las observaciones lo que menos se ha evidenciado es el *Producto divergente* (0,63%). En alguna ocasión la profesora comenta este tipo de replanteamiento mediante las preguntas y la lectura si nos fijamos en la entrevista.

*Pr.: Pueden coger, están en la libreta las palabras de la y y la ll que hicieron. Cojan esas palabras. Mírenlas, también, si pueden meter alguna, mejor. #00:38:29-3# (CONEXIÓN ENTRE IDEAS S16BT).*

*Pr.: ¿Cómo? ¿Cómo? ¿Cómo? Se extralimitó; con x y tilde en la o, ¿verdad? #00:06:36-5# Va.: Sí. #00:06:39-9 (COMPRENSIÓN S16BT).*

*Prof.: excepto para la lectura comprensiva que lo mejor a veces sí le da pie a eso a cambiar un poco la historia o ¿qué piensas si...? ¿si fueras tú ese personaje...? pues, ¿cómo te sentirías? #00:08:29-6# (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6BT).*

Aunque se perciben iniciativas relacionadas con las *Actividades cooperativas* o la *Exposición* (9,52% y 7,14% respectivamente), se ha visto en pocas ocasiones el trabajo en grupo de clase o las exposiciones de los alumnos.

Se explican las partes de un teatro: platea, anfiteatro, palco, telón, decorados, tramoya, camerinos... También se recuerda la estructura de una obra clásica: planteamiento, nudo y desenlace. Puede hacerse a través de la dinámica "folio compartido" (ACTIVIDADES COOPERATIVAS, Unidad Didáctica 6º "Se abre el telón").

Representación de las obras de teatro (EXPOSICIÓN, Unidad Didáctica 6º "Se abre el telón").

Igualmente, la profesora declara que en la materia de Lengua se puede desarrollar la creatividad invitando a los alumnos a crear otros finales o dándoles protagonismo, aunque no se ha evidenciado en el aula. Para ella es importante la creatividad en diferentes ámbitos de la vida.

Prof.: Hombre, a veces también a partir de un texto que se les dice bueno pues ahora cambien el final de la historia o en medio añade algún personaje, invéntense a un personaje características y demás...intenten pues involucrarlo en la historia que pasaría... (ACTIVIDADES DESARROLLADORAS DE CREATIVIDAD E6BT).

Entr.: ¿y para el éxito de su aprendizaje es importante? para que ellos superen con éxito las diversas asignaturas o su vida escolar o.... Prof.: mmm... hombre yo creo que sí porque ya no solo en el plan académico sino a la hora también de solucionar sus problemas yo creo que la creatividad es una ventaja porque le ayuda a buscar distintas soluciones, a nivel personal como académico #00:03:04-5# (IMPORTANCIA CREATIVIDAD E6BT).

En conclusión, se puede comprobar que aunque la tutora en la entrevista y en las Unidades Didácticas haga alusión a actividades que desarrollan la creatividad, lo cierto es que en aula no se ve esta correlación tan clara.

### 3. Inhibidores creatividad

Los *Inhibidores de creatividad* han sido del 43,40% en el análisis de las observaciones de 6ºB. En las unidades didácticas es de 26,19%. En la entrevista el porcentaje alcanza un 5,26%.

Aunque los inhibidores analizados en las Unidades Didácticas de 6º sólo correspondan a *Actividades formales* con el 26,19% y en la entrevista con el 5,26%, se ha evidenciado otros comportamientos en el aula que dificultan la creatividad. Un ejemplo de ello en 6º B es el *Excesivo control* que acapara el 18,24% de las interacciones del aula.



*Realizar un análisis sintáctico de la frase: (tienen que analizar toda la frase, no vale dejar nada sin identificar) - Los simpáticos amigos de Luisa compraron refrescos ayer para la fiesta en la tienda de la esquina tranquilamente con unos colegas (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Se comenzará cada una de las sesiones con 10´ de lectura (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Complementos directo e indirecto. Tema 12. Página 170. Ejercicios de análisis sintáctico (ACTIVIDADES FORMALES, Unidad Didáctica 6º “Se abre el telón”).*

*Pr.: Vale, me escuchan. #00:22:23-0# Al.: No, espera, espérate. #00:22:25-4# Pr.: Sh, sh, sh. Me escuchan (EXCESIVO CONTROL S16BT).*

*Pr.: Eh, ya, C. Todo el mundo se sienta bien para empezar. B., también. #00:09:50-2# (EXCESIVO CONTROL S46BT).*

*Prof.: y bueno, a veces no mucho porque hacemos actividades dirigidas o hacemos que sí tienen que pensar pero para rellenar o para... (ACTIVIDADES FORMALES E6BT).*

Además, a este control le sigue el Corte con un 7,55%. La *Presión grupal*, valor más alto visto en todas las clases analizadas, aparece con un 5,66%.

*Al: ¿En el cuatro hay que sustituir? #00:18:12-5# Pr: Mentalmente #00:18:14-6# Al: ¿Ehh? Pr: Mentalmente, para comprobarlo #00:18:17-1# Al: ¿Pero lo puedo escribir? #00:18:18-9# Pr: No #00:18:19-6# (CORTE S36BT).*

*Pr.: venga L., no los veo trabajando. #00:19:50-8# Al.: ¡M.! Si te copias, no estás estudiando (un alumno reprende a otro) #00:20:06-6# (PRESIÓN GRUPAL S46BT).*

*Al: Porque a B. no les caía, no les caía bien #00:13:43-5# Al: Y que acabo de decir #00:13:43-8# (PRESIÓN GRUPAL S56BT).*

Tienen la misma representación en el aula la *Velocidad* y la *Convergencia* con un 5,03%. Aunque ha sido lo menos evidenciado, también hay *Desconexión* en la clase de 6º B.

*Pr.: Vale. 30 segundos. #00:17:56-6# Al.: Yos, espera. #00:18:00-9# (VELOCIDAD S16BT).*

*Pr.: Venga, venga; vamos (Anima a unos alumnos) #00:19:36-8# Al.: Vete copiando la mía; superposición. #00:19:54-0# (VELOCIDAD S16BT).*

*Pr: R. Haz un...#00:19:17-3# Al: Lee Pr: No, un resumen de lo que se ha leído hoy, por favor #00:19:18-4# (CONVERGENCIA S56BT).*

*Al: Algunos cumpleaños extraños de los niños que cumplen trece años #00:40:00-4# Pr: Realmente no me vale, porque yo dije que tenía por lo menos, la otra no lo especificué, pero "montón", dije que tenía que actuar como adverbio y ahí no actúa como adverbio. #00:40:06-3# Al: Bueno, un fallito de nada #00:40:08-6# (CONVERGENCIA S56BT).*

*Los niños siguen hablando entre ellos. Sin hacer mucho caso a la profesora. #00:01:03-6# (DESCONEXIÓN S46BT).*

Se afirma, por tanto, que aunque en las Unidades Didácticas y en la entrevista no consta estos inhibidores, en el aula es una realidad clara que se manifiesta a la luz de los resultados obtenidos. Es más, es el porcentaje más alto de inhibición si se ve en contexto con las otras aulas analizadas.

#### 4. Valoración-evaluación en el aula

La *Valoración-evaluación en el aula* de 6ºB ha supuesto un total del 8,81% de las intervenciones de aula. En las unidades didácticas este porcentaje asciende al 14,29%.

La *Felicitación* es la práctica evaluativa que más se ha llevado a cabo en el aula con un 3,77% de lo observado. Le sigue la *Coevaluación* con un 1,89%.

*Pr: Eso es que estudiaron. Muy bien. #00:59:40-6# (FELICITACIÓN S46BT).*

*Pr: Muy bien. Hay más fácil, pero muy bien. #00:42:38-6# (FELICITACIÓN S56BT).*

*Al.: Esa es mía. #00:33:22-7# Al.: ¿Está todo bien? ¿Todo correcto? Y yo que me alegro. #00:33:26-5# Al.: Todo bien, está correcto. #00:33:37-4# Pr.: Vale, nos sentamos. #00:33:57-0# Pr.: Vale. Ya, todo el mundo sentado. #00:34:03-4# (COEVALUACIÓN S16BT).*

Por su parte, el resto de categorías observadas ha logrado el mismo resultado, es decir, han tenido la misma frecuencia en este aula de 6º B. Hablamos de un 0,63% para

las categorías de *Corrección constructiva*, *Autoevaluación*, *Heterovaloración*, *Borrador* y *Tolerancia al error*. Muchas de estas categorías no están reflejadas en las Unidades Didácticas analizadas.

En el análisis de las Unidades Didácticas de 6º se observa que el 11,90% de las actividades propuestas en evaluación son de *Heterovaloración*. Sólo se evidencia una categoría más que es la de *Borrador* con un 2,38%.

*Al: Algunos cumpleaños extraños de los, de los niños que cumplen trece años, aunque sus amigos vinieron con un montón de regalos. No tiene sentido. #00:40:59-4#  
Pr: Vale. En principio, está un poco mal #00:41:02-3# (HETEROVALORACIÓN S56BT).*

*Evaluación de la expresión oral: Contarán lo que menos les ha gustado del viaje y lo que más. Explicando el por qué de esa elección (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 6º “Cómo, cuándo y dónde”).*

*Corrección de redacciones en voz alta (HETEROVALORACIÓN, Unidad Didáctica 6º “Se abre el telón”).*

En resumen, se comprueba que las valoraciones de aula son diferentes a las planteadas en un primer momento en las Unidades Didácticas. Esto es, la evaluación es mayor en la ejecución de aula y es representada con más matices que en los documentos de programación.

Tabla 5.30. Resultados categorial observaciones 6BT

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1 : Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
A10_ Motivación	1	0,63%		
A11_Humor Compartido	2	1,26%		
A15_Apoyo	8	5,03%		
A17_ Oportunidad	1	0,63%		
A1_Preguntas abiertas	0	0,00%		
A2_ Cuestionamiento	0	0,00%		
A4_Ejemplos	0	0,00%		
A7_Tiempo	2	1,26%	55	34,59%
A8_Apertura	1	0,63%		
A9_ Participación	30	18,87%		
B1_Deseo participación	0	0,00%		
B2_Ayuda	0	0,00%		
B3_Reflexión espontánea	2	1,26%		
B4_Preguntas espontáneas	8	5,03%		
B6_Curiosidad	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
A3_Producto divergente	1	0,63%		
A5_Libre Elección	0	0,00%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
A6_Invitación a la creación	8	5,03%		
B7_Conexión	1	0,63%		
B9_ Respuestas	4	2,52%		
Pensamiento			21	13,21%
A12A_ Reflexión	0	0,00%		
A12B_ Actividad pensamiento	0	0,00%		
A12C_ Conexión entre ideas	4	2,52%		
A12D_ Comprensión	3	1,89%		
3. Inhibidores creatividad				
A13A_ Velocidad	8	5,03%		
A13B_ Motivación extrínseca	0	0,00%		
A13C_ Convergencia	8	5,03%		
A13D_ Excesivo control	29	18,24%	69	43,40%
A13E_Corte	12	7,55%		
A16_ Prevalencia del grupo	0	0,00%		
B10_ Incomprensión	0	0,00%		

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
B5_Presión grupal	9	5,66%		
B8_ Desconexión	3	1,89%		
4. Valoración-evaluación en el aula				
A14A_ Felicitación	6	3,77%		
A14B_ Corrección constructiva	1	0,63%		
A14C_ Autoevaluación	1	0,63%		
A14D_ Heterovaloración	1	0,63%	14	8,81%
A14E_ Borrador	1	0,63%		
A14F_ Tolerancia al error	1	0,63%		
A14G_ Coevaluación	3	1,89%		
A14H_ Autoevaluación docente	0	0,00%		
	159	100,00%	159	100,00%

Tabla 5.31. Resultados de categorías de la entrevista 6BT

	Frecuencia Subcategoría	% Subcategoría	Frecuencia Categoría	% Categoría
1. Contexto-Interacciones que fomentan la creatividad				
Influencia en los alumnos	6	31,58%		
Materiales-entornos	2	10,53%	8	42,11%
Tolerancia al error	0	0,00%		
2. Actividades desarrolladoras creatividad				
Actividades	5	26,32%		
	0	0,00%		
Desarrollo profesional	1	5,26%		
Evolución creatividad	1	5,26%	10	52,63%
Importancia creatividad	3	15,79%		
Percepción creatividad	0	0,00%		
3. Inhibidores creatividad				
Inhibidores creatividad	0	0,00%		
Actividades formales	1	5,26%	1	5,26%
Dificultad	0	0,00%		
Tipo material	0	0,00%		
	19	100,00%	19	100,00%

La tabla 5.32. muestra un resumen de los resultados obtenidos para una mejor vi-

sualización de los mismos.

Tabla 5.32. Tabla resumen de resultados de la investigación

	Test CREA Profesor	Test CREA Alumnos	Contexto	Actividades	Inhibidores	Evaluación	
			40,30%	23,88%	15,27%	20,15%	Observación aula
1AM	60	58,70	10,94%	68,75%	6,25%	14,06%	UD-Proyecto
			40%	48%	12%		Entrevista
			33,78%	20,89%	13,33%	32%	Observación aula
1CY	45	73,55	10,94%	68,75%	6,25%	14,06%	UD-Proyecto
			44,83%	48,28%	6,9%		Entrevista
			39%	27,03%	9,57%	24,40%	Observación aula
1EA	50	64,56	10,94%	68,75%	6,25%	14,06%	UD-Proyecto
			32,43%	37,84%	29,73%		Entrevista
			42,34%	21,92%	13,81%	21,92%	Observación aula
2DE	30	67,41	1,35%	74,32%	12,16%	12,16%	UD-Proyecto
			34,78%	69,87%	4,35%		Entrevista
			45,78%	14,06%	20,08%	20,08%	Observación aula
3EP	50	43,39	8,57%	47,14%	31,43%	12,86%	UD-Proyecto
			20,45%	52,27%	27,27%		Entrevista
			33,76%	14,97%	26,90%	24,37%	Observación aula
4AL	70	58,75	4,88%	36,59%	29,27%	29,27%	UD-Proyecto
			32,35%	41,18%	26,47%		Entrevista



			39,04%	16,04%	23,53%	21,39%	Observación aula
5BB	15	68,93	0%	38%	44%	18%	UD-Proyecto
			14,29%	45,71%	40,00%		Entrevista
			34,04%	26,32%	14,04%	25,61%	Observación aula
6AR	15	43,13	4,76%	54,76%	26,19%	14,29%	UD-Proyecto
			34,78%	52,17%	13,04%		Entrevista
			34,59%	13,21%	43,40%	8,81%	Observación aula
6BT	65	67,50	4,76%	54,76%	26,19%	14,29%	UD-Proyecto
			42,11%	52,63%	5,26%		Entrevista

# DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

# C6

## DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y COMENTARIO



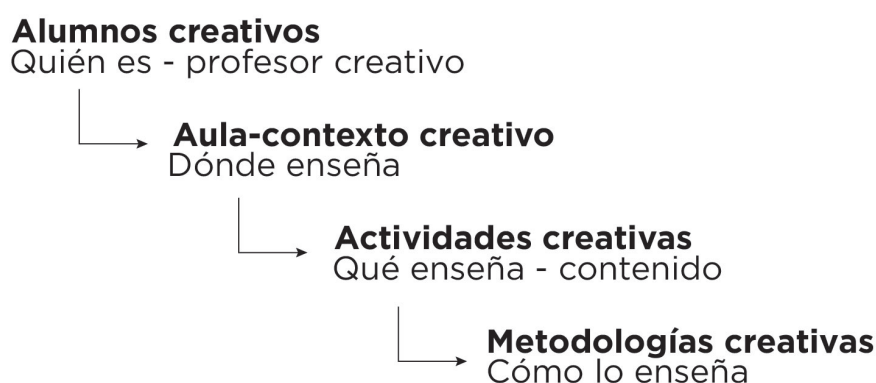
Según un estudio de Long (2014) sólo el 13% de los estudios hechos en creatividad son de carácter cualitativo y el 4% corresponde a métodos mixtos. El estudio de la creatividad ha estado dominado por los métodos cuantitativos. Por lo tanto, esta investigación ofrece un acercamiento a una comprensión más profunda de la creatividad en un lugar tan privilegiado como la escuela. Buscar el equilibrio investigador en un hecho social que es la creatividad es un objetivo sobre el que los estudiosos deben pensar, valiéndose de la variedad metodológica que ofrece la ciencia.

Partiendo de esta idea, podemos sacar cuestiones susceptibles de reflexión en los siguientes ámbitos:

## 1. Percepción de la creatividad vs ejecución de la creatividad

Una de las cuestiones que nos planteamos fue saber si un profesor creativo tendría un aula más creativa que otro que no lo fuera. Tomando como referente las ideas de Tegano, Groves & Catron, (1999), quiénes somos como profesores es igual de importante que lo que enseñamos y cómo decidimos enseñarlo. Es lógico plantearnos que, si el profesor es creativo, este tendrá alumnos creativos. Aunque en un primer momento nos detendremos en este *quién*, también es lógico plantearnos que si el contenido que enseña es creativo desarrollará actividades creativas y cómo lo enseña reflejará metodologías creativas en el aula (Figura 6.1).

Figura 6.1. Asunciones sobre la creatividad planteadas en el presente estudio

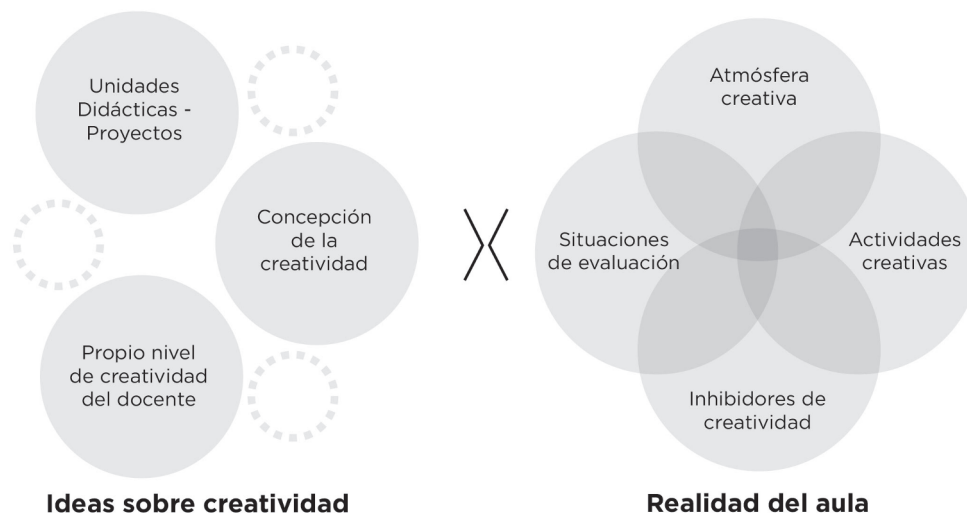


Si desgranamos el figura y nos centramos en la figura del profesor, hallaremos de manera constante, en entrevistas y documentos de planificación que la creatividad se considera un elemento importante. En los resultados hemos comprobado que se hace mención a la creatividad en ambos instrumentos. Además, todos le dan un valor relevante en relación al aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no siempre se hace una ejecución de este potencial creativo en el aula. Es decir, las Unidades Didácticas-Proyectos y las entrevistas tienen un cariz más creativo que las observaciones de aula.

Siguiendo esta línea, en los documentos planteados por los profesores, sobre todo en los de 1º-2º y las Unidades Didácticas de 3º, hay muchas actividades que fomentan el pensamiento creativo, así como actividades de investigación o de enfoque comunicativo que desarrollan, en teoría, la creatividad de los alumnos. De la misma manera, los docentes expresan que este constructo psicológico es valioso para el aprendizaje. A pesar de ello, en el aula se constató que no siempre la creatividad estaba presente al mismo nivel. Si sólo nos fijáramos en la documentación de programación y en las ideas expresadas de los profesores nos quedaríamos con una idea incompleta de todo lo que en realidad ocurre en el aula, tanto para el fomento del potencial creativo como para su inhibición.

Esto apoya las ideas de Burnaford, Fisher & Hobson (2001) sobre las *teorías defendidas* y las *teorías en uso*. Esta concepción refiere que las teorías defendidas responden a lo que el profesorado dice o piensa sobre un tema específico y las teorías en uso comprende lo que realmente hace en el aula. Por esto, aunque haya una tendencia a pensar en la creatividad como elemento importante y que se desarrolla en el aula, no siempre la ejecución ha sido real. De hecho, tal como se observa en el gráfico 6.2, los comportamientos en el aula se han fragmentado en los cuatro ámbitos principales en relación a diversos aspectos como factores de una atmósfera creativa, actividades que buscan la creatividad del alumno, inhibidores de creatividad y situaciones de evaluación en el aula.

Figura 6.2. Teorías defendidas sobre la creatividad y ejecución de aula en la investigación



Acaso una de las razones de esta brecha sea que los docentes han estado llamados, durante mucho tiempo, a transmitir conocimientos en un aula preferentemente tradicional que actualmente se les pide romper hacia una mayor flexibilidad y nuevos métodos de enseñanza. En un primer momento, lo reflejan en la documentación de programación, pero luego en la realidad cuesta más llevarlo a cabo. Esto puede conllevar a diversos dilemas como ya encontraran otros autores (Cheng, 2010), que diferencian entre el aprendizaje centrado en el conocimiento y el aprendizaje centrado en la creatividad. Las tensiones surgidas entre ambos sistemas son evidentes: ante un currículum propio, un horario fijado, una lección corta, un gran tamaño de clase, un espacio reducido (todo ello propio de la enseñanza tradicional) se precisan diferentes estilos de aprendizaje y pensamiento de estudiantes y maestros, diferentes recursos, incluso, diferentes medidas del desempeño docente (Cheng, 2010). En la actualidad, se pueden apreciar ambos sistemas en el currículum español y en las aulas. Con lo cual se constata que un enfoque creativo puede ser deseado por los docentes pero no siempre conseguido.

Cabe destacar que los profesores observados no se han educado en la enseñanza para la creatividad. Tanto cuando ellos fueron alumnos, como en su formación del profesorado inicial, los métodos y el sistema estaban planteados para la reproducción y la memoria, y, aunque haya una tendencia educativa abierta al cambio, aún no es una realidad en las aulas. Es decir, la formación del profesorado en este ámbito todavía tiene mucho camino que recorrer.

Por otra parte, siguiendo en este *quién* enseña, el profesor, vimos que su percentil de creatividad no incidía en la creatividad del grupo clase. Sin embargo, aunque la propia creatividad docente no sea un factor que, en este estudio en concreto, influya en el alumnado, hay rasgos o comportamientos que el profesor realiza en clase que lo caracterizan por ser una persona que fomenta la creatividad en el aula. Incluso aunque estos comportamientos no se puedan programar en las Unidades Didácticas, se dan en el aula como factores de atmósfera creativa. Esto se puede interpretar de dos maneras: primero, los documentos de programación en raras ocasiones hacen mención a la atmósfera de enseñanza del aula al ser un modelo cerrado, dado que sólo admite una elección docente en el sentido metodológico y de actividades como veremos más adelante. Segundo, es un hecho que las interacciones son factores que sólo se ven en el escenario, es decir, *ad hoc* en el aula. Estas características son las que perfilan el *dónde* se enseña.

Este *dónde*, el contexto que puede generar el profesor como una atmósfera creativa o inhibidora, está cargado de interacciones que, aunque muchas veces la creatividad no esté planificada, son creativas y se dan en el aula de manera natural como vimos tanto en cursos inferiores como superiores. De hecho, los resultados reflejan mayores porcentajes en este aspecto contextual, que en las otras cuestiones valoradas. Ya algunos autores (Tegano, Groves & Catron, 1999) apuntaban rasgos que hacen el aula

tolerante a la creatividad. Algunos de ellos son que el profesor que está abierto a la creatividad sabe leer entre líneas en los comportamientos que se dan, tiene interés en lo nuevo y no probado, prefiere un aprendizaje con nuevos materiales mediante una comprensión intuitiva de significado y complejidades y se ajusta fácilmente a lo accidental y lo inesperado, demostrando flexibilidad, adaptabilidad y tolerancia. En muchas observaciones se ha hecho patente los rasgos apuntados.

En relación a esta atmósfera propicia en nuestra investigación, los profesores han fomentado la participación en clase de manera relevante. Crean un clima de seguridad para preguntar, cuestionar y apoyar a los alumnos. Hay autores (Hunter, Bedell & Mumford, 2007) que apoyan que el clima está fuertemente relacionado con el logro creativo.

Este clima, entonces, se vuelve decisivo en el desarrollo de la creatividad. Si nos fijamos en los comportamientos que más se han dado, el pensamiento creativo tiene una relación profunda con esta formulación de preguntas. De tal conclusión se percibe que los profesores, en general, y sobre todo en los primeros cursos, han mostrado evidencias de que en sus aulas se dan preguntas abiertas, participación y un clima seguro de apoyo y oportunidad (gráfico 6.3).

Figura 6.3. Contexto-interacciones creativas del presente estudio



Este clima genera un ambiente propicio para desarrollar la creatividad de los alumnos. Como afirma Torre (2016), desarrollar un clima de seguridad psicológica, lugar en el que los alumnos se pueden expresar libremente y son respetados es clave para



generar el contexto propicio. El autor incluso habla de que éste sea como el *humus*, estímulo ambiental que hace que la creatividad tenga raíces y se pueda dar, llegar a cambiar las predisposiciones naturales.

Por ejemplo, con relación a las preguntas que se han dado en el aula, Fischer (2013) expresa que las preguntas pueden tener la finalidad de conocer lo que los alumnos saben y, por otra parte, estimular su pensamiento para la curiosidad o lo que otros sienten o piensan. Otros investigadores (Scott, Lonergan & Mumford, 2005) sostienen que la heurística se relaciona fuertemente con la calidad, originalidad y especificidad en las respuestas de los alumnos. No obstante, la reflexión de los alumnos, las preguntas que ellos hacen o la curiosidad no se ha podido apreciar en profundidad. Los porcentajes no han sido altos en los resultados, aunque puede haberse debido a las propias limitaciones del estudio de investigación. En las grabaciones de audio no se capta por entero todas las interacciones que se dan entre los alumnos.

Por otra parte, el humor compartido ha sido un comportamiento que en todas las clases se ha observado, incluso en algún aula con un resultado alto. El humor como factor de emociones positivas que fomenta la creatividad ha sido estudiado por diversos autores (Vosburg, 1998; Cundall, 2007) y los resultados de otras investigaciones apoyan esta percepción aunque con matices. Este estado positivo se relaciona de manera relevante con un factor de cantidad de ideas (relacionado con la fluidez y la flexibilidad), pero no de calidad de estas ideas (compuesto de originalidad y utilidad) (Vosburg, 1998).

Se ha evidenciado que los profesores tienden a motivar a los alumnos. Esta clave motivacional es importante porque las personas somos capaces de acometer soluciones a los problemas creativamente cuando tenemos motivación intrínseca para esto, llegando a la experiencia *flow* de trabajo óptimo (Cksizentmilhayi, 1998; López, 2013). Es más, hay autores (Amabile & Pillemer, 2012) que defienden que la motivación intrínseca es clave para el desarrollo del potencial creativo. Por su parte, la motivación extrínseca es un factor de inhibición como veremos en apartados siguientes.

Por último, cabe reseñar que todos los profesores en general comentan en la entrevista que su propia creatividad se ve reflejada en la creación de los Proyectos y las Unidades Didácticas, aunque estas no siempre hayan planteado actividades creativas. En cualquier caso, aunque haya tareas docentes en su desarrollo profesional que fomenten la creatividad del profesor, no tiene especial relevancia en el aula como se observa en los datos.

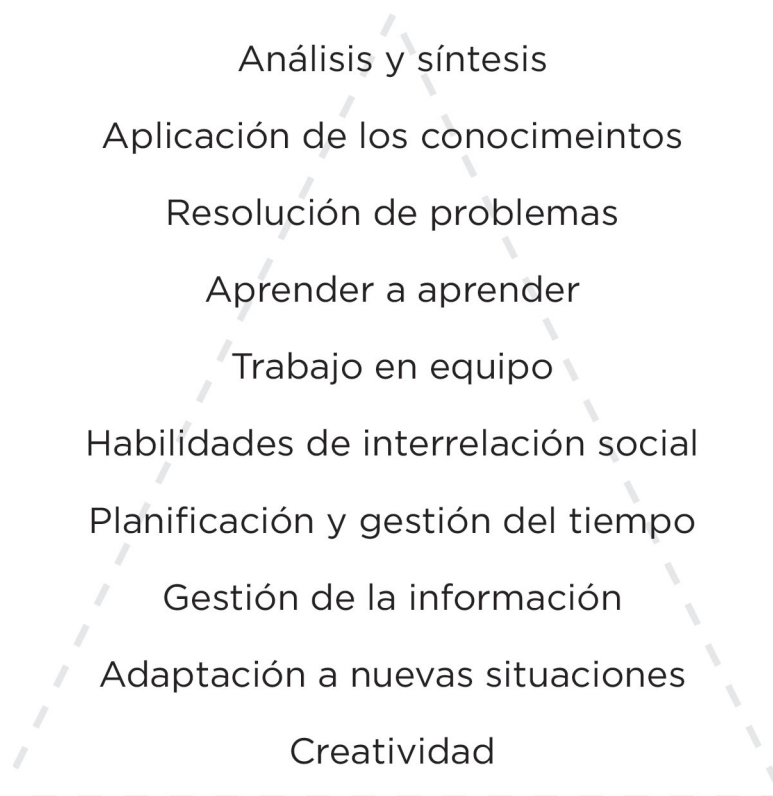
Factores que se han descubierto en el presente estudio como ambientes creativos en las aulas coinciden con otras investigaciones en términos de oportunidad, uso flexible del espacio o las relaciones respetuosas entre los profesores y los alumnos (Davies,

Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay, & Howe, 2013). Con todo, es crucial apreciar esta idea: no importa si eres una persona creativa o no, se puede fomentar la creatividad creando la atmósfera adecuada para ello.

## 2. La creatividad en relación a la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura

El *dónde* referido al aula en pequeña escala no está aislada de la realidad. De todos es sabido que la escuela es un ámbito cultural en el que se dan mecánicas propias. Tal y como se apuntaba en el marco teórico, estas mecánicas en la actualidad están inmersas en un cambio constante. Se piden otras capacidades tanto a los alumnos como a los profesores que se adapten a un escenario en el que la investigación educativa, la transformación digital y la globalización inciden en las escuelas (Gardner, 2008; Dumont & Istance, 2016). En la figura 6.4 se pueden apreciar algunas de estas capacidades en el entorno educativo.

Figura 6.4. Capacidades de los alumnos para desenvolverse en los nuevos entornos educativos (Cabero & Barroso, 2013, p. 32)



tivas similares que son fomentadas o inhibidas según el contexto (Claxton, Pannells & Rhoads, 2005), nos detenemos ahora en *qué* se enseña y *cómo* se enseña como elementos de relevancia en esta investigación (gráfico 6.1). En relación al objeto de estudio (el *qué*), la asignatura de Lengua Castellana y la Literatura es un escenario favorable para el desarrollo creativo. Las actividades y situaciones que se han planteado en las observaciones han versado en diferentes aspectos, a veces coincidentes con lo examinado en las Unidades Didácticas y los Proyectos y la entrevista.

Si tenemos en cuenta los cursos estudiados, a la luz de los resultados, en los inferiores (de 1º a 3º) las actividades planteadas se caracterizan por estar relacionadas con la creatividad, tanto en los documentos como las realizadas en el aula. El colegio en el que se realiza la investigación camina hacia un cambio metodológico y en la fecha del estudio estos tres niveles de primaria son los que avanzan con la renovación metodológica en el colegio, tal y como pudimos observar y constatar en las entrevistas. A partir de estos cursos, las actividades planteadas en el área de Lengua tienden a formalizarse mucho más, dejando poco espacio a la libre creación y centrándose en las actividades de Lengua formal.

Uno de los momentos en los que se ha visto mayor participación de los alumnos, mayor creatividad, fue en las clases observadas en las primeras horas de la mañana. Esto es debido a que existen momentos esenciales como la asamblea en los cursos más pequeños. Aunque en los cursos superiores no hubiera asamblea propiamente, sí se compartía un momento en el que los alumnos podían expresar lo que habían hecho el fin de semana o alguna noticia que les hubiera llamado la atención.

Además, se observó que en las entrevistas y en el aula los profesores hacían diálogos creativos con los alumnos abarcando las ideas de Fischer (2013). Estas ideas hablan de las preguntas y cuestionamientos, de la invitación a imaginar, de una reflexión crítica y de la conexión y relación de ideas. En muchos momentos observados, los profesores interactuaban de esta manera con los alumnos, bien mediante la apertura de experiencias del aula o bien desde las actividades planteadas en el área de Lengua.

Esto ya ha sido señalado por otros investigadores (Vigo & Soriano, 2014) como procesos comunicativos en los que los alumnos se auto-motivan, el alumno y el profesor cambian sus roles, se favorece el aprendizaje autónomo y se mejora el interés. Las interacciones que se dan en este momento, si bien no están programadas en las Unidades Didácticas, se identifican como creativas porque parten de esta experiencia propia y fomentan el aprendizaje de la Lengua desde un enfoque comunicativo como apuntaban los referentes teóricos (Krashen, 1998; Boggino, 2007; Cullinford, 2007).

Entre las actividades planteadas, sobre todo en las Unidades Didácticas y Proyectos, se aprecian aquellas que son de invitación a la creación, aunque pocas dan pie a la

libre elección. Estas actividades estaban enfocadas a la creación de historias, diferentes finales de algún cuento, rutinas de pensamiento, diarios personales, entre otros. Las tareas de este tipo concuerdan con lo propuesto por diferentes investigadores en lo referente a la creatividad en el área de Lengua Castellana y Literatura (Bruning, Schraw & Ronning, 2002; Boggino, 2007; Agüera, 2010; Chamberlain, 2011). Además, partir de las propias experiencias de los alumnos como antes se indicaba fomentan a la vez la lectura, la escritura y la creatividad porque permiten avanzar desde su ámbito hasta conectar con experiencias propias, como ya apuntaban Vigo & Soriano (2014).

Es importante apreciar que si los profesores diseñan actividades creativas, será más probable que las ejecuten en el aula a que no se planteen nada y surjan espontáneamente. Por eso, es esencial la cuestión del diseño curricular porque como ya descubrieron Lee & Kemple (2014) “el compromiso de los profesores de preservación en las experiencias de actividades creativas predice fuertemente su apoyo a los comportamientos que fomentan la creatividad” (p. 81).

También los ejemplos ocupan parte de lo que se ha observado en el aula. No es una idea nueva que el modelo del docente es importante para los alumnos. Ejemplificar con situaciones que se pueden conectar con la vida real estimulan la motivación de los estudiantes y juega un papel esencial en el desarrollo creativo como ya encontraron otros autores (Gilat & Amit, 2013). Sin embargo, esta ejemplificación puede llegar a transformarse en imitación, identificada en este estudio como convergencia. En este sentido, se convierte en un inhibidor más que en un apoyo para el desarrollo de la creatividad.

Apoyándonos en la idea de que la creatividad se trabaja en la práctica (López-Martínez & Navarro-Lozano, 2015), además del *qué* se ha enseñado, el *cómo*, es decir, el enfoque metodológico que se ha ejecutado en el aula juega un papel importante. De hecho, los profesores al afirmar que su desarrollo de la creatividad viene ligado a poder crear las Unidades Didácticas y Proyectos se refieren a la elección de las actividades y metodologías que pueden aplicar con los alumnos.

Por su relación íntima con la creatividad o por su importancia actual resaltaremos algunas metodologías que se han observado en el aula, así como en los documentos de programación y la entrevista: (a) el aprendizaje cooperativo, (b) el uso de las TIC y (c) el pensamiento en el aula.

Sí se observó que el aprendizaje cooperativo fue desarrollado en todos los cursos desde primero a sexto de primaria. En las Unidades Didácticas y Proyectos también se hacía referencia a este aspecto y en las entrevistas fue notable que los profesores, en general, promovieran la interacción de los alumnos como elemento que potencia la creatividad. La posibilidad que se les da a niños y niñas de interactuar crea situaciones

en las que se comparten ideas y se eleva el pensamiento por el intercambio de mensajes. Además, creemos que la heterogeneidad del aula abre el potencial creativo y enriquece la propia experiencia del alumnado.

Sanz de Acedo & Sanz de Acedo (2007) expresaban que el aprendizaje cooperativo estimulaba las ideas propias porque se crean nuevas asociaciones y categorías, además de la producción espontánea de reflexiones. Los resultados evidenciados muestran que este aspecto de colaboración en el aula cada vez está más extendido. Además, nos hace pensar que los alumnos pueden comportarse de una manera diferente, más natural, cuando están con sus iguales. Se debe evitar hacer asunciones sobre las capacidades de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, porque pueden variar cuando están en equipos, ya que la diversidad aparece como un factor crítico en el desarrollo de la creatividad (Plucker & Runco, 1999). En esta línea, Vezzali, Gołowska, Crisp, & Stathi (2016) comprobaron que la creatividad era mayor para los participantes que trabajaban en diversos grupos culturales, en comparación con los participantes que trabajaban con miembros del grupo homogéneos, por lo que la exposición a la diversidad cultural aumenta la creatividad entre los escolares. En los contextos educativos encontraron que cuando los alumnos trabajaban activamente y cooperativamente con los miembros del grupo, la generación de ideas nuevas y originales aumentaba. Por otra parte, si el entorno es seguro para los equipos se facilita el aprendizaje de la creatividad en relación a esta colaboración entre iguales (Boge, 2012).

Sin embargo, el trabajo en grupo como se indicó también puede jugar un papel controvertido ya que la prevalencia del equipo puede hacer que se inhiba la creatividad del individuo. Una de las variables que más influye en este sentido es el tipo de liderazgo que se ejerce dentro del equipo. Dependiendo de la atmósfera que el líder cree puede fomentar la creatividad como hacer que los componentes del equipo trabajen bajo presión y con miedo a asumir riesgos, por lo que estaría inhibiendo el potencial creativo (Puccio, 1999).

Por su parte, el uso de las TIC y la tendencia a la nueva alfabetización mediatizada por las tecnologías, según los profesores entrevistados, puede ayudar al desarrollo de la creatividad. Así también lo refieren las Unidades Didácticas y proyectos, que en muchas ocasiones citan el uso de las TIC para mejorar el proceso de aprendizaje. Aunque en el aula no se hizo patente este aspecto, salvo en alguna clase aislada en 5º de primaria, no está generalizado el uso de las TIC. Una vez más nos encontramos con una realidad deseada y no siempre ejecutada.

El uso de las TIC, independientemente de la herramienta que se escoja, debe ir acorde al objetivo educativo que se persiga. Nos puede servir para motivar a los alumnos pero, es importante saber qué se quiere conseguir porque el uso en sí mismo no nos asegura que fomente la creatividad o la experimentación (Cabero & Barroso, 2013). Hay una variada gama de aplicaciones y recursos digitales para utilizar con los alum-

nos que apoyan la enseñanza de la Lengua y, en ocasiones, fomentan la creatividad. No obstante, existen estudios que afirman que las habilidades creativas no necesariamente pueden ser adquiridos a través de dispositivos conectados a Internet. Estos recursos pueden obtenerse a través de la lectura, el aprendizaje de las instrucciones del educador o incluso la inmersión del participante (Kuo, Burnard, McLellan, Cheng, & Wu, 2017).

Dado que las categorías de reflexión, la conexión de ideas, la comprensión y las actividades de pensamiento han aparecido con mucha frecuencia en la realidad estudiada, se puede afirmar que esta preocupación por el fomento del pensamiento ayuda a desarrollar la creatividad como ya apuntaban diversos investigadores (Perkins, 2003; Ritchhart, Church, & Morrison, 2011; Swartz, Costa, Beyer, Reagan, & Kallick, 2013; Ritchhart, 2015; Wilson, 2016).

Estos comportamientos no se realizaban individualmente sino que normalmente venían acompañados de un trabajo cooperativo por lo que podemos pensar que se estaba potenciando doblemente la creatividad: por una parte, por el uso de lenguaje de pensamiento, que persigue una comprensión profunda; y, por otra, porque la interacción entre iguales, como hemos señalado, estimula las ideas. Resultados parecidos se encontraron en el estudio de Huang, Tu, Wang, Chen, Yu, & Chou (2017) en el que el diseño de mapas conceptuales y compartirlo con sus compañeros de grupo generó una estimulación tanto del pensamiento crítico y de la comprensión de las habilidades como a su involucración en las discusiones de equipo.

El objetivo fundamental del aprendizaje basado en el pensamiento es “preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (Tishman, Perkins, & Jay, 2001, p. 13). Hablar del fomento del pensamiento en el aula es auspiciar el avance evolutivo de las personas. Perkins (2003) señala que la evolución humana pasa por períodos de estancamiento y cambios súbitos, siguiendo patrones similares a la combinatoria de genes. En este sentido, nos sorprenden los avances actuales (Internet, el espacio, la tecnología, etc.) que requieren unos procesos mentales especiales, entre los que se encuentra la creatividad.

Consecuentemente, actividades y metodologías van de la mano en el desarrollo de la creatividad en el área de Lengua. Hemos observado en el aula que la disciplina estudiada (Lengua) sigue teniendo un corpus que se estudia. De hecho, no abogamos porque el estudio de la disciplina o el contenido desaparezca, sino que se desarrolle a la par que las habilidades marcadas en las políticas educativas (competencias, pensamiento de orden superior...). En este sentido, sabemos que el enfoque de la Lengua ha evolucionado hacia un enfoque más comunicativo y práctico, en el que el usuario hace uso de la palabra en situaciones contextualizadas (MERC, 2002). Además, el currículo de Lengua así lo expresa en los diferentes criterios de evaluación que rigen

la asignatura, además de que la creatividad impregna este currículum (LOMCE, 2013). Con todo, no queda claro si los profesores entienden realmente lo que es creatividad o si sus concepciones implícitas sobre la misma refieren al abanico amplio que esta implica como ya se vio en los referentes teóricos: persona, producto, proceso y ambiente (Gralewski, & Karwowski, 2016). Esta falta de definición sobre la creatividad y, en ocasiones, el desconocimiento del propio currículum configuran una brecha entre creatividad y objetivos educativos y las posibilidades de desarrollo de la creatividad en el aula. Un currículum que, paradójicamente, aboga por un enfoque competencial pero sigue examinando a los alumnos con pruebas finalistas, aunque comentaremos este punto en mayor profundidad más adelante.

En cualquier caso, tanto si hablamos del qué (actividades-área curricular) como del cómo (metodologías), se necesitan herramientas para ello. Estas herramientas se pueden encarnar en el ambiente, siguiendo un programa específico o tácticas aisladas o partiendo de la propia asignatura (López-Martínez & Navarro-Lozano, 2015). Para todo ello se precisa una formación específica.

El marco general de educación actual exige a los centros y a sus claustros un mayor trabajo de la línea competencial. Educar en competencias y, en este caso, en la competencia creativa no es una tarea fácil. El currículum, tal y como expresamos en el marco teórico, se relaciona con la creatividad en diversas formas. Aunque haya muchos documentos de política de educación de creatividad gubernamental, las definiciones básicas de “educación creativa” en el contexto no han sido aclaradas (Kuo, Burnard, McLellan, Cheng, & Wu, 2017). En una Comunidad Autónoma como Canarias, que ha apostado por una asignatura en los primeros cursos de primaria que aboga por la *Educación para la emoción y la creatividad*, debería haber un mensaje más claro sobre lo que significa la creatividad y cómo, por ende, se puede educar en el aula.

En este sentido, la formación del profesorado es una clave potente para salvar esta brecha. Hay autores que abogan por la formación inicial y continua del profesorado en el ámbito creativo (Delgado, 2012; Cabrera & De la Herrán, 2014; Vigo & Soriano, 2014). Esto supone un giro en la formación que reciben tanto los futuros docentes como los que están en activo para poder realizar lo que el propio currículum pide: alumnos abiertos a la creatividad en un mundo cambiante. Todas las metodologías expuestas en relación al cambio educativo necesario para un escenario más flexible y creativo son una forma de hacer vivo el aprendizaje de los alumnos que requieren un nivel de experiencia y profesionalidad en el ámbito educativo. No siempre con la idea de invertir en nuevos recursos, sino en una reorganización y un nuevo enfoque del sistema educativo. Se pueden llevar a cabo experiencias innovadoras “cuando se cuenta con la creatividad y motivación apropiadas, (...) muestran el camino para el diseño y el mantenimiento de ambientes de aprendizaje para el S. XXI” (Istance & Dumont, 2016, p. 242).

### 3. El aula: ¿valoración o inhibición de la creatividad?

En todas las aulas observadas se dieron inhibidores de creatividad. Que se dé o no la creatividad no sólo depende de la persona, sino también del contexto en el que se desenvuelve. Goleman, Kaufman & Ray (2006) ya hablaban de estos inhibidores contextuales como puede ser la vigilancia, la evaluación, las recompensas o la competencia. Aunque es cierto que los mayores porcentajes de las observaciones son de fomento de la creatividad tanto en las interacciones como en las actividades, hay interacciones que reflejan algún bloqueo de la creatividad. En la presente investigación los inhibidores que más se repitieron en las aulas de primaria fueron los que se muestran en el figura 6.5.

Figura 6.5. Inhibidores de aula más frecuentes en el estudio



Dentro de los inhibidores estudiados, la velocidad (en contraposición al tiempo como elemento desarrollador) ha sido uno de los comportamientos que más ha aparecido en las aulas. Parece lógico pensar que el proceso creativo necesita tiempo para que se lleve a cabo, especialmente cuando se le plantea a los alumnos alguna actividad que merece una carga de creación o novedad. Razonablemente, hay estudiosos que reseñan la importancia del tiempo como elemento relevante para el proceso creativo (sobre todo en la incubación), la inversión en la motivación intrínseca de los alumnos y como recurso valioso en los escenarios educativos (Runco, 1999). Es decir, el tiempo es una variable remarcable en el ámbito creativo. De hecho, hay autores (Davies et al., 2013) que afirman que el uso flexible de tiempos y espacios fomenta la creatividad, idea que estaría en las antípodas de la velocidad que hemos apreciado.

No siempre que haya más inhibición en el aula significa que los alumnos tengan menor creatividad. De hecho, en una de las aulas observadas que mayor nivel de inhibición tenía se dieron niveles de creatividad altos en los alumnos. La creatividad se



relaciona con la libertad, la autonomía, la autorregulación pero también el caos y la tolerancia a la ambigüedad (Huidobro, 2005). Perder el control del aula puede crear inseguridad en el docente. El excesivo control que en ocasiones se quiere tener en el aula se configura como un comportamiento que, aunque contrarreste el trabajo creativo, algunos docentes necesitan para una gestión de aula aceptable. Sin embargo, eso no quiere decir que los alumnos no sean creativos. En este caso, en 6º de primaria, se hace patente que el alumnado tiene un percentil medio alto a pesar del nivel de inhibición alto. Se puede explicar por las variables de gestión de aula, bien porque los alumnos tienen esta capacidad creativa por haber sido cultivada anteriormente o bien porque desde otras asignaturas se contribuye al desarrollo creativo, independientemente de lo que se hace en Lengua Castellana y Literatura. Con todo, estamos de acuerdo con investigadores como De Oliveira & Gallardo-Echenique (2015) que defienden que se debe configurar lo que se denomina control de aula en relación a los objetivos pedagógicos que se persigan.

Este excesivo control se hizo presente sobre todo a medida que subíamos los niveles en primaria. También las respuestas cortantes en algún momento de las observaciones jugó un papel protagonista cuando hablamos de inhibidores. Dejar a un lado la excesiva evaluación y la supervisión es clave para fomentar la creatividad (Plucker & Runco, 1999). Este hecho evaluativo se puede convertir en motivación extrínseca, de la que vimos los efectos sobre la creatividad: “la creatividad se expresa en forma destacada cuando las personas se dedican a una actividad principalmente por placer, y no tanto por eventuales recompensas externas” (López, 2013, p. 28).

Las actividades formales planteadas en las Unidades Didácticas también eran más abundantes a medida que se subía en los niveles de primaria. Estas actividades formales y el tipo de material que se utilizaba en el aula fueron referidos por los profesores en las entrevistas como inhibidores de creatividad. Cropley (1999) apunta que si lo que se quiere es fomentar la creatividad, es muy difícil hacerlo con unas actividades de miras estrechas y cerradas. El autor afirma que para desarrollar la creatividad en las escuelas, “los niños necesitan el contacto con la complejidad, la ambigüedad, las experiencias desconcertantes, la incertidumbre y lo imperfecto” (1999, p. 642).

En los cursos de los alumnos más jóvenes se habla menos de inhibidores de creatividad en las entrevistas y en los proyectos planteados. Estos inhibidores sí se dan en aula, sobre todo en términos de convergencia, entendida como control hacia una respuesta. Consecuentemente, los profesores pueden pensar que hacen un trabajo creativo o que plantean cosas más libres que las que después ocurren en la realidad, como expusimos anteriormente. Sin embargo, los tipos de inhibidores cambian de unos cursos a otros, no siguen un patrón específico.

Por otra parte, aunque la motivación extrínseca no haya sido un comportamiento que haya puntuado alto en las observaciones y los documentos de programación, de-

bemos reflexionar acerca de las pruebas que han realizado los alumnos no son también un tipo de motivación extrínseca y las notas el premio final a conseguir. Además, el propio sistema educativo converge hacia una prueba externa, no siempre con efectos académicos pero que, muchas veces, supone una carga para los alumnos y los profesores.

Por esta razón, la Heterovaloración que se ha investigado en el presente estudio en algunos momentos ha sido desarrolladora de creatividad y en otras se ha convertido en una evaluación finalista de la que sólo se ha buscado una respuesta, por lo que se comporta como inhibidora. Hay autores (Hennessey, 2007) que animan a revisar el sistema de evaluación para cambiarlo por otro que esté diseñado para informar del procesos de aprendizaje y no tanto centrado en los incentivos.

Por su parte, las interacciones evaluativas han sido un elemento que ha emergido tanto en las observaciones de aula como en las Unidades Didácticas. Aunque ya explicamos que esta valoración puede ser ambivalente, muchos autores afirman que lo que en este estudio se ha configurado como autoevaluación y la coevaluación son potenciadores de creatividad (Hunter et al., 2007; Calatayud, 2010; Davis et al., 2013). Otros autores (Romo & Beinllure, 2010) explican que las variables actitudinales y evaluadoras permiten a los niños un mayor empoderamiento de su proceso y de sus capacidades creativas porque les permite revisar sus trabajos y autorregularse.

En la realidad observada, todas las clases se disponían en grupos para el trabajo. Ya apuntábamos anteriormente el enfoque metodológico del aprendizaje cooperativo como potenciador de la creatividad. De hecho, en el estudio de Zhou (2003) se descubrió que personas con niveles de creatividad bajo mejoraban cuando había monitorización (heteroevaluación con seguimiento continuo) y la presencia de compañeros más creativos. Otros (Hunter et al., 2007) descubrieron que las percepciones compartidas entre iguales en un ámbito en el que se trabaja en grupo tenían mayores efectos en el grupo que las medidas individuales de los logros creativos. Sin embargo, estas interacciones de coevaluación serán provechosas para desarrollar la creatividad si los factores a nivel de grupo son los adecuados (por ejemplo: liderazgo, apoyo, intercambio) (Malik & Butt, 2017).

La autoevaluación se configura en las observaciones con más frecuencia que en las Unidades Didácticas. El hecho de que los alumnos se autoevalúen fomenta su autonomía y la regulación de su aprendizaje. Es más, suspender los juicios de los docentes para fomentar este comportamiento ayuda a que la creatividad surja porque los alumnos se hacen más independientes (Soh, 2017; Stuppel, Maratos, Elander, Hunt, Cheung, & Aubeeluck, 2017). Loveless (2009) afirma que los juicios de valor, si evalúan el producto y proporcionan una revisión crítica y reflexiva por parte del individuo y de sus iguales, ayuda a fomentar la creatividad. La gran mayoría de las acciones evaluativas, tanto coevaluativas como de autoevaluación, eran en relación a un producto concreto,

bien fuera una expresión oral, un escrito o el intercambio de ideas sobre una exposición.

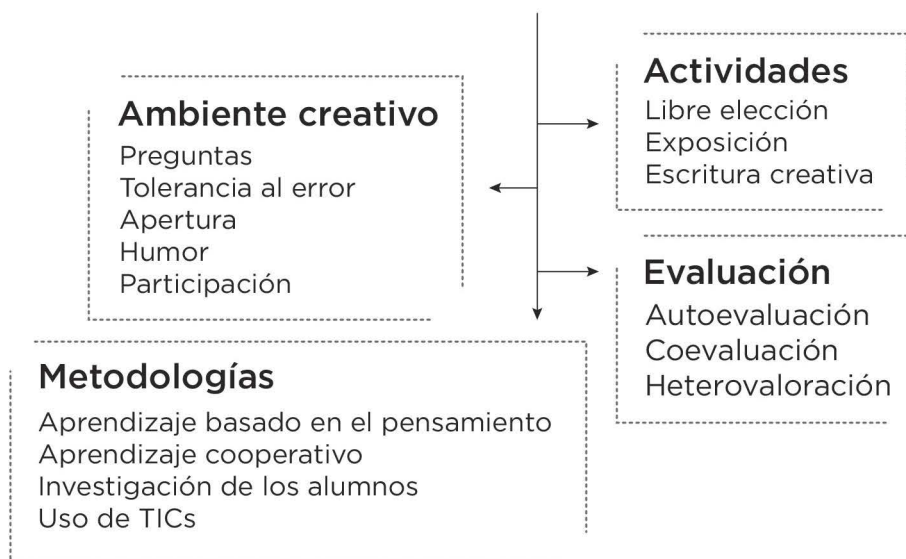
Siguiendo esta línea, si la autoevaluación se llega a convertir en motivación intrínseca para el aprendizaje, estaríamos favoreciendo dos aspectos relevantes: un locus de control interno que hace a los alumnos responsables y el desarrollo de uno de los factores clave que desarrolla la creatividad, como ya apuntaban otros autores (Amabile, 1983; Hennessey, 2007; Amabile & Pellimer, 2012).

Esto no quiere decir que los maestros no deban evaluar a sus alumnos. La heteroevaluación siempre va a estar presente en aula, pero debemos quitarle el halo punitivo que en ocasiones tiene sobre los alumnos para que se convierta en una evaluación para el aprendizaje (Storbart, 2010). Lo que es más, esta valoración se debe llevar a cabo bajo unos criterios en los que, si queremos desarrollarla, la creatividad tiene que estar presente. Tomando las ideas de Torre (2007), existen indicadores que pueden ser útiles para ello: “originalidad en los planteamientos o situación creada, ingenio e inventiva en el diálogo, sentido del humor, fuerza sugeridora, riqueza de ideas, simbolismos, analogías” (p. 355).

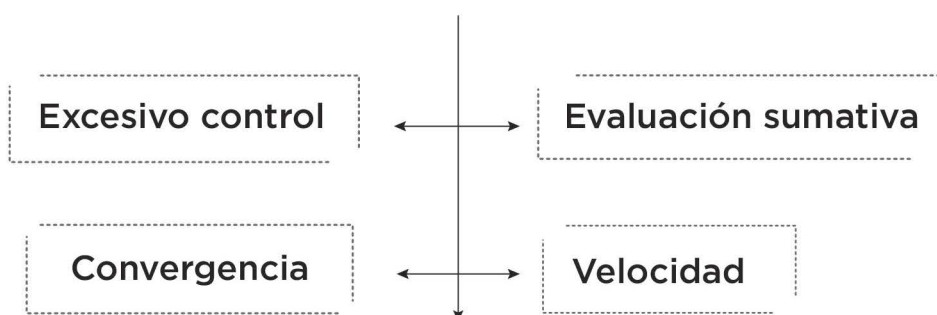
La felicitación, tanto en los trabajos realizados como en la valoración de comportamientos, se relaciona con esta valoración externa positiva. Si los alumnos reciben mensajes positivos y justos sobre sus trabajos, basados en criterios expuestos, su creatividad se verá reforzada. En relación a esto, en el área de Lengua, aunque no haya sido una interacción que se haya dado en el aula de manera habitual, el borrador es instrumento que refina los productos de los alumnos y que es efectivo si el profesor hace correcciones al progreso de estos borradores (Cassany et al., 1996). Pero la felicitación y el borrador debe ser real, es decir, ante un comportamiento o la ejecución de un producto realmente merecedor de felicitación y revisión. Si no fuera el caso, estaríamos ante otro factor que se desvirtúa como potenciador y se vuelve motivación extrínseca, de ahí la importancia de la autonomía y de la motivación intrínseca. De hecho, grandes creativos de la historia, a pesar de su gran obra, nunca se libraron del miedo a la no aceptación frente a las expectativas externas (Amabile & Pellimer, 2012).

Con todo, tanto inhibidores como situaciones de evaluación se dan en las aulas de manera habitual. Es trabajo de los docentes y de las instituciones educativas aprender a regular estos elementos para no constreñir una de las capacidades humanas que más fascinan y maravillan a todos.

## AULA ABIERTA EN LA CREATIVIDAD



## INHIBIDORES DE LA CREATIVIDAD



# C7

CONCLUSIONES, LIMITACIONES  
E IMPLICACIONES



## 1. Conclusiones

A partir de los resultados de esta investigación y tomando como eje los objetivos que se marcaron, establecemos las siguientes conclusiones. En su lectura, hay que tener presente que parte de este trabajo se ha basado en un estudio de casos. En consecuencia, la generalización está siempre referida a la muestra seleccionada:

### 1. **Cómo se desarrolla la creatividad en Primaria a través del área de Lengua Castellana y Literatura, tanto desde las prácticas de aula como en la fase de diseño, esto es, en los documentos de planificación didáctica.**

#### a. Prácticas de aula

El desarrollo de la creatividad es diferente en función de las aulas analizadas, ya que los factores que influyen en esta capacidad han tenido un despliegue heterogéneo.

En cuanto al ambiente creativo, el mayor nivel se registró en las clases de primero, segundo y tercero. Sin embargo, podemos afirmar que este ambiente, aunque despuntó en los cursos señalados, mantuvo casi siempre unos niveles elevados en el resto de los grupos.

Es también en primero -en los tres grupos- y en segundo donde se evidencia mayor frecuencia de tareas y actividades propicias al fomento de la creatividad. Una clase de sexto cuantificó igualmente frecuencias altas en este aspecto. Por tanto, teniendo en cuenta lo anteriormente establecido, un ambiente propicio para la creatividad, no necesariamente desencadena en las clases analizadas unas tareas y actividades creativas.

Existen más conductas que limitan o inhiben la creatividad a medida que subimos en los niveles de Primaria. No obstante, en un grupo de sexto, el mismo cuyo ambiente y actividades eran más favorecedores, se percibió que los indicadores de inhibición eran más bajos que en los restantes. En la otra clase de este nivel, por el contrario, se evidenció el mayor grado de freno al desarrollo de la creatividad.

En este último curso, el sexto con más obstáculos con respecto a la creatividad, se emitieron muy pocos juicios evaluativos, si bien se trataban mayormente de refuerzos positivos. Teniendo en cuenta que se trata del curso con el mayor nivel de inhibidores y el menor número de actividades, podríamos pensar que la mayor preocupación de esta tutora era la gestión y el control del aula y no tanto la creatividad.

En el resto de los grupos se apreció una frecuencia alta en la emisión de juicios evaluativos en el aula, tratándose todos ellos de refuerzos positivos que en algunos casos se acompañaban de mensajes coevaluativos y autoevaluativos, elementos que apoyan el fomento de la creatividad.

A partir de lo establecido, podemos afirmar que, en los casos analizados, hemos registrado un ambiente favorable al desarrollo de la creatividad en todas las aulas. Los juicios evaluativos, el número de actividades y los obstáculos a su desarrollo, por el contrario, no siguen esta tendencia, presentándose diferencias inter grupos. Por tanto, el profesorado no siempre está aprovechando la presencia de elementos positivos y favorecedores que crean un contexto adecuado a la creatividad. Cuando se dan estas condiciones, la realización en el aula de tareas y actividades creativas podrían fluir con rapidez y alcanzarse condiciones óptimas para esta capacidad, pero el profesorado analizado parece no haber reparado en ello.

#### b. Documentos de planificación didáctica

Posiblemente por las características que reúnen los documentos de planificación y diseño, se comprueba que la selección de tareas y actividades creativas tienen una presencia alta independientemente de los cursos.

Por el contrario, las alusiones al ambiente, a comportamientos inhibidores de la creatividad y a la emisión de juicios evaluativos mantienen menores frecuencias y una distribución por grupos diferenciada. Los documentos de primero y tercero evidenciaron un buen ambiente para el desarrollo creativo. La inhibición a la creatividad fue escasa en primero y segundo y muy alta en quinto. La tendencia evaluadora fue elevada en cuarto y en segundo.

En los documentos de planificación docente, por tanto, hemos hallado una alta selección de tareas y actividades y pocas alusiones a las condiciones contextuales que precisa o inhibe el desarrollo de esta capacidad.

## **2. Contraste entre los pensamientos que expresa el profesorado, lo que diseña en los documentos de planificación y la puesta en práctica desde el aula.**



En general, todos los profesores han afirmado que la creatividad en sus aulas no alcanza el desarrollo óptimo que podría tener. Esta afirmación coincide con las actividades que observábamos en las aulas. El potencial de lo que podría llegar a realizarse no siempre se consigue. Los comportamientos que inhiben la creatividad y la emisión de juicios evaluativos que se han dado, igualmente, coinciden con ese pensamiento del profesorado ya que los niveles alcanzados están impidiendo en muchos casos el desarrollo al máximo de la capacidad creativa.

El profesorado, desde sus intervenciones, evidencia un conocimiento claro de las actividades y metodologías que ayudan al fomento de la creatividad. En los documentos de planificación ha emergido esta realidad. Como ya dijimos anteriormente, hay una adecuada selección por escrito de actividades y metodologías creativas.

Sin embargo, no hay coincidencia entre lo que se planifica y se declara conocer con respecto a la creatividad, con lo que se desarrolla en la realidad de aula. Es decir, aunque se despliegue en sus documentos e intervenciones un amplio abanico de actividades y metodologías que potencian la creatividad, las dinámicas establecidas en las clases no concuerdan con estas intencionalidades, siendo menor lo desarrollado que lo expresado.

### **3. Determinar el nivel de creatividad del alumnado estableciendo posibles relaciones con el del profesor y con las prácticas que se desarrollan en el aula.**

El potencial creativo de los docentes presenta unos niveles distantes entre ellos. El de los alumnos también pero, en general, es mayor que el de sus profesores.

Si nos centramos en las clases analizadas, hay diferencias significativas entre ellas. Al compararlas, estas se evidencian en la de tercero y una de sexto, ya que tienen unos niveles más bajos con respecto a las demás.

Los docentes más creativos no necesariamente tienen un alumnado con niveles altos de creatividad. Por tanto, una capacidad creativa alta en el profesorado no es condición única para favorecerla al estudiantado, situación que aislamos en algunos casos, ya que si no se realizan en clase acciones con tal fin, el profesorado no logrará el despliegue de la creatividad en su alumnado.

El que los docentes, por el contrario, no tengan niveles altos de creatividad no influye en el establecimiento de una atmósfera propicia para su desarrollo en el aula, tal como ha quedado manifiesto en varios casos de nuestra investigación. Esto es, los profesores pueden aprender a desarrollar la creatividad aunque ellos no sean creativos.

No hemos podido demostrar que en las clases con unos resultados altos en creatividad por parte del alumnado se estén estableciendo siempre prácticas propicias para ello. Tampoco el que posean un profesor con buen potencial. Otros factores como características de otro profesorado y de la escolarización en años anteriores, el fomento de la creatividad desde asignaturas diferentes a Lengua Castellana y Literatura así como la idiosincrasia familiar pudieran estar influyendo.

## 2. Limitaciones

Aunque se ha intentado delimitar las dificultades de la investigación, debemos dejar constancia de algunas limitaciones que ha tenido este trabajo.

Una de ellas la encontramos en el propio diseño metodológico, es decir, estamos ante un estudio de caso. La generalización es posible en la medida que existan otros estudios similares que puedan confirmar o refutar los hallazgos que aquí hemos descrito, demostrándose así, con más solidez, cómo se está desarrollando la creatividad desde las dinámicas internas del aula mientras se imparte la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

También con respecto al diseño metodológico y como comentamos anteriormente, la influencia de la observadora en el aula como persona que trabaja en el centro puede haber contaminado en alguna ocasión el comportamiento de los profesores. Este hecho se intentó paliar mediante una segunda observadora.

En ocasiones, el registro tecnológico de la información no ha sido suficiente para captar todo lo que pasa en el aula, sobre todo cuando las interacciones orales se producían entre el alumnado.

## 3. Implicaciones

Algunas de las implicaciones del presente estudio se señalan en las siguientes ideas:

Primero, es preciso aumentar las investigaciones de carácter cualitativo y etnográfico en el aula en relación a desarrollo de la creatividad. Los estudios descriptivos cuantitativos basados en cuestionarios o auto informes, difícilmente llegan a recoger la complejidad de las dinámicas internas de una clase. Esta perspectiva metodológica basada en análisis estadísticos, lejos de rechazarse, debe incorporarse como complemento a otros estudios etnográficos e interpretativos. Solo así, se captará la información en toda su amplitud.

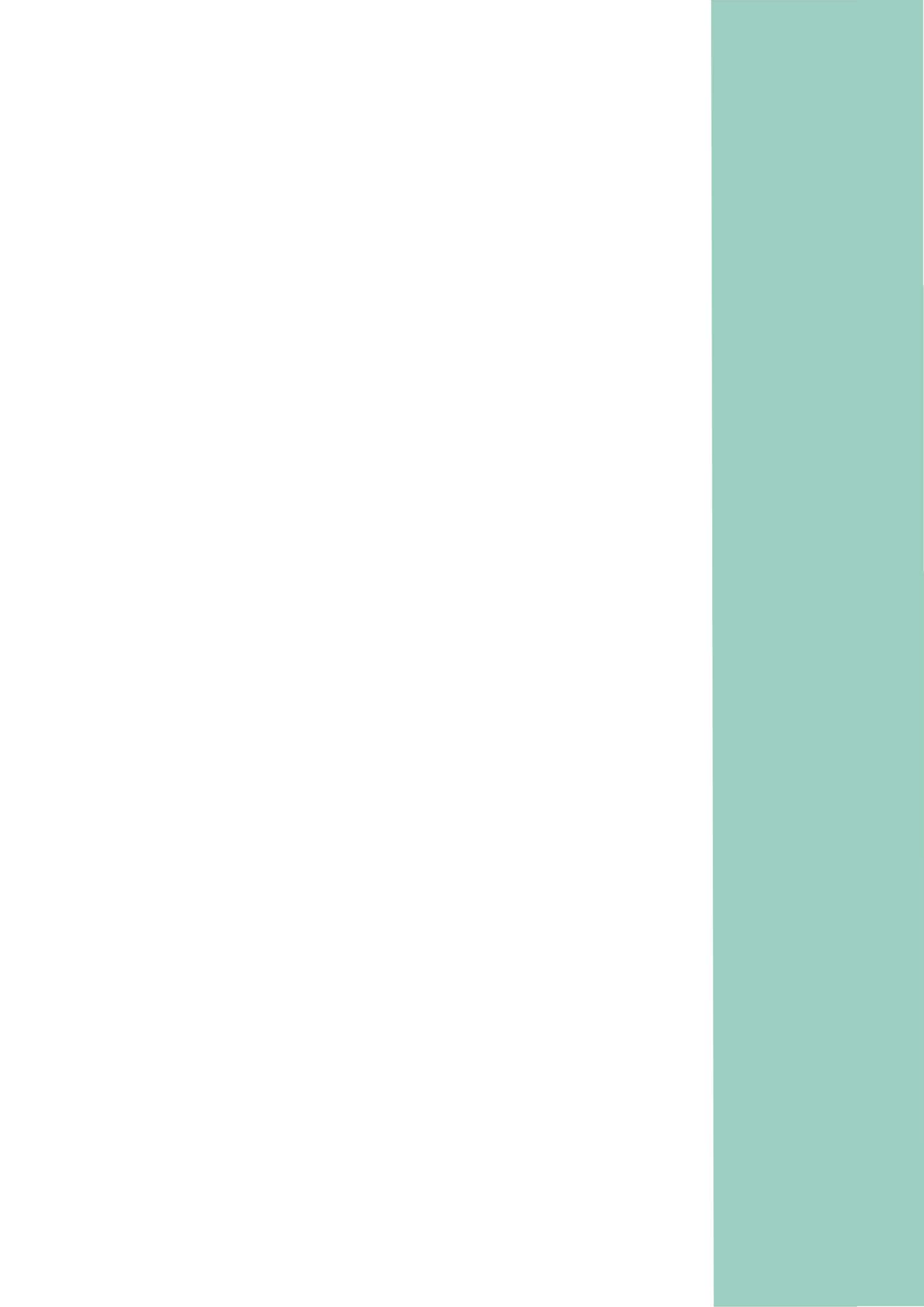
Es fundamental que el profesorado tome conciencia de los elementos contextuales que fomentan la creatividad (ambiente propicio, juicios positivos y pocos obstáculos). Hemos observado profesores que teniendo este marco positivo de enseñanza, no despliegan de manera automática una actuación alineada en sus actividades, desaprovechando este contexto tan favorable.

Se tendría que definir qué significa la educación creativa para desarrollar programas aptos que favorezcan esta capacidad en la escuela, tanto desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado como de la enseñanza del profesorado. En este sentido, podría estrecharse la línea constatada entre lo que dicen los profesores y lo que piensan sobre creatividad. Profundizar en la concepción y la importancia del fomento de la creatividad a nivel escuela puede ser una clave del aumento de actividades creativas en el aula.

Consecuentemente, se precisa una mayor y mejor formación de los docentes para fomentar las metodologías, las actividades y los enfoques que impliquen el pensamiento creativo porque, como dijimos antes, los profesores pueden aprender a desarrollar la creatividad aunque ellos no sean en sí mismos creativos.

Si nos detenemos en la asignatura observada, la comunidad educativa en general debe hacer una profunda reflexión sobre el enfoque comunicativo que tiene el área de Lengua Castellana y Literatura. Ésta es un vehículo privilegiado de creatividad. Por lo tanto, se debe repensar en cómo trabajar aspectos formales de la lengua y capacidades creativas de manera equilibrada.

De esta investigación se desprenden algunas líneas futuras como estudiar los productos que los alumnos realizan en clase para saber si se consideran creativos. Nos hemos centrado en la dos elementos centrales de la creatividad (personas y ambiente). Sería conveniente estudiar otras variables decisivas que forman las otras caras de este constructo como son el proceso y el producto creativo.



**C8**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abdelilah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas (2a. ed.)*. Madrid, ES: Ediciones Morata, S. L.
- Agüera, I. (2010). *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329-337. doi: 10.1207/s15326934crj1204\_11
- Alezones, J. C. (2013). *Creatividad y educación infantil: Una vía de adaptación personal, escolar y social*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Alonso, L., & Aguirre, R. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2)
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. doi: 10.1037/0022-3514.45.2.357
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown House Publishing Limited.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "the social psychology of creativity."* USA: Westview press.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15. doi:10.1002/jocb.001
- Andrich, D. (2002). Implications and applications of modern test theory in the context of outcomes based education. *Studies in Educational Evaluation*, 28(2), 103-121. doi:10.1016/S0191-491X(02)00015-9
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. Oxford, England: Basic Creativity.
- Barcia, M. (2006). Evaluar la creatividad en la educación primaria. In Torre, S. d. I. & Violant, V. (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol 2* (pp. 505-510) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 76-99). Cambridge, New Rochelle, Melbourne, Sidney: CUP Archive.

- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 439-476.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79. doi: 10.1037/1931-3896.1.2.73
- Bekhtereva, N. P., Starchenko, M. G., Klyucharev, V. A., Vorob'ev, V. A., Pakhomov, S. V., & Medvedev, S. V. (2000). Study of the brain organization of creativity: II. Positron-emission tomography data. *Human Physiology*, 26(5), 516-522.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: Progress and potentials. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestein, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 331-349). Norwood, NJ: Ablex.
- Betancourt, J., & Valadez, M. D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Boge, K. (2012). How to facilitate the learning of creativity: Thinking “outside the box” and beyond textbook solutions. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 26(6), 14-16. doi:10.1108/14777281211272260
- Boggino, N. (2007). *Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas: cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Homo Sapiens.
- Brainsky, S., & Lerer, S. B. (1997). *Psicoanálisis y creatividad: Más allá del instinto de muerte*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza.
- Buchbinder, M., Longhofer, J., Barrett, T., Lawson, P., & Floersch, J. (2006). Ethnographic approaches to child care research a review of the literature. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 45-63.
- Buendía, L., Colás, M. P., & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burnaford, G, Fischer, J., & Hobson, D. (Eds.) (2001). *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (2nd ed.). Mah- way, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2013). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. In Barroso, J. & Cabero, J. (Eds.), *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
- Cabrera, J., & De la Herrán, A. (2014). Creatividad, complejidad y formación: Un enfo-



- que transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526.
- Calatayud, M. A. (2010). Entresijos de la evaluación. hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. In Ávila, M., Calatayud, M. A., Cantón, I., Zaitegui, N. & Castillo, S. (Eds.) *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa (7-37)*. España: Ministerio de Educación.
- Callejo, M. L. (2003). Creatividad matemática y resolución de problemas. *Sigma*, 22, 25-34.
- Carbonell, J. (2015). *Innovación educativa: alternativas para la innovación educativa* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Carlson, N. R. (2010). *Fundamentos de fisiología de la conducta* (10ª ed.). Madrid: Pearson educación.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Martos, E., Sánchez, E., Colomer, T., Cros, A., & Vilà, M. (1996). *Aspectos didácticos de la lengua y literatura*. 8. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educació física i esports* (112), 31.
- Chamberlain, L. (2011). Creativity and literacy. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (2ª Ed.). Exeter [England]: Earning Matters.
- Chávez, R. A., Graff-Guerrero, A., García-Reyna, J. C., Vaugier, V., & Cruz-Fuentes, C. (2004). Neurobiología de la creatividad: Resultados preliminares de un estudio de activación cerebral. *Salud Mental*, 27(3), 38-46.
- Cheng, V. M. Y. (2010). Tensions and dilemmas of teachers in creativity reform in a Chinese context. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 120-137. doi://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.09.005
- Claxton, A. F., Pannells, T. C., & Rhoads, P. A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17(4), 327-335. doi:10.1207/s15326934crj1704\_4
- Coll-Vinent, R. (1985). *Teoría y práctica de la documentación*. Barcelona: Editorial Mitre
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes-MEC. Disponible en red en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- Corbalán, J., Martínez, F., & Donolo, D. (2003). *Manual test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.

- Corradini, M. (2012). *Crear: Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea
- Cropley, A. J. (1999). Teaching. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* Vol. 1 (pp. 629-642). London: Academic Press.
- Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2007). Using assessment to foster creativity. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 209-230). Singapore: World Scientific. doi:10.1142/9789812770868\_0012
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullingford, C. (2007). Creativity and pupils' experience of school. *Education 3-13*, 35(2), 133-142. doi:10.1080/03004270701311960
- Cundall, M. K. (2007). Humor and the limits of incongruity. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 203-211. doi:10.1080/10400410701397263
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Davis, G. A. (1989). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology*, 14(3), 257-274.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- De la Gándara, J. J. (2007). Neurobiología del arte. Un modelo de autoestimulación visual creativa. *Psiquiatría.com*, 11(4).
- De Oliveira, J. & Gallardo-Echenique, E. E. (2015). Early Childhood Student Teachers' Observation and Experimentation of Creative Practices as a Design Processes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4, 2, 77-83.
- De Prado, D. (2005). Activadores e inhibidores de la creatividad. In S. d. I. Torre, & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (pp. 215-228). Málaga: Ediciones Aljibe.
- De Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia Y Memoria De La Educación*, (3), 15-44. doi://dx.doi.org/10.5944/hme.3.2016
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, (2014). Boletín Oficial de Canarias 156 (13 de agosto).
- Delgado, E. (2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(4), 115-128.

- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall
- Díaz, L. A. (2006). Evaluar la creatividad verbal. In Torre, S. d. I. & Violant, V. (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad*. (641-648). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Dole, S. F., Bloom, L. A., & Kowalske Dos, K. (2016). Rocket to creativity: A field experience in problem-based and project-based learning. *Global Education Review*, 3(4), 19-32.
- Donn, B. (1986). *Teaching oral English*. London and New York: Longman,
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 55; 55.
- Dumont, H., & Istance, D. (2016). Análisis y diseño de ambientes de aprendizaje para el siglo XXI. En *La Naturaleza Del Aprendizaje: Usando La Investigación Para Inspirar La Práctica* (18-31). París, Ginebra, Panamá: OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Evertson, C. M. & Green, J. L., (1989). Métodos cualitativos y de observación. En Witrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós
- Fernández, R., & Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: Criterios para la identificación de la producción creativa. *FAISCA. Revista De Altas Capacidades*, 6, 67-83.
- Ferrando, M. (2008). *Creatividad e inteligencia emocional. un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo: hablar para pensar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. London: Sage,.
- Folley, B. S., & Park, S. (2005). Verbal creativity and schizotypal personality in relation to prefrontal hemispheric laterality: A behavioral and near-infrared optical imaging study. *Schizophrenia Research*, 80(2-3), 271-282. doi://dx.doi.org.bibproxy.ulpgc.es/10.1016/j.schres.2005.06.016
- Freud, S. (1972). *El poeta y los sueños diurnos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fulgosi, A., & Guilford, J. P. (1968). Short-term incubation in divergent production. *The American Journal of Psychology*, 81(2), 241-246.
- Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and individual differences*, 45(7), 613-617.
- Gansler, D. A., Moore, D. W., Susmaras, T. M., Jerram, M. W., Sousa, J., & Heilman, K. M. (2011). Cortical morphology of visual creativity. *Neuropsychologia*, 49(9), 2527-2532.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books, Inc.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Gardner H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechesvsky, M. (1998a). *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechesvsky, M. (1998b). *El proyecto Spectrum. Tomo II. La teoría de las inteligencias múltiples en Educación Infantil*. Madrid: Morata.
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechesvsky, M. (1998c). *El proyecto Spectrum. Tomo III. Manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM. Biblioteca Innovación Educativa.
- Gervilla, A. M. (2003). La formación del profesor creativo. En Gervilla, A. M. & Prado, R. C. *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (pp. 573-592). Málaga: Dykinson, S.L.
- Getzels, J. M., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative: A longitudinal study of problem finding art*. New York: Wiley.
- Getzels, J. M., & Csikszentmihalyi, M. (1984). Encontrar problemas y creatividad. *Estudios de Psicología*, 5(18), 69-80. doi:10.1080/02109395.1984.10821392
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gilat, T., & Amit, M. (2013). Exploring young students creativity: The effect of model eliciting activities. *PNA*, 8(2), 51-59.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D., Kaufman, P., y Ray, M. (2006). *El espíritu creativo*. Madrid: Javier Vergara Editor.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2016). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *The Journal of Creative Behavior*, , n/a. doi:10.1002/jocb.140
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454
- Guilford, J. P. (1951). *A Factor-analytic Study of Creative Thinking: Part I. Hypothesis and Description of Tests*. University of Southern California.

- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293. doi:10.1037/h0040755
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter century of progress. In Taylor, I. A. & Getzels, J.W. (Eds.) *Perspectives in creativity*, (37-59) Chicago: Aldine.
- Guimón, J. (2008). Terapia por el arte. *Cuadernos De Psiquiatría Comunitaria*, 8(1), 9-25.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P., Martín-Romera, A., & Salmern, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias meta-cognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales De Psicología*, 29(1), 159-170. doi://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124651
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía?. *Etnografía. Métodos de investigación*, 15-40.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hearn, I., & Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés Colección Didáctica Primaria*. Madrid: Pearson Education.
- Hennessey, B. A. (2007). Creativity and motivation in the classroom. In A. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (27-45). New Jersey: World Scientific.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reward, intrinsic motivation, and creativity. *The American Psychologist*, 53(6), 674.
- Hernández, A. F. (1996). Creatividad y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (25), 125-132.
- Hoepfner, R., y Hemenway, J. (1973). *Test of Creative Potential*. Hollywood, CA: Monitor.
- Holm-Hadulla, R. M. (2013). The dialectic of creativity: A synthesis of neurobiological, psychological, cultural and practical aspects of the creative process. *Creativity Research Journal*, 25(3), 293-299.
- Huang, M., Tu, H., Wang, W., Chen, J., Yu, Y., & Chou, C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 207-216. doi://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.01.002
- Huidobro, T. (2005). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69-90. doi:10.1080/10400410709336883
- Hwang, S. Y. (2017). Rethinking creativity: Present in expression in creative learning communities. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 220-230. doi:10.1080/00131857.2016.1225559

- Istance, D., & Dumont, H. (2016). Orientaciones futuras para los ambientes de aprendizaje del siglo XXI. En *La Naturaleza Del Aprendizaje: Usando La Investigación Para Inspirar La Práctica* (224-243). París, Ginebra, Panamá: OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF.
- Jauk, E., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2012). Tackling creativity at its roots: Evidence for different patterns of EEG alpha activity related to convergent and divergent modes of task processing. *International Journal of Psychophysiology*, *84*(2), 219-225. doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.02.012
- Jiménez, J. L. (2013). *Lingüística General I: guía docente (2a. ed.)*. Alicante, ES: ECU.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999a). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, *38*(2), 73; 73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999b). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, *47*(4), 12.
- Khatena, J., Torrance, E. P. (1976) *Manual for Khatena-Torrance Creative Perception Inventory*. Chicago: Stoelting.
- Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, *61*, 622-629.
- Kleibeuker, S. W., Koolschijn, P., Cédric M. P., Jolles, D. D., Schel, M. A., De Dreu, Carsten, K. W., & Crone, E. A. (2013). Prefrontal cortex involvement in creative problem solving in middle adolescence and adulthood. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *5*, 197-206. doi://dx.doi.org.bibproxy.ulpgc.es/10.1016/j.dcn.2013.03.003
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge? *Journal of Education*, *193*(3), 13.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, *49*(3), 740-762. doi:10.1016/j.compedu.2005.11.012
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, *26*(2), 175-182. doi:10.1016/S0346-251X(98)00002-5
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212-218.

- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Hill, W. H., & Furst, E. J. (Eds.). (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas* (3ª ed.). Alicante: Marfil.
- Kuo, H., Burnard, P., McLellan, R., Cheng, Y., & Wu, J. (2017). The development of indicators for creativity education and a questionnaire to evaluate its delivery and practice. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 186-198. doi://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.005
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). 7 essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Lee, I. R., & Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-94. doi:10.1080/10400419.2014.873668
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (1990). Boletín Oficial del Estado, 238. (4 de octubre)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), (2002). Boletín Oficial del Estado, 307. (24 de diciembre)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, (4 de mayo)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), (2013). Boletín Oficial del Estado, 295, (19 de diciembre)
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003–2012). *Creativity Research Journal*, 26(4), 427-438. doi:10.1080/10400419.2014.961781
- López-Martínez, O. y Navarro-Lozano, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs. CREA. *Anales de psicología*, 24 (1), 138-142.
- López-Martínez, O., & Navarro-Lozano, J. (2015). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).
- López, A. (1999). *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores*. Madrid: BAC.
- López, O., Corbalán, F. J., Martínez, F., & Martínez, F. (2006). Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad. In Torre, S. d. I. & Violant, V. (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol 2* (pp. 213-236). Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, R. (2013). *Recorridos creativos: conceptos, reflexiones, narraciones y críticas*. Santiago de Chile: RIL editores. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaulpgc/docDetail.action?docID=10820360&ppg=29>

- Loveless, A. (2009). Thinking about creativity: developing ideas, making things happen. In Wilson, A. (Ed.), *Creativity in primary education* (22-35). Glasgow: Learning Matters.
- Lubart, T. I., & Mouchiroud, C. (2003). Creativity: A source of difficulty in problem solving. *JE Davidson*, 81, 127-148.
- MacKinnon, D. W. (1960). The highly effective individual. *The Teachers College Record*, 61(7), 367-378.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484.
- MacKinnon, D. W. (1977). El individuo creativo: Su comprensión desde la investigación. *Innovación Creadora*, 2(1), 5-13.
- Malik, M. A. R., & Butt, A. N. (2017). Rewards and creativity: Past, present, and future. *Applied Psychology*, 66(2), 290-325. doi:10.1111/apps.12080
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Marín, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Marín, R., & Torre, S. D. L. (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vincens Vives.
- Martos, E. (1996) Selección y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura 8*, (47-88). Zaragoza: ICE
- Martos, E., & Martos, A. (2016). Alfabetización, gráficos y aprendizaje heurístico. *Educación y Educadores*, 19(1), 121. doi:10.5294/edu.2016.19.1.7
- Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1997). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Menchén, F. (2006). El producto creativo. In Torre, S. & Violant, V. (coord.) *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* Vol.1 (229-238) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Monreal, C. A. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In V. John-Steiner, R. K. Sawyer, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 61-90) Oxford University Press New York, NY. doi:oso/9780195149005.001.0001
- Mukherji, P., & Albon, D. (2015). *Research methods in early childhood: An introductory*



- guide* (2ª ed.). Los Ángeles: Sage.
- Navarro, J. (2009). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribners.
- Parlamento y consejo Europeo (2006). *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Payne, M. (2011). Exploring stephen krashen's 'i+1' acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education*, 22(4), 419. doi:10.1016/j.linged.2011.07.002
- Pérez-Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Perkins, D. (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico: el arte del pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (Vol. 4). Santa Mónica, CA: Getty Publications.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Plucker, J. A. & Runco, M. A. (1999). Enhancement of Creativity. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* Vol. 1 (pp. 669-675). London: Academic Press.
- Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. En Coll. C., Palacios, J. y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 211-234). Madrid: Alianza.
- Prado, R. C. (2003). *Creatividad grupal*. En Gervilla, A. M. & Prado, R. C. *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (pp. 207-240). Málaga: Dykinson, S.L.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa SM.
- President and Fellow of Harvard College (2009) *Visible Thinking Resource Book*. Documento publicado en la Universidad de Harvard, Professional Education Online clases en línea, archivado en: <http://www.gse.harvard.edu/ppe/programs/online>
- Prieto, M. D., López, O., & Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*.

Madrid: Pirámide.

Puccio, G. J. (1999). Teams. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* Vol. 2 (pp. 639-651). London: Academic Press.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006 (2006).

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 128-134.

Riga, V., & Chronopoulou, E. (2014). Applying MacKinnon's 4Ps to foster creative thinking and creative behaviours in kindergarten children. *Education 3-13*, 42(3), 330-345. doi:10.1080/03004279.2012.692700

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Rodríguez-Muñoz, F. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 45-54. doi:10.5209/rev-ARIS.2011.v23.n2.36253

Rodríguez, A. F. (1996). Creatividad y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25), 125-132.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, M. (1985). *Manual de creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo*. Méjico: Trillas.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person* (13 Ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Romo, M. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios De Psicología*, 7(27-28), 175-192.

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Romo, M. (2006). Cognición y creatividad. En Torre, S. & Violant, V. (coord.) *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* Vol.1 (23-30) Málaga: Ediciones Aljibe.

Romo, M., & Benlliure, V. A. (2010). Viability of the problem-finding model to eva-

uate creativity in primary school. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 335-349. doi:10.1174/021037010792215091

- Rosales, C. (2011). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosman, J. C. (2005). El hombre creador. En Torre, S. & Violant, V. (coord.) *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* Vol.1 (177-190) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runco, M. A. (1999). Time. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* Vol. 2 (pp. 659-665). London: Academic Press.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2ª Ed.) San Diego: Elsevier.
- Runco, M. A. (2016). Commentary: Overview of Developmental Perspectives on Creativity and the Realization of Potential. *New directions for child and adolescent development*, 2016(151), 97-109.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1990). *Theories of creativity* (Vol. 990). California: Sage.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92. doi:10.1080/10400419.2012.6500922
- Sánchez, M. & Vega, J.C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de la información. *Ciencias de la Información*, 34, 2.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria De Investigación*, 7(2), 89-106.
- Sanz de Acedo, M. L. & Sanz de Acedo, M. T. (2007). *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: EIUNSA.
- Scott, G. M., Lonergan, D. C., & Mumford, M. D. (2005). Conceptual combination: Alternative Knowledge Structures, alternative heuristics. *Creativity Research Journal*, 17(1), 79.
- Shi, J., Qu, X., & Liu, T. (2007). Creativity and its cultivation. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 65-75). Singapore: World Scientific. doi:10.1142/9789812770868\_0012
- Simonton, D. K. (1988). Creativity, leadership, and chance. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 386-428).

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist*, 55(1), 151.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66. doi://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.002
- Solé, I y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 461-485). Madrid: Alianza
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, 36(2), 311-322.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1995). *Handbook of creativity*. USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). *Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a habit. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 3-25). Singapore: World Scientific.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). Creating creative minds. *The Phi Delta Kappan*, 72(8), 608-614..
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *La creatividad en una cultura conformista: Un desafío a las masas*. Paidós Transiciones.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stupple, E. J. N., Maratos, F. A., Elander, J., Hunt, T. E., Cheung, K. Y. F., & Aubeeluck, A. V. (2017). Development of the critical thinking toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 91-100. doi://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.007
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary grades*. California: Critical thinking press and software.
- Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado*

*en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del S XXI.* Madrid: Editorial SM. Biblioteca de Innovación Educativa.

- Tatarkiewicz, W. (2015). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (8ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TED (2006). *Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad*. [Video/DVD]. Retrieved from [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)
- Tegano, D. W., Groves, M. M., & Catron, C. E. (1999). Early childhood teachers' playfulness and ambiguity tolerance: Essential elements of encouraging creative potential of children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 291-300. doi:10.1080/0163638990200307
- Thorndike, E. L. (1918). Fundamental theorems in judging men. *Journal of Applied Psychology*, 2(1), 67.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (2001). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Torrance, E. P. (1974) *The Torrance tests of creativity thinking TTCT- Manual and scoring guide: Verbal test A, figural test*. Lexington, KY: Ginn.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (43-75). New York: Cambridge University Press.
- Torre, S. d. I. (1991) *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela española.
- Torre, S. d. I. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. d. I. (2006). Falacia epistemológica de la metodología cienticista. Diez motivos para pensar el método como estrategia. In S. d. I. Torre, & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad*. (pp. 19-32) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torre, S. d. I. (2006b). Evaluar el potencial creativo. In S. d. I. Torre, & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad*. (pp. 401-410) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torre, S. d. I. (2006c). Evaluar el potencial creativo. In S. d. I. Torre, & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad*. (pp. 333-362) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torre, S. d. I. (2016) Aspectos y claves de una capacidad compleja. *Cuadernos de pedagogía*, 467,46-48.
- Trujillo, F. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ma-

drid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Área de Educación.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO

Vezzali, L., Gocłowska, M. A., Crisp, R. J., & Stathi, S. (2016). On the relationship between cultural diversity and creativity in education: The moderating role of communal versus divisional mindset. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 152-157. doi://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.07.001

Vigo, M. B., & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: Experiencias de investigación. *Revista De Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.

Vosburg, S. K. (1998). Mood and the quantity and quality of ideas. *Creativity Research Journal*, 11(4), 315-324. doi:10.1207/s15326934crj1104\_5

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: J. Cape

Wertheimer, M. W. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós

Williams, R., Runco, M. A., & Berlow, E. (2016). Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. doi:10.1080/10400419.2016.1230358

Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in english for academic purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265. doi://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.

Zeki, S. (2001). Artistic creativity and the brain. *Science*, 293(5527), 51-52.

Zhou, J. (2003). When the presence of creative coworkers is related to creativity: role of supervisor close monitoring, developmental feedback, and creative personality. *Journal of applied psychology*, 88(3), 413.











UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Facultad de Ciencias de la Educación

