



Universidad de Valladolid

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

Relevancia de la creatividad según la voz del alumnado en los ámbitos personal, familiar y educativo

Presentada por **Guillermo Alejandro Campos Cancino** para optar al
grado de doctor por la Universidad de Valladolid.

Dirigida por:
Dr. Enrique Merino Tejedor
Dra. Almudena Moreno Mínguez

Segovia (España)

AGRADECIMIENTOS

Soy la primera generación de mi familia en tener la posibilidad de formarse a nivel universitario y eso ya quiere decir bastante. Llegar a esta instancia más que un triunfo personal e individual es un reconocimiento para toda mi familia y antepasados. Soy fruto del esfuerzo y las esperanzas de mis padres y abuelos, quiero agradecerles a ellos, en primer lugar, porque de pequeño me han enseñado que el trabajo nos dignifica, que las dificultades del camino nos hacen más fuertes y que hay que luchar por eso que se quiere y por las cosas que valen cada sacrificio.

En España he encontrado a mi segunda familia y, desde el primer día, me he sentido incluido, apoyado y repleto de cariño, no tengo más palabras que un profundo agradecimiento y un gracias por tanto afecto. Estoy a 10.927 km de distancia de Chile, mi lugar de nacimiento, pero hoy me siento tanto de allí como de aquí y mi experiencia vital se ha enriquecido gracias a la interacción de estos dos mundos que convergen en mí. Aquí, también quiero agradecer a mis amigos incondicionales y a mi queridísima amiga, que suerte de haberme cruzado con ustedes y gozar de la complicidad que hemos construido a lo largo de los años.

Le doy las gracias a los directores de mi tesis, quienes han puesto a mi disposición parte de su tiempo para orientar y apoyar el desarrollo de este proyecto de investigación. Hemos llegado al final del camino y ha sido un recorrido repleto de aprendizajes y desafíos que se han superado. En este sentido, también debo mencionar a los investigadores que me acogieron durante mi estancia académica en Portugal, quienes valoraron mi trabajo y además de aportarme su visión profesional, también, me brindaron su amistad. Por último, quiero agradecer a la convocatoria 2018 de contratos predoctorales de la Universidad de Valladolid, ya que han visto en este proyecto una investigación original, seria y de calidad, financiando, en este caso, el periodo de realización de la tesis doctoral y la posterior etapa de orientación posdoctoral.

Finalmente, dedico este trabajo a los profesores que he tenido a lo largo de los años y que me enseñaron con delicadeza y talento, me inculcaron que hay que vencer la adversidad y que las cosas que son importantes requieren dedicación y esfuerzo, gracias a todos.

Dedicatoria

Veni, vidi, vici.

ÍNDICE DE LA TESIS

AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE LA TESIS	5
ÍNDICE DE LAS TABLAS	9
ÍNDICE DE LAS FIGURAS	10
RESUMEN.....	12
ABSTRACT.....	13
RESUMO	14
INTRODUCCIÓN	15
BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
CAPÍTULO I: LA CREATIVIDAD Y SUS EJES FUNDAMENTALES	18
1.1 La creatividad.....	18
1.1.1 Concepciones sobre creatividad	18
1.1.2 Dos perspectivas sobre creatividad	19
1.1.3 Inteligencia y creatividad: ¿se relacionan?.....	20
1.2 Los cuatro ejes de la creatividad	21
1.2.1 El sujeto creativo.....	21
1.2.1.1 El sujeto creativo desde el enfoque personológico.....	22
1.2.1.2 El sujeto creativo desde el enfoque sociocultural.....	24
1.2.2 El ambiente creativo.....	26
1.2.3 El proceso creativo	27
1.2.4 El producto creativo	29
CAPÍTULO II: CREATIVIDAD Y FAMILIA.....	30
2.1 La importancia de los padres.....	30
2.1.1 La familia como contexto de desarrollo infantil.....	30
2.1.2 La maternidad y la paternidad y sus representaciones culturales.....	32
2.1.3 Influencia de los padres en el desarrollo de la creatividad infantil	34
CAPÍTULO III: CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN	36
3.1 Escuela y creatividad.....	36
3.1.1 La escuela y el desarrollo de la creatividad.....	36
3.1.2 Principios de la escuela creativa.....	37
3.1.3 Enseñanza-aprendizaje creativo	39
3.1.3.1 Estrategias para potenciar la creatividad en el aula.....	41
3.1.4 Calificación de la creatividad.....	42

3.2 Universidad y creatividad.....	45
3.2.1 La función de la universidad	45
3.2.2 La creatividad en la formación inicial docente.....	47
3.2.3 Perfil de los docentes creativos	49
CAPÍTULO IV: INVESTIGACIONES SOBRE CREATIVIDAD	51
4.1 Revisión bibliográfica	51
4.1.1 Experiencias de investigación previas sobre creatividad	51
4.2 Proyectos prácticos.....	57
4.2.1 Enseñanza creativa en el aula.....	57
4.2.1.1 Proyectos de adaptación de la educación a la creatividad	57
4.2.1.2 La construcción de una cultura de la creatividad	60
BLOQUE II. MARCO METODOLÓGICO	61
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	62
5.1 Descripción general.....	62
5.1.1 Justificación personal del estudio.....	62
5.1.2 Justificación teórica del estudio	63
5.1.3 Objetivos	65
5.1.3.1 Objetivo general	65
5.1.3.2 Objetivos específicos.....	65
5.1.4 Hipótesis de investigación.....	66
5.1.5 Paradigma del estudio	66
5.1.6 Diseño	66
5.1.7 Muestra.....	67
5.1.8 Técnicas de obtención de datos.....	69
5.1.8.1 Etapa I: Escala tipo Likert.....	69
5.1.8.1.1 Descripción del instrumento y validación	70
5.1.8.2 Etapa II: Entrevista semiestructurada.....	73
5.1.8.2.1 Descripción del instrumento.....	74
5.1.9 Técnicas de análisis de datos.....	75
5.1.9.1 Etapa I: Escala tipo Likert – Técnica: Análisis de la matriz de datos	75
5.1.9.2 Etapa II: Entrevista semi estructurada – Técnica: Análisis por saturación teórica	76
5.1.10 Criterios de calidad de la investigación.....	77
5.1.11 Cuestiones ético-metodológicas de la investigación	79
BLOQUE III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	82
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN	83

6.1 Etapa I: Resultados obtenidos en la escala sobre creatividad.....	83
6.1.1 Dimensión 1: La creatividad y su importancia.....	85
6.1.1.1 Categoría 1.1: Percepciones y creencias de los participantes sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en el ámbito personal.....	85
6.1.1.2 Categoría 1.2: Percepciones y creencias de los participantes sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en el ámbito familiar.....	92
6.1.1.3 Categoría 1.3: Percepciones y creencias de los participantes sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en el ámbito educativo.....	98
6.1.2 Dimensión 2: Docentes creativos y aprendizaje.....	105
6.1.2.1 Categoría 2.1: Percepciones y creencias de los participantes sobre la presencia de profesores creativos en el aula.....	105
6.1.2.2 Categoría 2.2: Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje.....	111
6.1.3 Dimensión 3: Creatividad y sus efectos	116
6.1.3.1 Categoría 3.1: Efectividad de las actividades creativas.....	117
6.2 Etapa II: Resultados obtenidos en las entrevistas sobre creatividad	125
6.2.1 Dimensión 1: La creatividad y su importancia.....	127
6.2.1.1 Subdimensión 1.1: Creencias sobre el concepto de creatividad.....	127
6.2.1.1.1 Categoría 1: Definiciones sobre creatividad.....	128
6.2.1.1.2 Categoría 2: Origen de las creencias sobre la concepción de creatividad	129
6.2.1.2 Subdimensión 1.2: Ámbito personal	130
6.2.1.2.1 Categoría 3: El sujeto creativo	130
6.2.1.2.2 Categoría 4: Importancia de la creatividad a nivel personal	132
6.2.1.3 Subdimensión 1.3: Ámbito familiar	134
6.2.1.3.1 Categoría 5: Identificación de los padres creativos.....	134
6.2.1.3.2 Categoría 6: Actividades creativas desarrolladas con los padres y/o familiares	136
6.2.1.4 Subdimensión 1.4: Ámbito educativo	138
6.2.1.4.1 Categoría 7: Percepción sobre la importancia de la creatividad en el sistema educativo español	138
6.2.1.4.2 Categoría 8: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad en la escuela y/o instituto.....	140
6.2.1.4.3 Categoría 9: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad por parte de los profesores	141
6.2.2 Dimensión 2: Docentes creativos y aprendizaje.....	143
6.2.2.1 Subdimensión 2.1: Presencia de los profesores creativos en el aula	144
6.2.2.1.1 Categoría 10: Identificación de los profesores creativos.....	144
6.2.2.1.2 Categoría 11: Tipos de actividades creativas desarrolladas en clase.....	146
6.2.2.2 Subdimensión 2.2: Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje	149

6.2.2.2.1 Categoría 12: Identificación de las asignaturas más y menos creativas	149
6.2.2.2.2 Categoría 13: Calificación de la creatividad en el aula	152
6.2.3 Dimensión 3: Creatividad y sus efectos	154
6.2.3.1 Subdimensión 3.1: Efectos de las acciones creativas	154
6.2.3.1.1 Categoría 14: Efectos a nivel personal	155
6.2.3.1.2 Categoría 15: Efectos en las actividades implantadas en el aula.....	156
6.2.3.1.3 Categoría 16: Efectos en la forma de enseñar de los docentes	158
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	162
7.1 Verificación de las hipótesis	162
7.2 Conclusiones generales	164
7.3 Sugerencias y recomendaciones.....	174
7.4 Alcances y limitaciones.....	178
7.4.1 Alcances	178
7.4.2 Limitaciones	180
7.5 Futuras líneas de investigación	181
CAPÍTULO VII: CONCLUSÕES	183
7.1 Verificação das hipóteses	183
7.2 Conclusões gerais.....	185
7.3 Sugestões e recomendações	195
7.4 Âmbito e limitações	199
7.4.1 Âmbito de aplicação.....	199
7.4.2 Limitações	200
7.5 Linhas futuras de investigação	202
BLOQUE IV. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	203
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
BIBLIOGRAFÍA.....	204
WEBGRAFÍA	210
ANEXOS.....	211
PRINCIPALES DOCUMENTOS.....	211

ÍNDICE DE LAS TABLAS

Tabla 1. <i>Estrategias de enseñanza para potenciar la creatividad en el aula</i>	41
Tabla 2. <i>Pruebas clásicas para medir la creatividad</i>	44
Tabla 3. <i>Pruebas actuales para medir la creatividad</i>	45
Tabla 4. <i>Investigaciones previas sobre Familia, Creatividad y Educación</i>	50
Tabla 5. <i>Resumen proyecto creativo “Diálogos en el museo”</i>	58
Tabla 6. <i>Resumen proyecto creativo “¿Sembramos el cemento?”</i>	58
Tabla 7. <i>Resumen proyecto creativo ¡Cámara y acción!</i>	59
Tabla 8. <i>Resumen proyecto creativo “Cita de amor con la literatura”</i>	59
Tabla 9. <i>Detalles de la muestra para la escala Likert</i>	68
Tabla 10. <i>Detalles de la muestra para las entrevistas</i>	69
Tabla 11. <i>Prueba de fiabilidad</i>	72
Tabla 12. <i>Establecimiento de las dimensiones, subdimensiones y categoría</i>	76
Tabla 13. <i>Vinculación de los aspectos con los distintos enfoques</i>	78
Tabla 14. <i>Organización del análisis etapa I</i>	84
Tabla 15. <i>Considero que todos somos creativos (P.25)</i>	88
Tabla 16. <i>Pienso que la creatividad es importante en la vida (P.20)</i>	91
Tabla 17. <i>Para mis padres la creatividad es importante (P.3)</i>	95
Tabla 18. <i>Considero que la creatividad es importante en mi centro (P.2)</i>	99
Tabla 19. <i>Siento admiración por mis compañeros/as creativos/as (P.16)</i>	102
Tabla 20. <i>Me doy cuenta cuando un/a profesor/a es creativo/a y cuando no (P.27)</i>	106
Tabla 21. <i>Mis profesores/as me han enseñado qué es la creatividad. (P.23)</i>	109
Tabla 22. <i>Aprendo más en la clase de un/a profesor/a creativo/a que en la de uno/a no creativo/a. (P.19)</i>	113
Tabla 23. <i>Cuando hacemos cosas creativas aumenta mi motivación (P.12)</i>	117
Tabla 24. <i>Presto más atención cuando hay que hacer algo creativo (P.17)</i>	120
Tabla 25. <i>La creatividad mejora el clima del aula. (P.33)</i>	124
Tabla 26. <i>Organización del análisis etapa II</i>	126

ÍNDICE DE LAS FIGURAS

Figura 1. <i>Definiciones sobre creatividad.</i>	19
Figura 2. <i>Los diez rasgos psicológicos de los sujetos creativos según Csikszentmihalyi.</i>	23
Figura 3. <i>Modelo de actividad creativa</i>	25
Figura 4. <i>El proceso creativo.</i>	28
Figura 5. <i>Criterios que debe reunir un producto creativo.</i>	30
Figura 6. <i>Subsistemas familiares que afectan el desarrollo infantil.</i>	31
Figura 7. <i>Evolución histórica y cultural de la Familia.</i>	33
Figura 8. <i>Cambios en las representaciones de la maternidad y paternidad.</i>	34
Figura 9. <i>Principios de la Escuela Creativa.</i>	37
Figura 10. <i>Jerarquía de influencias en el fomento de la creatividad.</i>	40
Figura 11. <i>Criterios orientativos para la calificación de la creatividad.</i>	43
Figura 12. <i>Argumentos para la formación creativa de los docentes.</i>	49
Figura 13. <i>Algunas características de los profesores creativos.</i>	50
Figura 14. <i>Complementariedad del diseño mixto.</i>	67
Figura 15. <i>Fases del análisis de Matriz de datos.</i>	75
Figura 16. <i>Gráfico del enunciado “me considero una persona creativa” (P.1).</i>	86
Figura 17. <i>Gráfico sobre el enunciado “Frente a un problema busco varias alternativas para resolver” (P.29).</i>	87
Figura 18. <i>Gráfico sobre el enunciado “la creatividad es solo de los más talentosos y cosa de unos pocos (P.14)”</i>	89
Figura 19. <i>Gráfico sobre el enunciado “relaciono la creatividad solo con la creación artística (P.7)”</i>	90
Figura 20. <i>Gráfico sobre el enunciado “mi madre es creativa (P.8)”</i>	92
Figura 21. <i>Gráfico sobre el enunciado “mi padre es creativo (P.9)”</i>	93
Figura 22. <i>Gráfico sobre el enunciado “mis padres han realizado alguna actividad creativa conmigo (P.26)”</i>	96
Figura 23. <i>Gráfico sobre el enunciado “cuando tenemos algún problema en nuestra familia buscamos varias alternativas para solucionarlo (P.21)”</i>	97
Figura 24. <i>Gráfico sobre el enunciado “en todas mis asignaturas se realizan con frecuencias actividades creativas (P.31)”</i>	100
Figura 25. <i>Gráfico sobre el enunciado “siento admiración por mis profesores/as creativos/as (P.15)”</i>	101
Figura 26. <i>Gráfico sobre el enunciado “mi centro favorece que profesores y alumnos sean creativos (P.11)”</i>	103
Figura 27. <i>Gráfico sobre el enunciado “mi centro ha llevado a cabo alguna acción creativa concreta: producto, servicio o actividad (P.24)”</i>	104

Figura 28. Gráfico sobre el enunciado “considero que un/a buen/a profesor/a tiene que ser creativo/a (P.4)”	107
Figura 29. Gráfico sobre el enunciado “tengo muchos/as profesores/as creativos/as (P.18)”.	108
Figura 30. Gráfico sobre el enunciado “todos mis profesores favorecen que seamos creativos (P.13)”	110
Figura 31. Gráfico sobre el enunciado “considero que enseña mejor un/a profesor/a creativo/a que uno/a que no lo es (P.10)”	112
Figura 32. Gráfico sobre el enunciado “la creatividad es valorada por los profesores (P.5)”	114
Figura 33. Gráfico sobre el enunciado “la valoración de la creatividad influye en mis notas (P.6)”	115
Figura 34. Gráfico sobre el enunciado “cuando se realizan actividades creativas en clase mejoro mis notas (P.32)”	118
Figura 35. Gráfico sobre el enunciado “me comporto mejor cuando la clase es creativa (P.28)”	119
Figura 36. Gráfico sobre el enunciado “considero, que si se realizaran actividades más creativas en clase, mi aprendizaje aumentaría (P.30)”	121
Figura 37. Gráfico sobre el enunciado “la creatividad no favorece mi aprendizaje (P.22)” ..	123

RESUMEN

Esta tesis doctoral es producto de una investigación basada en un diseño mixto, cuyo objeto de estudio se centró en el alumnado de 6º de primaria, 4º de ESO y 1º de bachillerato, los cuales pertenecen a diversos centros educativos de la provincia de Segovia (España). El objetivo central del presente estudio consistió en analizar las distintas creencias y percepciones que los estudiantes participantes tenían sobre la relevancia de la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo. La metodología de esta investigación está supeditada a los fundamentos del paradigma interpretativo, y las técnicas utilizadas para recoger la información fueron una escala de Likert (validada por expertos y con alta fiabilidad: α 0,904) y, en una fase II, entrevistas semi estructuradas.

Este proyecto de investigación es un estudio transversal y con un alcance descriptivo, recogiendo información sobre las percepciones del alumnado en torno a la relevancia y el desarrollo de la creatividad, concretizada en las acciones de los padres, los centros educativo, los docentes, pero también sobre ellos mismos, permitiendo establecer comparaciones entre los diferentes niveles educativos, entre otros aspectos. Por consiguiente, el espectro de análisis es diverso y complejo, pero al mismo tiempo sumamente interesante, ya que se abarcó un estudio de la creatividad profundo (con 50 entrevistas) y amplio (con 565 encuestados).

Para finalizar, a continuación, se destacan algunas de las ideas principales que surgen de lo indicado por los distintos participantes. Se detectaron individuos con una percepción alta sobre sí mismos como sujetos creativos. Además, se indicó que las figuras paternas son consideradas como creativas, aunque se evidenció una disminución en la realización de las actividades creativas entre padres e hijos en la medida que estos últimos se encuentran en cursos superiores. También, se indicó una percepción crítica del sistema educativo español y, aunque en menor medida, también de los centros educativos. Al contrario, los docentes creativos fueron valorados y, aunque se reconoció que en el aula se realizan acciones que promueven la creatividad, hay un desafío significativo para los profesores al momento de calificarla. Otro punto que se destacó fueron los efectos positivos de las acciones creativas en los tres ámbitos estudiados, permitiendo destacar una percepción del estudiantado muy positiva con respecto a la creatividad, donde se reconoce su relevancia, beneficios y eficacia en los niveles personal, familiar y educativo.

Palabras claves: Creatividad, padres creativos, educación creativa, efectos de las acciones creativas, voz del alumnado, percepción y creencias.

ABSTRACT

This doctoral thesis is the product of a research based on a mixed design, whose object of study was focused on students in 6th grade of primary school, 4th year of ESO and 1st year of high school, who belong to different educational centers in the province of Segovia (Spain). The main objective of this study was to analyze the different beliefs and perceptions that the participating students had about the relevance of creativity in the personal, family and educational fields. The methodology of this research is subject to the fundamentals of the interpretative paradigm, and the techniques used to collect the information were a Likert scale (validated by experts and with high reliability: α 0.904) and, in phase II, semi-structured interviews.

This research project is a cross-sectional study with a descriptive scope, collecting information on students' perceptions about the relevance and development of creativity, concretized in the actions of parents, educational centers, teachers, but also about themselves, allowing comparisons between different educational levels, among other aspects. Therefore, the spectrum of analysis is diverse and complex, but at the same time extremely interesting, since it covered a deep (with 50 interviews) and wide (with 565 respondents) study of creativity.

To conclude, some of the main ideas that emerge from what was indicated by the different participants are highlighted below. Individuals with a high perception of themselves as creative subjects were detected. In addition, it was indicated that parental figures are considered as creative, although a decrease in the realization of creative activities between parents and children was evidenced to the extent that the latter are in higher grades. A critical perception of the Spanish educational system and, although to a lesser extent, of the educational centers was also indicated. On the contrary, creative teachers were valued and, although it was recognized that in the classroom there are actions that promote creativity, there is a significant challenge for teachers at the time of qualifying it. Another point that stood out was the positive effects of the creative actions in the three areas studied, allowing to highlight a very positive perception of the students with respect to creativity, where its relevance, benefits and effectiveness at personal, family and educational levels are recognized.

Key words: Creativity, creative parents, creative education, effects of creative actions, student voice, perception and beliefs.

RESUMO

A presente tese de doutoramento é o produto de uma investigação baseada num desenho misto, cujo objeto de estudo se centrou nos alunos do 6 ° ano do ensino básico, do 4 ° ano do ESO e do 1 ° ano do bacharelato, pertencentes a diferentes centros educativos na província de Segovia (Espanha). O principal objetivo do presente estudo era analisar as diferentes convicções e percepções que os alunos participantes tinham sobre a relevância da criatividade nas esferas de vida pessoal, familiar e educacional. A metodologia desta investigação está sujeita aos fundamentos do paradigma interpretativo, e as técnicas utilizadas para recolher a informação foram uma escala Likert (validada por peritos e com elevada fiabilidade: α 0,904) e, na fase II, entrevistas semi-estruturadas.

Este projecto de investigação é um estudo transversal com um âmbito descritivo, recolhendo informação sobre as percepções dos alunos relativamente à relevância e ao desenvolvimento da criatividade, concretizada nas ações dos pais, das escolas, dos professores, mas também sobre si próprios, permitindo comparações entre os diferentes níveis de ensino, entre outros aspetos. O espectro de análise é, portanto, diverso e complexo mas, ao mesmo tempo extremamente interessante, porque foi um estudo aprofundado (com 50 entrevistas) e amplo (com 565 respondentes) sobre criatividade.

Em conclusão, algumas das principais ideias que emergem dos vários participantes são destacadas em seguimento. Foram detetados indivíduos com uma elevada percepção de si mesmos como sujeitos criativos. Ainda, foi indicado que as figuras parentais são vistas como criativas, embora houvesse evidência de uma diminuição no desempenho das atividades criativas entre pais e filhos, uma vez que estes últimos estão a frequentar um curso superior. Foi, também, indicada uma percepção crítica do sistema educativo espanhol e, em menor medida, das escolas. Por outro lado, os professores criativos foram valorizados; e, embora também fosse reconhecido que, na sala de aula, existem ações que promovem a criatividade, existe um desafio significativo para os professores no momento da qualificar. Outro ponto que se destacou foram os efeitos positivos das ações criativas nas três áreas estudadas, permitindo-nos destacar uma percepção muito positiva por parte dos alunos no que respeita à criatividade, onde a sua relevância, benefícios e eficácia nos níveis pessoal, familiar e educativo são reconhecidos.

Palavras-chave: Criatividade, pais criativos, educação criativa, efeitos das ações criativas, voz do estudante, percepção e convicções.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar este apartado que nos introducirá a este proyecto de investigación, parece esencial decir que estudiar la creatividad es una tarea compleja, pero al mismo tiempo es una temática fascinante, porque es un concepto que se asemeja a un iceberg, la mayoría de las personas solo ve o conoce una parte muy superficial de lo que significa, de lo que abarca y de su utilidad. Luego está esa otra parte que está sumergida y que parece estar envuelta en misterio. En este sentido, esta tesis doctoral se ha aventurado a mirar su conjunto, visualizando la creatividad como una actitud del ser humano, la cual se puede desarrollar o bloquear según las influencias del contexto, de carácter transversal y con enormes beneficios para hacer frente a las problemáticas emergentes de este mundo que se encuentra en un continuo cambio (Campos y Palacios, 2018; Klimenko, 2008; Valqui, 2009).

La creatividad ofrece posibilidades infinitas y ser creativos debería ser una aspiración de todos. La historia de la humanidad y sus avances han tenido a la creatividad como protagonista y en tiempos tan convulsos como los actuales esta debería ser considerada como un valor social. Siguiendo esta idea Elisondo (2015) y Romero (2010), destacan que estamos experimentando el tiempo de la creatividad y que esta puede ser clave para poder responder a las dificultades y problemáticas que nos afectan. Por este motivo, los dos agentes más influyentes en el desarrollo infantil y juvenil, es decir la familia y las instituciones educativas deben potenciarla de forma deliberada, ya que se necesita que las nuevas generaciones y los ciudadanos del futuro sean sujetos creativos.

En esta investigación en torno a la creatividad, el foco se ha centrado en intentar responder a la interrogante: ¿cuáles son las percepciones poseídas por el alumnado de distintos niveles educativos en relación con la relevancia de la creatividad en los niveles personal, familiar y educativo? De esta manera, se ha querido dar voz a los estudiantes (Haya, 2011) y escuchar las experiencias que han acumulado con respecto a lo que se les consulta, ya que en este estudio son considerados sujetos activos, de pleno derecho y legitimidad para opinar sobre situaciones y experiencias que ellos viven en primera persona. En este sentido, se cuenta con la convicción de que ellos tienen mucho que enseñarnos.

Este trabajo pretende presentar un estudio creativo y original, sin embargo es importante mencionar que esta tesis doctoral es la continuación y ampliación de un estudio previo que constituyó mi Trabajo Fin de Máster. Esta investigación continuó con una de las futuras líneas de investigación presentadas en ese trabajo anterior. Por consiguiente, se mantuvo la temática, pero se incorporaron nuevos objetivos, surgieron nuevas variables en el análisis y se recogió una

muestra más diversa, amplia y profunda. Ahora bien, lo que se señala anteriormente es un elemento que debe considerarse como positivo, ya que da cuenta de la consolidación de una línea de investigación novedosa y que despierta interés científico, además de reflejar un enorme potencial como proyecto de investigación que puede seguir creciendo hasta culminar en el futuro con la presentación de una teoría de la creatividad.

La presente tesis doctoral para facilitar su consulta y orientar a sus lectores por sus ejes fundamentales, se organiza en cuatro bloques temáticos:

a) bloque I correspondiente a la fundamentación teórica, la cual está compuestas por 4 importantes capítulos. Primero, se profundiza en la creatividad y en los aspectos que la componen. Luego, se repasa la vinculación de la creatividad con la familia y la educación y, por último, se presenta una revisión de las principales investigaciones que se han realizado entorno a esta temática y algunos proyectos de enseñanza creativa.

b) bloque II correspondiente al marco metodológico, el cual está compuesto por un capítulo extenso, donde se exponen los siguientes aspectos: la justificación de la investigación (versión personal y teórica), los objetivos, hipótesis, paradigma, diseño, muestra, las técnicas para la obtención de los datos, técnicas de análisis de los datos, criterios de calidad de la investigación y para concluir las cuestiones éticas-metodológicas.

c) bloque III correspondiente a los resultados y conclusiones, el cual se componen por dos capítulos; el análisis de los resultados y su respectiva discusión, y las conclusiones, donde se desarrolla el proceso de verificación de las hipótesis y se exponen las principales conclusiones del presente estudio. A partir de lo anterior, se establecen recomendaciones y/o sugerencias, un apartado con los alcances y las limitaciones del presente proyecto de investigación y, para terminar, las futuras líneas de investigación. Este bloque, también está integrado por la versión de los aspectos anteriores traducidos al portugués, lo cual es un requisito para tesis que optan a la Mención Internacional.

d) bloque IV, el cual está compuesto por las referencias bibliográficas y los anexos.

Una vez expuesto lo anterior, se extiende la cordial invitación para comenzar a navegar por este estudio que es el resultado de años de trabajo riguroso y serio. Albert Einstein en una de sus célebres frases dice: “la creatividad es contagiosa, pásala”, en este sentido, espero ser uno de los pacientes cero.

BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: LA CREATIVIDAD Y SUS EJES FUNDAMENTALES

1.1 La creatividad

1.1.1 Concepciones sobre creatividad

El concepto de creatividad, resulta ser un término complejo y amplio de abordar, ya que existe una gran cantidad de literatura en torno a él. “La creatividad no es un concepto estático, sino adaptable y abierto al cambio” (De La Torre, 2002, p.35). Por este motivo existen tantas definiciones como autores han hablado acerca de ella, sin consensos establecidos y donde es común encontrar discrepancias.

Kirton (1994) explicaba el concepto de creatividad desde el terreno del sujeto individual y según la manera en que éste procesaba y organizaba la información. Esta perspectiva con el paso del tiempo va decayendo y se desarrollan otras vertientes sobre creatividad. En este sentido, Elisondo y Donolo (2013) se refieren a la creatividad como la capacidad que tiene un individuo para formular y resolver problemas. Además, establecen un vínculo entre la creatividad y la producción de ideas o productos originales, los cuales rompen con las barreras de lo rutinario y esperado. Por su parte, Cuadros et al., 2012 manifiestan que en aspectos generales la creatividad, además de estar relacionada con la imaginación y lo novedoso, históricamente ha estado ligada a la resolución de problemas. Ahora bien, esas soluciones o respuestas no solo influyen a nivel personal del sujeto, sino que también impactan el ambiente social.

En la actualidad ha tomado fuerza la tendencia de explicar la creatividad desde el influjo social y los grupos. La creatividad, se entiende como una actitud que puede ser originado a nivel social (Klimenko, 2008). Por consiguiente, el entorno influirá en el desarrollo de las capacidades, las características personales e incluso la expresión de procesos y productos creativos. Desde esta concepción, se destaca que a pesar de que todas las personas tienen una inagotable fuente de potencial creativo, que éste se logre desarrollar dependerá de las influencias generadas por la socialización y las interacciones con el ambiente. Labarrere (2005) señala que el contexto social donde está inserto un sujeto condicionará que sus habilidades creativas se desarrollen, potencien o entorpezcan.

La tarea de delimitar el concepto de creatividad no es fácil como se ha visto. Existen una infinidad de definiciones sobre creatividad y cada una de ellas se centra en un aspecto distinto: las personas, el medio, los productos, los problemas, entre otros. Según Cuevas (2013); y García (2005) la creatividad es un concepto que tiene muchos significados y es multidisciplinario (ver Figura 1).

Figura 1

Definiciones sobre creatividad.



Nota. Tomado de Campos (2017).

La Figura 1, recoge algunos de los caminos que se acercan a lo que se asocia a la palabra creatividad como concepto. Sin embargo, Campos y Palacios (2018); y Elisondo (2015) van más allá de la diversidad de concepciones sobre creatividad y destacan la evolución histórica de ésta. Resaltando dos perspectivas o posiciones opuestas que permiten una mirada global y una manera de clasificar las definiciones en torno a la creatividad.

1.1.2 Dos perspectivas sobre creatividad

a) **La perspectiva clásica** o llamada también tradicional, encierra una serie de estereotipos y mitos con respecto a la creatividad. Ésta es entendida como una cualidad poseída por unos pocos y de carácter individual asociada a sujetos excepcionales, misteriosa o un don. Desde esta visión,

la creatividad se vincula a la figura del genio creador; cuyo don es innato y representa al que sabe. Por lo tanto, la creatividad no es una aspiración para todas las personas y el sitio para ser creativo se restringe a las artes y como mucho a las humanidades (Caerols, 2013; Romero, 2010). La perspectiva clásica presenta la creatividad como un aspecto misterioso y poco común asociada a individuos con características particulares o dotados de talento. Es decir, desde esta posición se prima un enfoque de la creatividad como un ejercicio determinado por las características personales, siendo una aptitud poseída por unos y no por otros, no apta de ser desarrollada ni aprendida.

b) La perspectiva actual, se opone a la clásica y representa un cambio muy significativo en la manera de entender la creatividad, porque viene a desmitificar tanto el concepto como la figura del genio creador. “Numerosos autores relevantes, desde Guilford o Torrance hasta M. Boden, E. De Bono, M. Romo, D. Perkins, R. W. Weisberg...entre otros. Todos ellos han venido mostrando cómo la creatividad no es una cualidad privilegiada de individuos excepcionales” (Romero, 2010, p.91). La perspectiva actual aborda la creatividad como una habilidad propia del ser humano, presente en todos los sujetos y sensible a ser desarrollada u obstaculizada por el entorno social. Según Caerols (2013); Klimenko (2008); y Valqui (2009) es importante resaltar que los procesos creativos se fundan en procesos de pensamiento y destrezas simples, habituales a todas las personas. Desde esta visión, se defiende que el ser humano es creativo por excelencia y que la creatividad debe asumirse como un bien social transversal a un área, contenido o actividad. Además, se abandona el concepto de creatividad como aptitud y se adopta el de actitud, significando que la creatividad no es un talento especial ni un don de pocos, por el contrario, todo ser humano puede recurrir a ella, debido a que la creatividad puede ser desarrollada o bloqueada por el ambiente y la experticia en algo se logra adquirir con la práctica y el esfuerzo constante.

1.1.3 Inteligencia y creatividad: ¿se relacionan?

Un punto que ha despertado gran controversia y debate entre los psicólogos es el estudio de las vinculaciones entre creatividad e inteligencia. Éste ha sido un foco de atención en las investigaciones en el campo de la creatividad desde 1950 y estudios actuales continúan preguntándose por las relaciones existentes entre estos dos complejos constructos.

En aspectos generales, el umbral de propuestas es bastante amplio y existen estudios variados en este campo. Según Guilford (1986) en su modelo de estructura del intelecto, la creatividad es considerada un subgrupo de una de las cinco partes de la estructura de la inteligencia. La creatividad se asocia a las aptitudes de la producción divergente, las cuales consisten en la

búsqueda de distintas respuestas originales a un problema que se opone a la respuesta única de la producción convergente. Ahora bien, aunque este autor no señala que las personas con más coeficiente intelectual (CI) son las más creativas, reconoce que tener un CI superior al promedio es un requisito indispensable en las producciones creativas.

Por su parte, Gardner (1995) en su teoría de las inteligencias múltiples, señala que la inteligencia no es un fenómeno unitario y que el ser humano puede ser inteligente de diferentes maneras. Establece ocho tipos de inteligencias y además postula que inteligencia y creatividad no se deben percibir por separado. Propone una perspectiva interactiva entre estos dos fenómenos y señala que si la inteligencia es plural lo mismo ocurre con la creatividad. Sus esfuerzos se centran en la pregunta ¿Dónde está la creatividad? Y para responderla dispone tres aspectos en interacción con respecto a ella: a) en el talento individual, b) en el campo o disciplina; y c) en las producciones nuevas (evaluación definida por los jueces como un producto original). Para este autor, así como no puede haber un tipo único de inteligencia, tampoco puede haber un tipo único de creatividad.

En una tercera línea de investigación con respecto a establecer el tipo de relación entre inteligencia y creatividad, se asumen como aspectos diferentes y que no guardan relación más allá que la base mínima requerida para el desarrollo de una actividad creativa y que a menudo es muy baja. Sin embargo, más allá de ese mínimo (120 de CI) la creatividad tiene muy poca correlación con la inteligencia (Barron, 1976; Csikszentmihalyi, 1998).

En síntesis, como se ha explicado en los puntos anteriores la palabra creatividad no presenta una única definición, siendo un aspecto que dificulta su delimitación. No obstante, la manera de superar ese inconveniente es categorizar las distintas definiciones dentro de las dos grandes perspectivas: la clásica y la actual. Esta investigación asumirá el término creatividad como una actitud propia del ser humano, apta de ser desarrollada a través del aprendizaje y favorecida u obstaculizada por el entorno que rodea al sujeto. Además, se asume que inteligencia y creatividad son aspectos distintos y que no tienen vinculaciones más allá del mínimo de CI requerido en la realización de una acción creativa.

1.2 Los cuatro ejes de la creatividad

1.2.1 El sujeto creativo

Según Romero (2010) la persona creativa y la forma en que ésta se entiende y define, se ve influenciada por la concepción previa que se tenga de la creatividad. Esto quiere decir, que vuelven a aparecer las dos perspectivas en las que se debate la creatividad. Según Real (2014) si la perspectiva desde la que se inicia es la clásica (muy debatida y cuestionada en la actualidad); el sujeto creativo se relaciona con el individuo talentoso, donde predomina el carácter innato de esa habilidad y se entiende como un don que no todos pueden tener (se nace o no con ello). En oposición Romero (2010); y Valqui (2009) señalan que la perspectiva actual defiende un enfoque normalizador, donde la capacidad creativa es una cualidad y actitud humana. Todos tenemos un potencial creativo que se desarrolla o bloquea en los entornos de aprendizaje.

“La creatividad es un fenómeno infinito, es posible ser creativo de un sin fin de maneras” (Valqui, 2009, p.2). Este autor manifiesta al respecto que se podrían distinguir al menos tres tipos de sujetos creativos: el solucionador de problemas, el artista que crea una nueva obra de arte y las personas que adaptan la creatividad como estilo de vida; siendo creativos en cualquier ambiente en el que estén insertos.

Además de las consideraciones anteriores es importante destacar que el sujeto creativo puede explicarse desde dos enfoques: el personalológico y el sociocultural (González, 1997, citado en Labarrere, 2005, p.44).

1.2.1.1 El sujeto creativo desde el enfoque personalológico

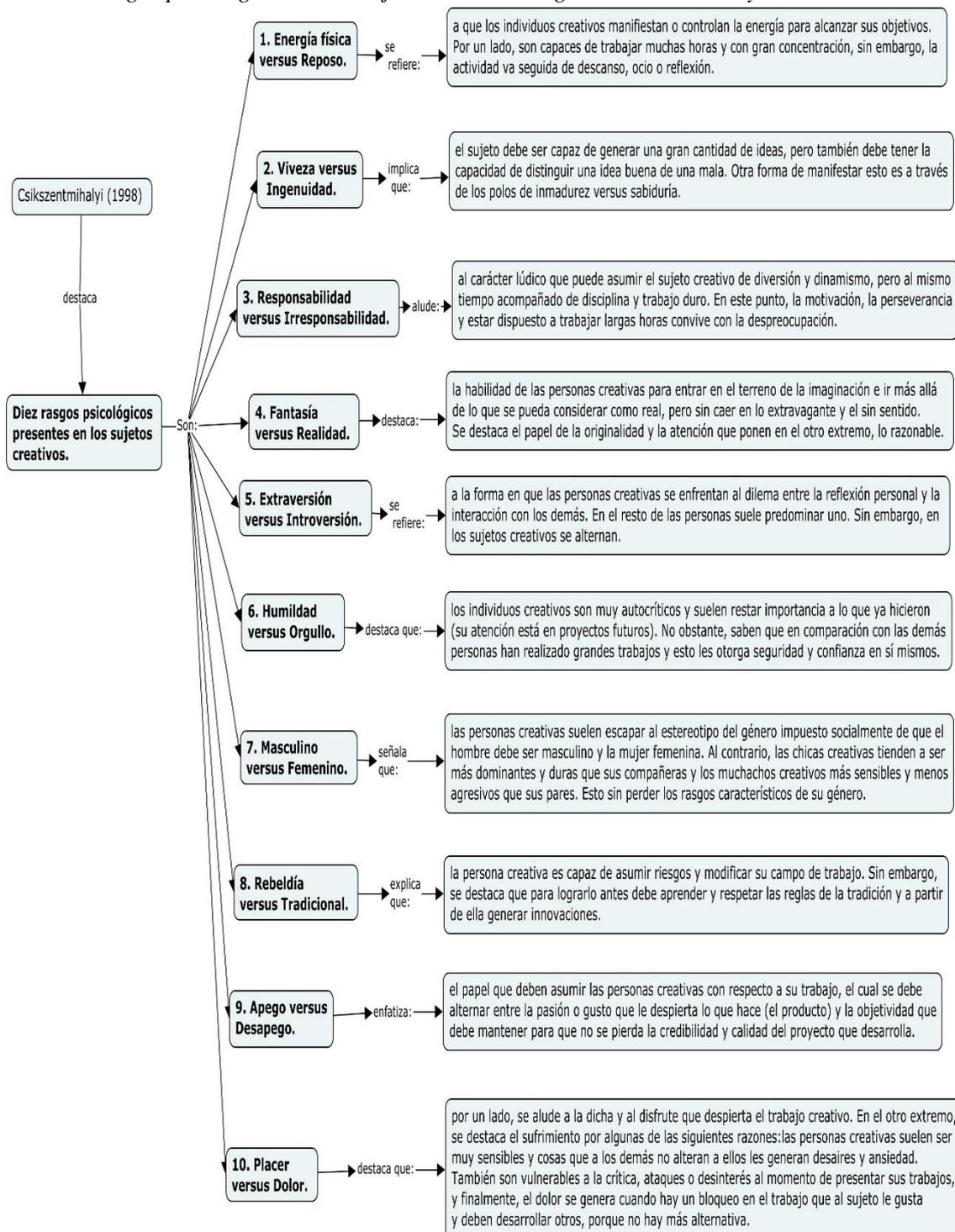
El enfoque personalológico enfatiza el carácter individual del sujeto, reconociendo una serie de características psicológicas presentes en las personas creativas y que los hacen singulares al momento de expresar. Autores como Cardoso (2005); Labarrere (2005); López (2015); Real (2014); coinciden al mencionar algunas de las siguientes características asociadas a la personalidad de los sujetos creativos: alta motivación intrínseca, actitud crítica, originalidad, imaginación, autonomía, flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio, perseverancia, toma de riesgos, inconformismo, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, apertura a las experiencias, entre otras.

Escribir sobre los rasgos de la personalidad profunda de los individuos creativos es una tarea de enorme complejidad. Csikszentmihalyi (1998) a pesar de reconocerlo expone dos tendencias importantes: a) la unión entre pensamiento y actuación (aspecto que no se da en la mayoría de la gente) y b) la presencia de una personalidad madura, la cual supone la capacidad de pasar de un extremo a otro cuando la ocasión lo requiere. A partir de estas dimensiones de complejidad, el

autor desarrolla diez rasgos paradójicos que con frecuencia están presentes en los individuos creativos y que se integran en tensión como se puede ver en la Figura 2.

Figura 2

Los diez rasgos psicológicos de los sujetos creativos según Csikszentmihalyi.



Nota. Adaptado de Campos (2017).

1.2.1.2 El sujeto creativo desde el enfoque sociocultural

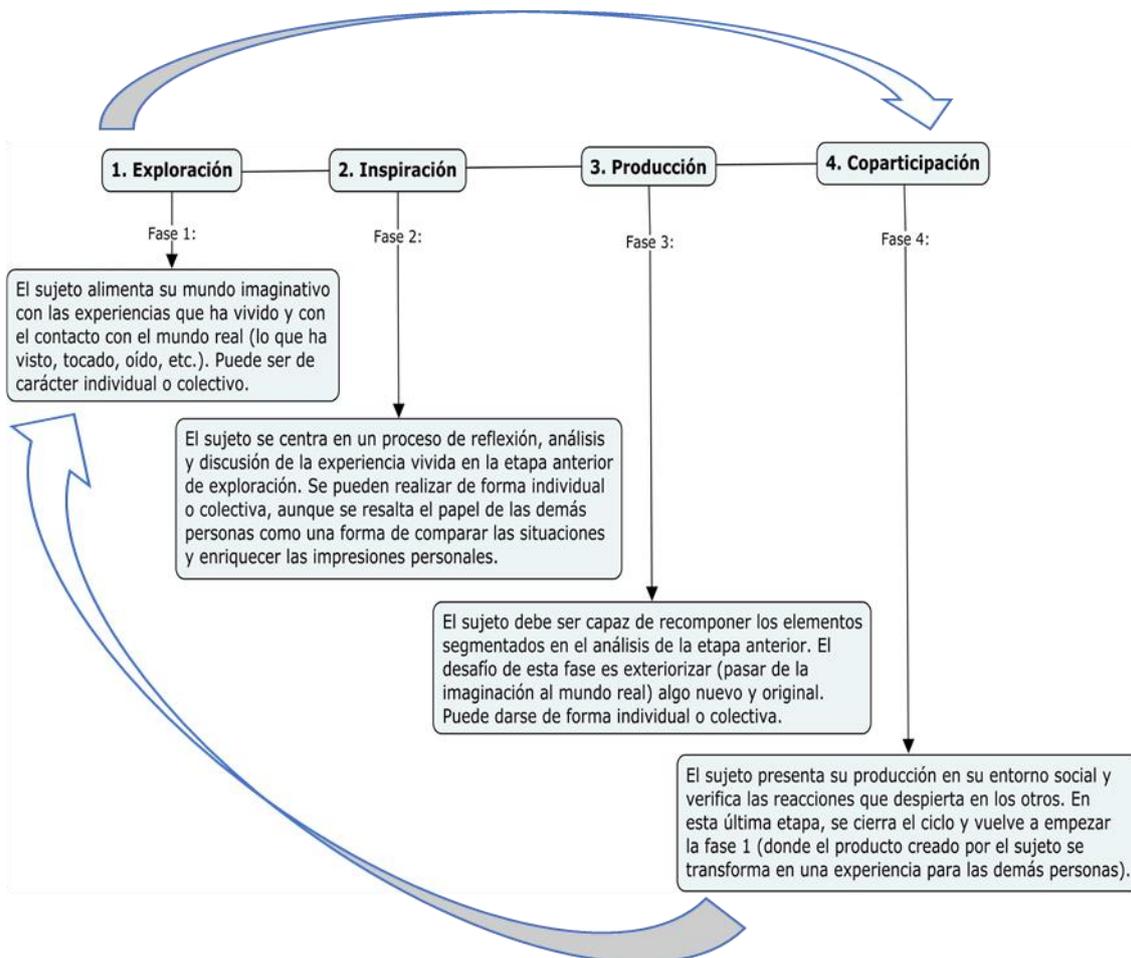
En el enfoque sociocultural o interaccionista, según Díaz y Morales (2011) el foco de atención está en el sujeto como parte de un grupo influido por el ambiente donde tiene lugar la creación. Es decir, se resaltan los factores de contexto como puede ser la influencia de la familia, los amigos, el centro educativo, etc.

El sujeto se constituye en la colectividad de personas aunadas por intenciones y finalidades comunes, con una historia de desarrollo compartida y donde las relaciones de participación, ayuda y cooperación, pero también de oposición y conflicto, se tensan en función de la conservación y el desarrollo del grupo y de cada persona. (Labarrere, 2005, p.45)

Este modelo visualiza a la persona creativa no desde su individualidad, al contrario en este enfoque adquiere gran importancia la interacción del sujeto con el contexto y se señala que es en esa interacción donde la creatividad se produce.

Un inventor no se puede aislar de su tiempo y época, y cualquiera de sus creaciones está determinada por el entorno social. En este sentido, la creatividad no solo puede entenderse desde un carácter interno del individuo, sino que también está influido por rasgos externos (Decortis y Lentini, 2009; Vygotsky, 1998). En la Figura 3, se visualizan los aspectos socioculturales que influyen en el sujeto y se explica en qué consiste cada uno.

Figura 3
Modelo de actividad creativa



Nota. Adaptado de Campos (2017).

“Este modelo describe como el individuo experimenta el mundo externo, elabora las impresiones recibidas, las junta de una forma nueva y comparte esta producción con otros” (Decortis y Lentini, 2009, p.3). Lo anterior revela, que aunque la actividad creativa se constituye de cuatro fases independientes, éstas al mismo tiempo, dan cuenta de un proceso integrador y cíclico.

En síntesis, y a modo de balance, cabe señalar que los factores que rodean la imagen del sujeto creativo van a depender de la definición y perspectiva con que se aborde el concepto de creatividad. Esto determinará el camino que se asuma para explicar los aspectos vinculados al sujeto, que pueden ser: a) las características psicológicas (los rasgos propios de la personalidad del individuo creativo) o b) los factores propio del contexto (el grupo o ambiente en el que está inserto el sujeto).

1.2.2 El ambiente creativo

La percepción tradicional sobre la creatividad apuntaba que la producción de ideas creativas dependía principalmente de las características individuales de los sujetos. Ahora bien, desde la percepción actual sobre la creatividad, el ambiente o el contexto que rodea a los sujetos adquiere un gran protagonismo. El ser humano tiene un gran potencial creativo, el cual se basa en procesos cognitivos comunes a todas las personas. En este sentido, el contexto desempeña un rol muy importante en el desarrollo o restricción del comportamiento innovador de los sujetos, porque obligatoriamente forma parte de la experiencia diaria de toda persona (Labarrere, 2005; Muñoz, 2008).

Según Garcés et al. (2016), los procesos de socialización de un sujeto con su entorno social (familia, escuela, sociedad), condicionará el valor que se conceda a la creatividad en el ejercicio de cualquier labor: artística, profesional, académica o personal. Por lo tanto, un contexto amistoso para fomentar la creatividad se vincula con la importancia que ésta tiene en la cotidianidad de los sujetos con su ambiente.

La gestión del entorno creativo es un aspecto relevante a la hora de evitar situaciones negativas o de fomento de acciones positivas con respecto a la creatividad. Un ambiente creativo estructurado y cargado de reglas se aparta de los principios de la creatividad; por lo tanto, influenciará negativamente a los sujetos, sus acciones e incluso elaboraciones. Un clima favorable es abierto y flexible, estimula la generación e implementación de ideas, promueve la transversalidad y el desarrollo de habilidades superiores, y principalmente, acepta y reconoce los esfuerzos creativos de los individuos. En este sentido, la escuela es indicada como la institución social clave para estimular intencionadamente la creatividad.

Según Summo et al. (2016) son varios los aspectos que deben conjugarse para la construcción de contextos educacionales que propicien la creatividad. Se destaca la adaptación del espacio físico para establecer entornos de aprendizaje creativo (salones adaptados, espacios de difusión, etc.). Además, los lineamientos institucionales deben ser claros y estar reflejados en el currículum formal. De esta manera, el docente tendrá claro su plan de acción. Los maestros se verán enfrentados a nuevos desafíos, lo cual significará incorporar nuevas metodologías didácticas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, también se recomienda la creación de jornadas donde los profesores puedan reflexionar y compartir con el resto de la comunidad educativa sus acciones más exitosas.

En resumen, la escuela es el establecimiento más numeroso e influyente en la preparación de los ciudadanos del futuro. Por este motivo, desde el currículo deben desprenderse los objetivos y

acciones operativas para que la creatividad se incorpore a la formación. En la actualidad la totalidad de los centros educativos declaran desarrollar directa o indirectamente la creatividad en sus proyectos institucionales. Por lo tanto, estas declaraciones requieren de mecanismos que promuevan esas intenciones de forma operativa y que no solo queden en el discurso. Además, se deben promover vínculos entre escuela-familia, ya que esta última también genera profundas influencias y es el primer agente de socialización de un individuo, y aunque su influencia es mucho más determinante en la primera infancia, ésta determina a los sujetos para toda la vida (Campos y Moreno, 2020).

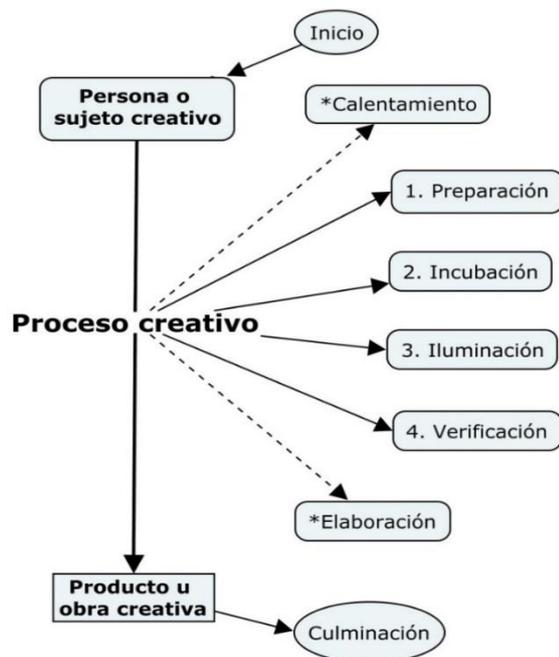
1.2.3 El proceso creativo

Al introducir este tercer punto es importante aludir al carácter transformador y al proceso de cambio asociado a la creatividad. La acción creativa no es estática ni condicionada por el azar, al contrario es un acto marcado por etapas, las cuales se originan de forma interna en el sujeto y terminan con la materialización de un producto. Según González y González (2008) el proceso creativo está a cargo de la persona, la cual realiza y desarrolla las acciones que se detectan en el proceso de creación.

El proceso creativo une dos de los componentes que conforman la creatividad: la persona o sujeto que crea y el producto u obra resultante. Por lo tanto, el proceso da cuenta de las fases que conducen a la presentación de una obra creativa. Según Wallas (1926, citado en Escalante et al., 2012) las etapas del proceso creativo se compondrían de cuatro fases: Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación. López (2015), destaca además de las cuatro fases anteriores, una etapa previa: “El Calentamiento” y finalmente Campos (2017) agrega una etapa final: “La Elaboración” (ver Figura 4).

Figura 4

El proceso creativo.



Nota. Tomado de Campos (2017).

A continuación, se explican las etapas enunciadas anteriormente:

1. **Calentamiento.** Esta fase se considera una etapa previa y vital dentro del proceso creativo, ya que significa la apertura de nuestra mente hacia la creatividad e imaginación. Se sugiere desarrollar algún enigma divertido que permita conectar con el pensamiento lateral o divergente.
2. **Preparación.** En esta etapa, el foco se centra en el problema (se detecta, delimita, define, se recolecta la información necesaria y se plantean las primeras hipótesis). En esta fase es muy importante la definición del objetivo creativo y la recogida de información.
3. **Incubación.** Esta fase no siempre estará presente, ya que depende del grado de inspiración del sujeto. Consiste principalmente en una etapa de bloqueo del proceso creativo, que se puede resolver de dos maneras: por transpiración intensiva o por la incubación del problema (que es una pausa para descansar y dejar trabajar al inconsciente en la búsqueda de una solución).
4. **Iluminación.** Es la etapa más valorada, ya que produce satisfacción y euforia en el creador. En esta fase ocurre la revelación de las soluciones que se buscaban, también se le llama “Eureka” o “Ajá”.
5. **Verificación.** Esta fase se caracteriza por ser la más racional, lógica y crítica de todo el proceso, ya que se comprueban y evalúan las soluciones encontradas, según su novedad y utilidad. Es una

etapa emocionalmente complicada, ya que se debe realizar un análisis crítico y decidir si la idea es valiosa. Si en esta fase se concluye que la idea no es buena, se debe regresar a la etapa de preparación para buscar otra alternativa.

6. Elaboración. Es la etapa final del proceso creativo que tiene que ver con la realización material de las ideas. Es la fase que se conecta con la presentación y comunicación del producto creativo (es la culminación de todo el proceso).

En conclusión, el proceso creativo permite establecer como la energía creativa fluye por las fases que componen el pensamiento creativo, la cual se caracteriza por ser dinámica y por mostrar como las ideas evolucionan durante la creación. Poder reconocer las etapas del proceso creativo ayuda a sistematizar todo lo ocurrido desde que se genera hasta que se expresa una idea, y por lo tanto, permite establecer pautas en el comportamiento creativo (González y González, 2008).

1.2.4 El producto creativo

El producto creativo es el componente más concreto y tangible dentro del repertorio de bloques que componen la creatividad. Según Real (2014) independiente de la disciplina o actividad donde se desarrolle el producto creativo, esta es la culminación de toda acción creadora.

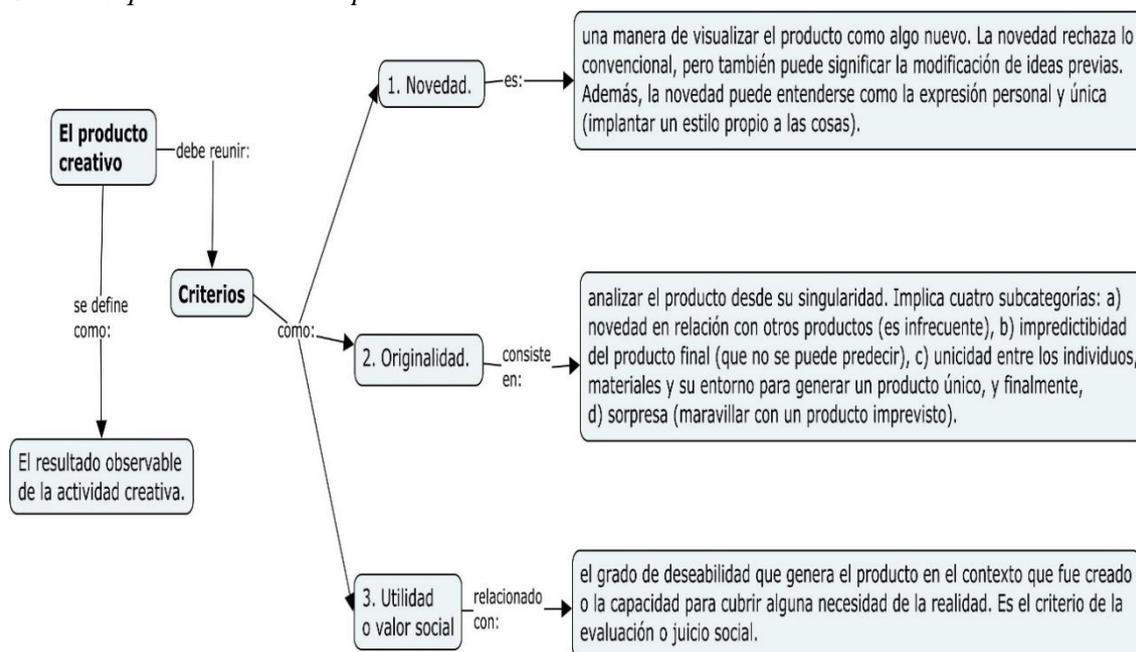
“El producto creativo se refiere a una idea, acción o conocimiento que concretiza el resultado de un proceso” (Escalante et al., 2012, p.39). Por consiguiente, se deben resaltar dos aspectos importantes: a) el producto creativo no tiene por qué ser siempre un objeto físico. Y b) el producto creativo, aunque muy vinculado al sujeto que lo crea, tiene una existencia independiente y es el final de toda actividad o proceso creativo.

Según Real (2014) la creatividad se puede entender desde una perspectiva de elaboración y los productos creativos se pueden clasificar de dos maneras: 1) la producción de algo nuevo o 2) la transformación y mejoramiento de algo existente. Todos los días el ser humano está elaborando una gran cantidad de productos, pero ¿todos los productos se pueden catalogar como creativos? La respuesta es no. En ese caso ¿qué criterios específicos debe reunir un producto para ser considerado como creativo?

En la Figura 5, se recogen tres criterios que permiten evaluar si un producto es creativo. En este sentido Escalante et al. (2012) resaltan que los tres criterios son resultado de una revisión bibliográfica realizada por ellas.

Figura 5

Criteria que debe reunir un producto creativo.



Nota. Adaptado de Campos (2017); Escalante et al. (2012).

A modo de cierre, resulta importante destacar que el estudio de la creatividad es un trabajo complejo, pero a la vez maravilloso. Se ha establecido durante este primer capítulo que la creatividad se compone de cuatro pilares, que en este caso se han estudiado de forma aislada, pero que fuera del ámbito de estudio tienen profundos lazos de conexión entre ellos.

CAPÍTULO II: CREATIVIDAD Y FAMILIA

2.1 La importancia de los padres

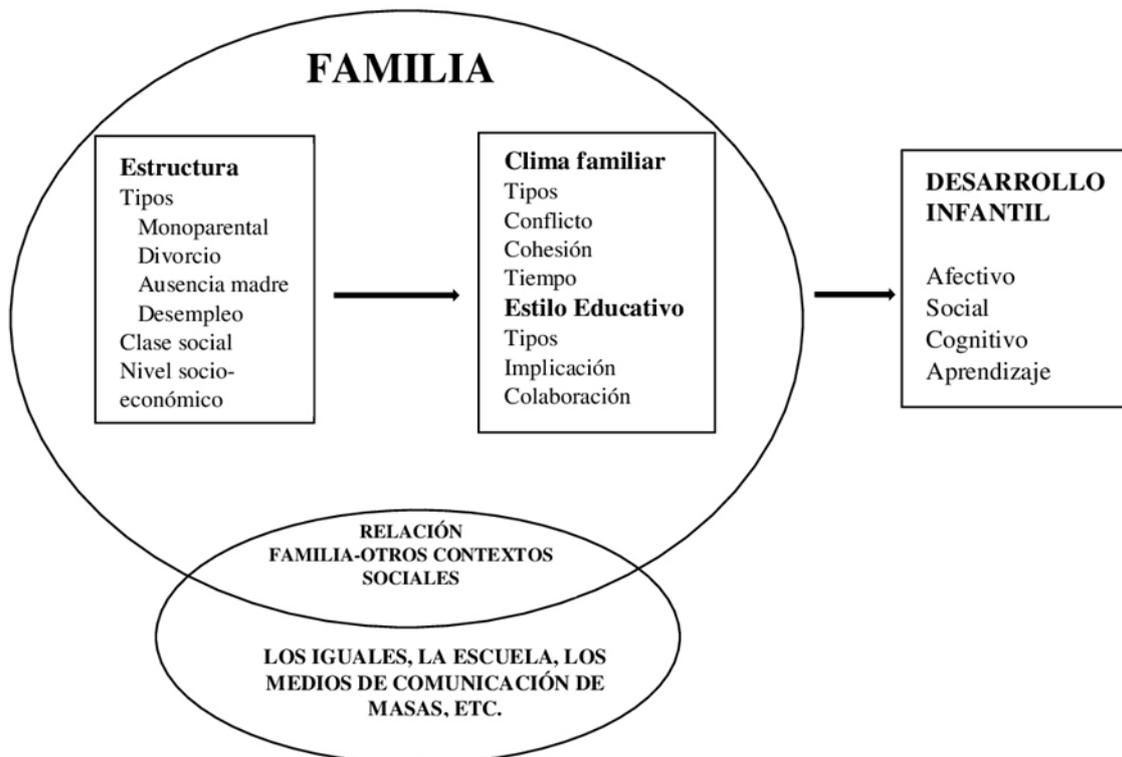
2.1.1 La familia como contexto de desarrollo infantil

La familia es un pilar indispensable e influye en el desarrollo personal, afectivo, social e intelectual de los sujetos, principalmente en la primera infancia y la niñez, sin embargo, también repercute en las etapas posteriores, aunque en la medida que los sujetos crecen aumenta la influencia de otros contextos sociales. Ahora bien, las influencias de la familia tienen gran importancia, ya que son las primeras, las más constantes y están cargadas de un fuerte componente afectivo, aspectos que afectan las interacciones posteriores fuera del ámbito familiar (Muñoz, 2005). Los procesos de estimulación y motivación en las edades iniciales tienen gran importancia en las primeras etapas del desarrollo humano (infancia y niñez). Perdomo-González (2011) señala

que: “el 80% de las capacidades intelectuales se desarrollan en los primeros 12 años de vida” (p. 29). Supuesto esto, también hay que destacar que en el desarrollo psicosocial intervienen numerosos factores intrapersonales, no obstante, el contexto que rodea al sujeto y las interacciones con sus cuidadores condicionan muchas habilidades que los niños y niñas adquieren. A continuación, se revisarán los subsistemas que conforman el ámbito familiar: la estructura familiar, el clima familiar y el estilo educativo paterno y si estos generan influencias en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas (ver Figura 6).

Figura 6

Subsistemas familiares que afectan el desarrollo infantil.



Nota. Tomado de Campos y Moreno (2020).

A modo de balance, cabe formular algunas recapitulaciones, la familia es un agente de peso en el desarrollo infantil. Por lo tanto, si se considera el análisis de los subsistemas familiares observados anteriormente, se puede destacar algunos elementos que resultan de interés. Primero, la estructura familiar en cuanto a modelo o tipología familiar (monoparental, divorcio, ausencia de la madre, entre otros tipos de familiares.), no se destaca como un condicionante en el adecuado desarrollo de los niños. Según Krumm et al. (2013) es más determinante la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la familia, aspecto que no es exclusivo de una estructura familiar en particular.

En relación con el clima familiar, este se reconoce como uno de los factores más influyentes, porque a través de él se proporcionan los pilares necesarios para el desarrollo psicológico y las buenas actuaciones. Se destaca y recomienda un clima que incentive la autonomía mediante conductas de apoyo, afectividad y razonamiento, por el contrario, un clima adverso, será autoritario y agresivo, donde la tónica será el conflicto.

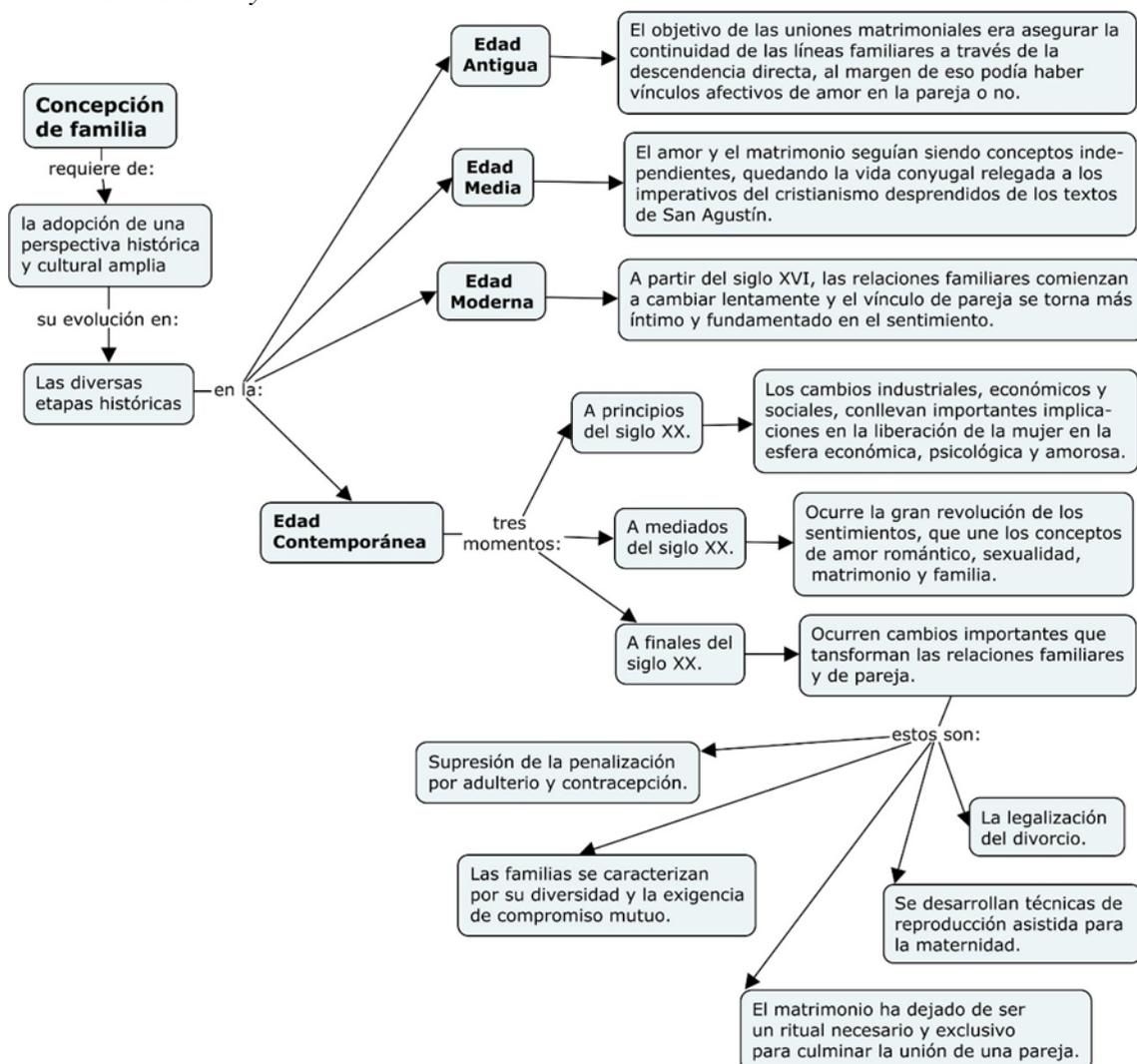
Finalmente, el estilo educativo de los padres hace referencia a la manera en que se educa a los hijos. Según Ruiz (1999) existen cuatro tipos de estilo: a) el autoritario recíproco, b) el permisivo negligente, c) el autoritario represivo y d) el permisivo indulgente. El más recomendable por su contribución al desarrollo de una personalidad madura es el autoritario recíproco, el cual se caracteriza por el uso responsable de la autoridad y el liderazgo, favoreciendo el diálogo y el control paterno razonado.

2.1.2 La maternidad y la paternidad y sus representaciones culturales

La familia lejos de ser universal está fuertemente influida por el espacio-temporal en el que se encuentra, por lo tanto es necesario considerar una visión histórica y cultural extensa. De este modo, el concepto de familia ha ido cambiando con el tiempo, es decir, no era la misma concepción que se entendía por familia en la edad antigua, en la edad media o en la edad moderna a lo que se entiende hoy, incluso en la actualidad su significado varía de una sociedad a otra. En la Figura 7, se realiza un repaso sobre la evolución histórica y cultural por la que ha pasado la familia en las etapas de la historia.

Figura 7

Evolución histórica y cultural de la Familia.

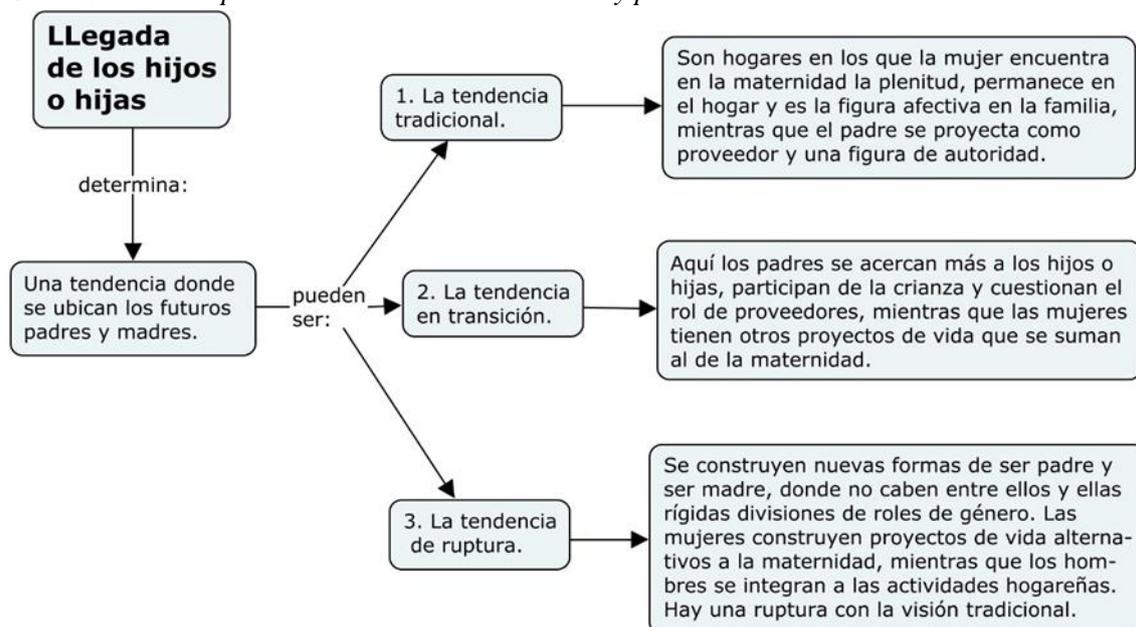


Nota. Adaptado de Martínez-Monteagudo et al. (2013).

Algo similar ocurre con las representaciones culturales de la madre y el padre. Según Torres et al. (2008) en la actualidad la asignación del rol que llevan a cabo los padres y las madres está muy influenciado por las relaciones de género, las condiciones sociales de vida y la adaptación ante los cambios culturales y sociales. En este sentido, Puyana y Mosquera (2005) establecen tres tendencias en el desarrollo de la maternidad y paternidad: a) la tendencia tradicional, b) la tendencia en transición; y por último, c) la tendencia de ruptura (ver Figura 8).

Figura 8

Cambios en las representaciones de la maternidad y paternidad.



Nota. Adaptado de Puyana y Mosquera (2005).

En resumen, las representaciones sociales se podrían sintetizar como las influencias de los distintos contextos y la persona. Donde las influencias de los contextos sociales e históricos se cristalizan en las creencias, valores y actuaciones en torno a múltiples aspectos, entre ellos lo que entendemos por ser hombre, mujer, padre, madre y formar parte o hacer una familia. Todos estos roles son condicionados por los procesos de socialización y son resultado del legado cultural de un pueblo y la manera en que los individuos se integran en la vida social e integran esos valores (Docal et al., 2016)

2.1.3 Influencia de los padres en el desarrollo de la creatividad infantil

El contexto o situación que rodea al sujeto, como ya se ha comentado, condicionará el desarrollo integral de los niños y niñas, incluida el fomento o inhibición de su potencial creativo y en este sentido la familia es el primer contexto facilitador de situaciones con el cual el sujeto inicia su desarrollo. En este sentido, Huidobro (2004) resalta que el desarrollo de la creatividad en la infancia tiene como un elemento fundamental las circunstancias contextuales del sujeto. Menciona seis aspectos favorables para la creatividad a considerar: a) disponibilidad de recursos, b) exposición a variedad de modelos en la niñez, c) ausencia de obstáculos, d) acceso a la formación, e) reconocimiento a conductas creativas y f) ambiente familiar y social que fomente

el individualismo. Por todas estas consideraciones, se observa un importante efecto de las actitudes parentales y de un clima familiar adecuado y comprometido con la creatividad de los niños.

Los padres tienen un rol muy importante en el desarrollo de la curiosidad del niño y es en estas edades iniciales donde el cerebro se encuentra en una etapa de maduración, por lo tanto, todo proceso de estimulación que se ofrezca será valioso y significativo. Además, se debe señalar que para fomentar una actitud crítica y creativa, los padres deben incentivar la autonomía e independencia de sus hijos, lo cual estaría vinculado con un estilo parental equilibrado del control paterno y más bien abierto a incorporar a los hijos en la toma de decisiones familiares y a la expresión de emociones y pensamientos. Por el contrario, un estilo de crianza autoritario, de intrusividad excesiva y dominación, no se destaca como positivo, porque a pesar de repercutir en el buen rendimiento académico, no favorecerá la creatividad ni originalidad, las cuales serán bajas. Tampoco será favorable para la creatividad el estilo permisivo negligente, porque la falta de reglas y límites, así como también; la inestabilidad en la disciplina y la autonomía extrema coartarán el desarrollo adecuado de variables como la: autoconfianza, autocontrol y competencia, las cuales repercuten directamente en la creatividad (Krumm et al., 2013; Perdomo-González, 2011).

En consecuencia con lo señalado y aunque la familia tiene mayor influencia en los niños durante los primeros años, interesa recalcar lo beneficioso del establecer relaciones de cooperación entre la familia y la escuela, siendo una tarea y una responsabilidad conjunta la educación de la infancia y la formación integral de los niños y niñas. Cabrera (2009) destaca que tanto la familia como la escuela son los contextos más influyentes en el desarrollo de un sujeto y tienen un papel fundamental en el desarrollo de diversos aspectos, tales como: a) el autoconcepto, b) las habilidades sociales, c) la psicomotricidad, d) la creatividad y el desarrollo de habilidades cognitivas como la resolución de problemas, entre otras.

En conclusión, la familia y la escuela son dos pilares fundamentales en la educación de un niño (Campos y Moreno, 2020). Por lo tanto, resulta fundamental que padres y educadores asuman las acciones educativas de manera conjunta y participativa, sobre todo en la etapa infantil, pero siendo valioso durante todo el proceso de escolarización. Villaroel (2012) manifiesta que: “La escuela y la familia tienen un rol importante pues de la intervención educativa dependerá considerar al niño como el constructor y gestor de su propio conocimiento o como reproductor de guiones aprendidos sin tomar en cuenta sus capacidades”. (p.87)

CAPÍTULO III: CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN

3.1 Escuela y creatividad

3.1.1 La escuela y el desarrollo de la creatividad

Para comenzar con el desarrollo de este apartado es necesario resaltar que las concepciones de creatividad y enseñanza comparten influencias que impactan directamente en el alumnado. “Todos los autores que han investigado y estudiado la creatividad contemplan la gran importancia que tiene su desarrollo en la escuela y en cualquier nivel educativo” (Romero, 2010, p.225).

La escuela es la institución por excelencia (no la única, pero la más influyente) en la formación de las nuevas generaciones y los ciudadanos del futuro (Ferreiro, 2012). Por este motivo, cuando desde los centros educativos se apela al desarrollo integral de los alumnos, también se está persiguiendo una formación que incentive la creatividad. No obstante es en el terreno educativo donde se encuentra uno de los principales problemas de la creatividad, se detecta una especie de contradicción y surgen dos realidades que se oponen, por un lado está el discurso y los planteamientos teóricos, donde la creatividad se considera relevante en el ámbito educativo, y por otro, están las acciones prácticas, donde la creatividad se desplaza a un plano secundario y poco importante.

Según Elisondo (2015); y Romero (2010) el siglo XXI puede denominarse el tiempo de la creatividad, porque de alguna manera ésta viene a responder a las exigencias de cambios, sobre todo en los procesos educacionales. La escuela es una pieza clave, porque es en los escenarios educativos donde la creatividad puede ser potenciada y su desarrollo deliberado e intencionado. Además, si se revisan los proyectos institucionales de los centros educativos, la totalidad se compromete y declara en sus objetivos (directa o indirectamente) desarrollar la creatividad, pero una educación creativa requiere de un currículum flexible, donde se fomente la imaginación y la posibilidad de ver las cosas desde distintas perspectivas.

La uniformidad, las normas, la constancia, los pasos progresivos, la ordenación del contenido, métodos, espacios y tiempos, la transmisión del saber ya elaborado, dan lugar a un modelo esquemático que no permite ir más allá de la adquisición de información y se aleja de lo que se describe como creatividad (Cuadros et al., 2012, p.146).

La escuela actual necesita de una oleada de creatividad, no se puede preparar a los ciudadanos del futuro con objetivos, técnicas y supuestos viejos, que cada vez se ven más obsoletos e ineficaces. El futuro de la institución que representa la escuela requiere de la incorporación de valores pedagógicos y didácticos nuevos, de la aplicación de estrategias de trabajo distintas y de una

reestructuración de las labores docentes. Según Menchén (2005) la Escuela Creativa o Escuela Ioística, deja atrás las limitaciones del sistema actual y asume los procesos de enseñanza – aprendizaje como un proceso de creación, donde se estimula la creatividad y se resuelven las exigencias de una sociedad en constante cambio.

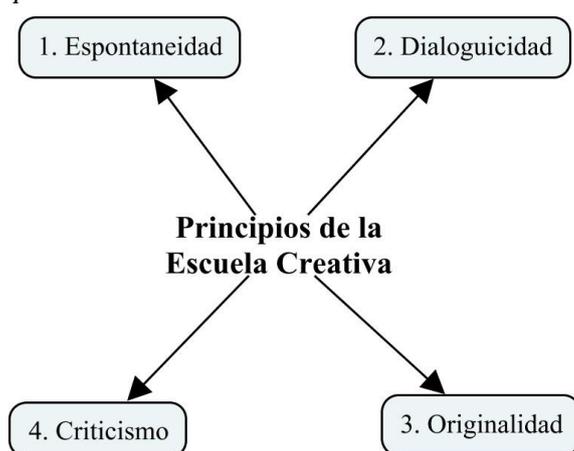
3.1.2 Principios de la escuela creativa

Plantear una escuela creativa supone visualizar una evolución de la propia escuela. Una educación creativa supone potenciar la autonomía del estudiante y asumir los siguientes aspectos generales: a) educar para un mundo desconocido y en constante cambio, b) desarrollar metodologías y evaluaciones flexibles y abiertas, c) favorecer el pensamiento integrador, la transversalidad e interrelación, y finalmente, d) dejar atrás el aprendizaje de memoria y por repetición, para reemplazarlo por capacidades superiores como la comprensión y aplicación de los contenidos para solucionar problemas. Romero (2010), destaca que en la actualidad se necesita una escuela divergente y que decida optar por la creatividad, la cual permitirá avanzar a una auténtica renovación del sistema educativo.

Menchén (2005) ofrece al respecto una interesante y detallada propuesta para la transformación del sistema educativo tradicional. Establece cuatro principios fundamentales para la configuración de un nuevo enfoque educativo (ver Figura 9).

Figura 9

Principios de la Escuela Creativa.



Nota. Tomado de Campos (2017).

A continuación, se desmenuza y explica cada principio:

1. Principio de espontaneidad. En esta primera instancia, se hace referencia a la creación de un entorno o clima de libertad para los estudiantes, donde puedan manifestar libremente sus ideas, opiniones y experiencias. Favorecer la espontaneidad producirá que los alumnos aumenten su confianza y seguridad en sí mismos, además de superar el peligro que corría la capacidad de creación en los modelos fijos. Según Menchén (2005) espontaneidad y creatividad están interrelacionadas.

2. Principio de dialoguicidad. En este segundo apartado, se resalta la importancia del diálogo en la escuela creativa, donde la comunicación se establezca en un ambiente de reciprocidad en todos los niveles (entre compañeros y entre estudiante-profesor). El tratamiento de este principio supone inculcar y desarrollar el saber escuchar, el valorar las ideas del otro como las propias y el fomento del trabajo en equipo. En este punto, se señala que en la escuela tradicional también se habla, pero con las palabras de otros, repitiéndolas lo más fielmente y aprendiéndolas, pero pocas veces llegando a comprenderlas.

3. Principio de originalidad. En este tercer punto, se reconoce el valor de la originalidad (lo único, lo irrepetible) como un rasgo muy relevante en la escuela creativa. Esto supone tomar distancia de la repetición de enfoques anteriores, por lo tanto, lo que se debe potenciar son las iniciativas, la flexibilidad mental y la fantasía. En los estudiantes se debe inculcar la tolerancia y respeto hacía todas las ideas por extravagantes que sean.

4. Principio de criticismo. En este último apartado, se establece como un factor importante la duda universal. Esto significa dudar de las certezas y analizar los mensajes que constantemente recibimos y estimar su veracidad. El estudiante debe desarrollar una actitud constructiva (cuidando el inadecuado uso de la crítica). En este sentido, la autodisciplina es fundamental y también debe favorecerse.

En resumen, creatividad y escuela tienen una relación que puede resultar muy beneficiosa para ambos mundos, donde el principal favorecido es el estudiante. Una manera de superar la crisis de las instituciones educativas exige una renovación de los procesos educativos. Abrir la escuela a la creatividad puede suponer un solución y el cumplimiento de esa exigencia. Una escuela creativa promoverá valores como la libertad de acción, el saber escuchar, la participación, la tolerancia y la autonomía.

3.1.3 Enseñanza-aprendizaje creativo

En los tiempos actuales, las potencialidades creativas de los individuos son un elemento diferenciador y que puede marcar distancia entre un sujeto y otro. Por lo tanto, desde las distintas esferas sociales como la productividad, el arte, la ciencia, los servicios y los sistemas educacionales cada vez adquiere más valor la figura de la persona creativa. En este sentido, Labarrere (2005) señala que se deben multiplicar los esfuerzos para implementar estrategias o métodos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje creativo.

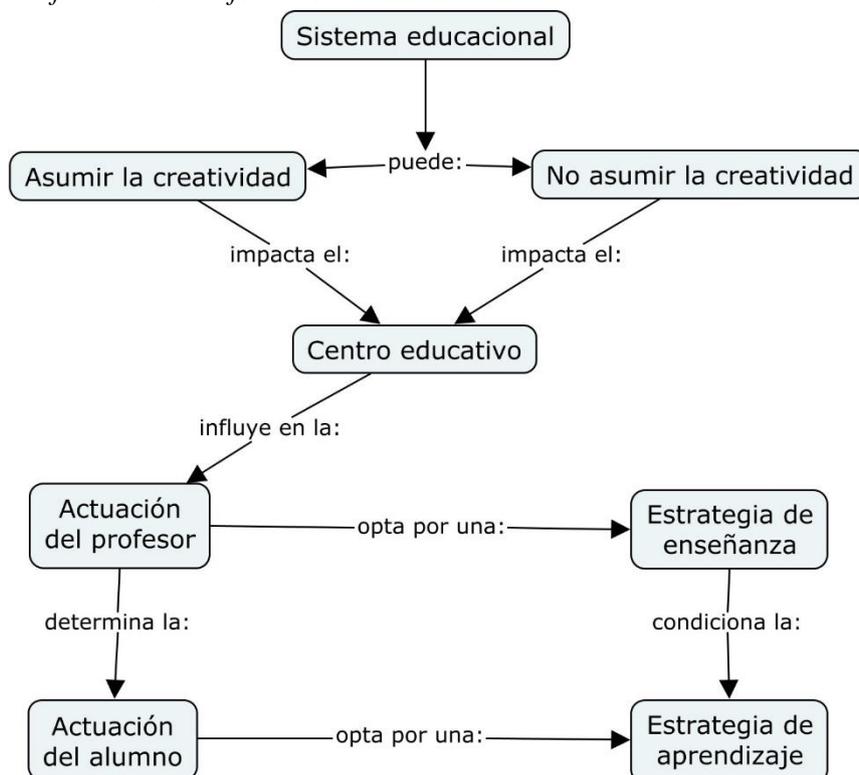
Aprender creativamente lleva consigo un desafío para los docentes, puesto que para que exista un aprendizaje creativo previamente debe existir una enseñanza creativa, la cual supone una renovación de los procesos educativos y la práctica pedagógica tradicional que se niega cambiar. Según Elisondo et al. (2012) el aprendizaje es más significativo y las producciones más novedosas, cuando el foco es la creatividad, pero para su implementación se requiere de un diseño diferente a lo esperable y preestablecido.

El aprendizaje creativo es muy similar a los aprendizajes significativos. En este sentido, Jeffrey (2005) destaca algunos aspectos que deben considerarse para su desarrollo efectivo en el alumnado: a) incentivar el compromiso y la entrega (significa que los estudiantes están involucrados activamente), b) proponer experiencias de aprendizaje que generen un cambio o transformación en el estudiante; y finalmente, c) Destacar el papel que desempeñen los alumnos. Estos principios como se puede observar no son muy diferentes a los ligados a los aprendizajes significativos.

Por su parte, Mitjás (2013) establece que aprender creativamente en una primera instancia se relaciona con la importancia que se otorgue a la creatividad en el contexto educativo en general. En segundo lugar, se considera la influencia de las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores, ya que éstas condicionarán las estrategias de aprendizaje que desplieguen los estudiantes. En resumen, siguiendo esta lógica se puede establecer una cadena de interdependencia jerarquizada entre los factores que intervienen en el ámbito educativo (ver Figura 10).

Figura 10

Jerarquía de influencias en el fomento de la creatividad.



Nota. Adaptado de Campos (2017).

Según Labarrere (2005), el aprendizaje creativo debe ir más allá de la utilización de estrategias de estudio de reproducción y memorización del conocimiento. Por consiguiente, las lecciones magistrales deben ser reemplazadas por clases donde se dé prioridad al diálogo, los debates o proyectos que permitan instaurar contextos favorables para incentivar la creatividad dentro del aula. Un ambiente restringido y poco flexible de enseñanza-aprendizaje afectará la libertad para crear, las propuestas de los alumnos y la fluidez del pensamiento. En este sentido, la enseñanza creativa precisa una renovación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de cualquier nivel educativo, cuyo foco debe estar en las acciones innovadoras, en lo inesperado y en estar abierto al cambio.

El rol de los profesores es muy importante. Es cierto que no es el único agente que condiciona la enseñanza y el aprendizaje creativo en el terreno educativo. En la Figura 10, se observa claramente la cadena jerarquizada de influencias. Ahora bien, según Ferreiro (2012), los maestros son quienes trabajan en el aula y aunque tanto el sistema educacional como los propios centros educativos no estén abiertos a la creatividad, los docentes siempre contarán con un margen de libertad para tomar decisiones sobre la práctica pedagógica que desempeñarán.

Para concluir este apartado resulta importante destacar que autores como Cardoso (2005); Iriarte et al. (2008); Labarrere (2005) señalan que la enseñanza creativa implica que los centros educativos y los docentes propicien ambientes abiertos a la creatividad y donde se incentive a la participación dentro del aula, la existencia de libertad de expresión y procedimientos democráticos, se desarrolle la autonomía del estudiante, la cooperación, la formulación y resolución de problemas y se hagan propuestas de actividades dinámicas, que motiven a los alumnos.

3.1.3.1 Estrategias para potenciar la creatividad en el aula

A continuación, se exponen una serie de estrategias de enseñanza (de distintos autores) que se caracterizan por ser sencillas de poner en práctica, útiles y su incorporación genera entornos de educación creadora, fomenta la creatividad y la enseñanza y los aprendizajes creativos (ver Tabla 1). En este sentido, se optó por el concepto de estrategia de enseñanza-aprendizaje, ya que la entendemos como el conjunto de acciones que el profesor o el estudiante despliega para alcanzar el desarrollo de alguna competencia de aprendizaje. Según los autores Marques y Vieira (2005), este concepto es más adecuado que el técnicas de enseñanza-aprendizaje, el cual habitualmente se suele usar como sinónimo, pero que está más ligada a las formas de presentación inmediata de un contenido e implica la utilización de materiales vinculados a los procedimientos que ayudan al profesor en su trabajo.

Tabla 1

Estrategias de enseñanza para potenciar la creatividad en el aula

Estrategia de enseñanza creativa	Descripción	Autores
Trabajo cooperativo	Proviene de la teoría del constructivismo y promueve que el conocimiento se construye como parte de un proceso continuo e integrativo. Algunas de las ventajas de su implementación son: a) se estimula a la participación de los alumnos en su aprendizaje y en la clase, b) incrementa el apoyo mutuo y la cooperación social entre los miembros del grupo, c) aumenta el sentimiento de satisfacción con la escuela y con los compañeros, además influye en la disminución del fracaso escolar.	Ovejero (2008); Ferreiro (2012).
Formulación y solución de problemas	Es la técnica por excelencia asociada a la creatividad. El desafío que conlleva esta técnica a los estudiantes es el aprendizaje de estrategias para resolver un problema (o situación) desde distintas perspectivas y a cuya respuesta se puede llegar desde distintos caminos. Un ejemplo concreto y claro es el desarrollo del pensamiento lateral, en el cual tras la identificación de un problema se busca una solución no convencional y que el pensamiento lógico ignoraría. Se caracteriza por ser un pensamiento original y flexible, sus principales objetivos son el desarrollo del pensamiento y la solución creativa a problemas.	De Bono (1991); Labarrere (2005).

Promover lo inesperado dentro del aula	Consiste en incorporar dentro del aula actividades inesperadas, enigmas, espacios distintos al habitual o profesores invitados. Ofrece la posibilidad que los estudiantes construyan experiencias significativas y aprendan creativamente. En este sentido, una experiencia que ha dado resultados satisfactorios en infantil y primaria es la incorporación del juego en el aula, el cual se engloba como una metodología inesperada que aumenta la motivación, la imaginación y el rendimiento de los estudiantes.	Elisondo et al. (2012); González (2012); Elisondo y Donolo (2013).
Apertura de los entornos de aprendizaje	Significa, abrir las puertas del aula (a otros docentes o especialistas) como también desarrollar prácticas fuera ella y expandir la educación a otros contextos. Abrir el entorno de aprendizaje significa aprender más allá del aula e incorporar una visión amplia al aprendizaje. Para esto es necesario identificar recursos que no solo se limitan al espacio del salón de clases. La visita a museos, patrimonios naturales, recorridos a instituciones o visitas virtuales por medio de internet son experiencias que favorecen la creación de conocimiento y la probabilidad de aprendizaje.	Melgar y Donolo (2011); Elisondo (2015).
La simulación global	Consiste en montar un escenario ficticio que sirve como referencia para un grupo de estudiantes (un circo, un hotel, un supermercado, una tienda, un telediario, etc). Este universo se anima con personajes en interacción, que utilizan un discurso y se comportan simulando al escenario real que se intenta reproducir. Esta técnica es un reto grupal, el ambiente es lúdico e impulsa en los educandos la movilización de capacidades para resolver problemas y conflictos presentes en el espacio imitado. El docente debe asumir un rol motivacional del clima creado, orientar a los educandos en los distintos roles simulados y mediar entre las distintas interacciones. Esto exigirá ser un experto en la materia y dominar aspectos organizacionales y de contenido para la realización adecuada de la tarea planificada.	Summo et al. (2016).

Nota. Adaptada de Campos (2017).

En conclusión, el salón de clase y el ambiente de enseñanza-aprendizaje que cree el maestro tiene un papel fundamental (incluso más preponderante que el rol del sistema educacional y el centro) para el desarrollo de la creatividad de todos los alumnos. Esto no quiere decir claro está, que no sea mucho más favorable que todos los factores estén en la misma dirección y se puedan evitar tensiones innecesarias y contradicciones.

3.1.4 Calificación de la creatividad

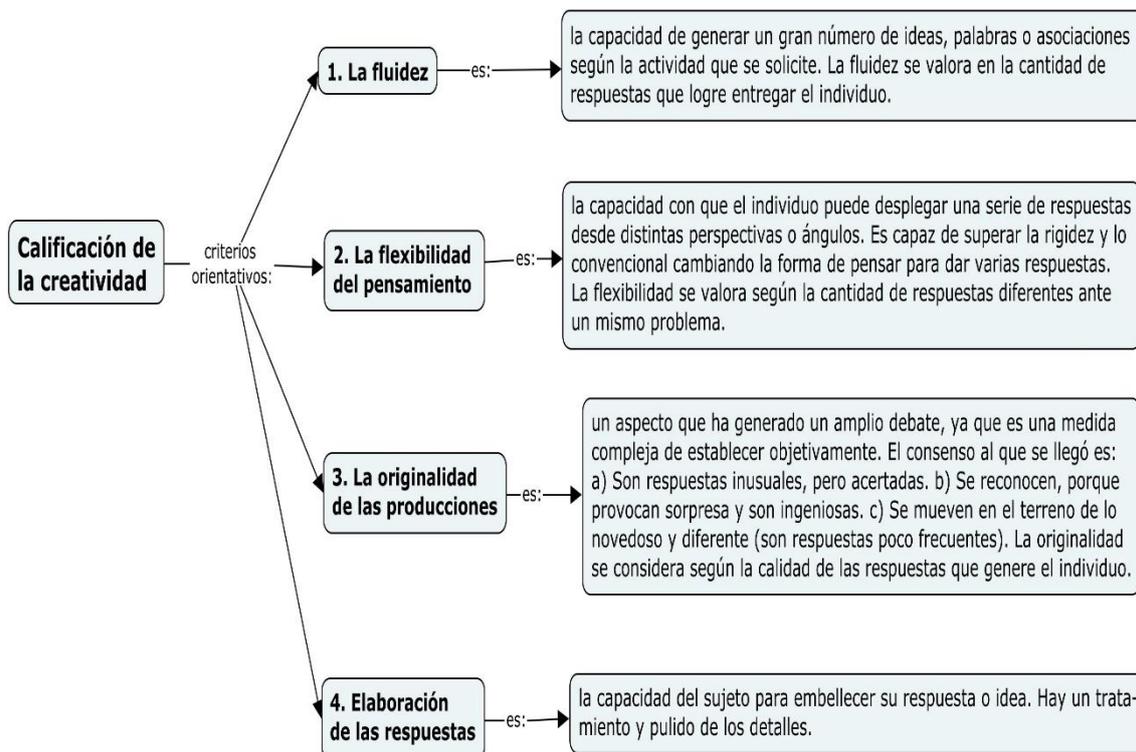
Hablar sobre evaluación y más concretamente sobre la calificación significa entrar en un terreno complejo, puesto que es la última gran trinchera donde los profesores se han refugiado del batallón de cambios (ya sea desde el currículo, los temarios de clases, las metodologías de enseñanza, etc.), pero la forma en que se califica sigue siendo el proceso donde cada docente mantiene más control, decide y lo desarrolla individualmente. Por lo tanto, si la evaluación educativa y su aspecto más concreto, la calificación resulta compleja, calificar la creatividad todavía lo es más.

Según Real (2012) en la actualidad la calificación de la creatividad sigue siendo una tarea inconclusa tanto a nivel teórico como práctico.

Calificar la creatividad presenta como mínimo dos grandes dificultades: a) no existe una definición clara del constructo, lo considerado como creativo tiende a variar con el tiempo y el contexto; y b) resulta difícil establecer qué aspecto de la creatividad será sometido a medición: la persona, el proceso, el ambiente, los productos creativos, etc. (González y Martínez, 2007; Laime, 2005).

Sin contradecir lo anterior, son varios los autores relevantes como Barraca y Artola (2015); González y Martínez (2007) y Laime (2005) quienes exponen en sus investigaciones algunas variables que pueden establecerse como criterios de evaluación para la construcción de instrumentos que puedan permitir una calificación de la creatividad. Además pueden ser aspectos orientativos para que los maestros elaboren sus propias rúbricas o pautas de evaluación (ver Figura 11).

Figura 11
Criterios orientativos para la calificación de la creatividad.



Nota. Adaptado de Campos (2017).

“Evaluar la creatividad es como mirar una imagen en movimiento o el vuelo de un ave” (Real, 2014, p.31). La afirmación anterior resulta sugerente, ya que resume bastante bien ese carácter de

delicadeza que conlleva evaluar la creatividad. Se dice delicado, porque cuando la calificación es rígida y no da margen a la creación personal, se transforma en un aspecto negativo que atenta contra la propia creatividad y la bloquea.

A continuación en la Tabla 2, se recogen tres de las pruebas clásicas más importantes en la medición de la creatividad de los individuos (Laime, 2005) y en la tabla 3 dos pruebas actuales cuyo objetivo es medir la creatividad (Barraca y Artola, 2015; Corbalán y Limiñana, 2010).

Tabla 2
Pruebas clásicas para medir la creatividad

Nombre de las pruebas	Año	Descripción	Autor creador
1. Pruebas de habilidades de estructura del intelecto (SOI).	1950	Es una de las más longevas (1950). Contiene una batería de subpruebas como: pruebas verbales y no verbales, pruebas de consecuencias y usos poco frecuentes y pruebas de fluidez de Christensen-Guilford.	Guilford
2. La prueba de pensamiento creativo (TTCT).	1966	Continúa con la línea propuesta por Guilford, pero considera que la creatividad es un factor autónomo de la inteligencia general. Establece que para evaluar la creatividad de un sujeto debe centrarse en la capacidad que éste tiene para resolver problemas de una forma no convencional. Esta prueba consiste en un TTCT verbal y un TTCT de figuras.	Torrance
3. Test de asociaciones remotas.	1986	En este instrumento la creatividad se asume como un conjunto de operaciones de asociación de ideas donde la mente preconsciente y los procesos primitivos tienen un rol importante. En este test se consideran tres formas de llegar a la solución de un problema o situación: por contigüidad, por similaridad y por mediación de elementos comunes. Es importante destacar que este test ha sido duramente cuestionado y criticado	Mednick

Nota. Adaptada de Campos (2017).

Estas tres primeras propuestas de medición de la creatividad han sido base de la mayoría de los test psicométricos para evaluar la creatividad, pese a ser pruebas bastante antiguas son los trabajos más renombrados en el campo de la evaluación de la creatividad. En la Tabla 3, se destacan algunas pruebas más actuales, ampliamente reconocidas y validadas por la comunidad científica.

Tabla 3*Pruebas actuales para medir la creatividad*

Nombres de la pruebas	Año	Descripción	Autor/es creador/es
1. CREA, inteligencia creativa	2003	la creatividad se entiende como la capacidad de generar distintos problemas ante una solución. En este instrumento se considera la evaluación de la apertura y versatilidad de los esquemas mentales.	Corbalán et al.
2. La prueba de imaginación creativa: PIC	2004	PIC-N (niños), permite una aproximación factorial a la medición de la Creatividad, ofreciendo puntuaciones en diferentes variables: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración, Sombras y color, Título y Detalles especiales.	Artola et al.
	2008	PIC-J (jóvenes), permite evaluar la creatividad narrativa y gráfica en adolescentes y jóvenes mediante tareas de pensamiento divergente.	Artola et al.
	2012	PIC-A (adultos), mide dos aspectos: la creatividad verbal o narrativa y la creatividad gráfica. Se estructura de forma similar al PIC-N y al PIC-J, ya que consta de cuatro juegos que evalúan las siguientes variables: Fantasía, Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración, Detalles especiales y Título.	Artola et al.

Nota. Adaptada de Campos (2017).

A modo de cierre de este apartado, considero relevante señalar que no se debe perder de vista el desafío de hacer de la calificación una instancia que no amenace a la creatividad ni la dañe. Por lo tanto, un marco orientativo para los docentes en cuando a la construcción de criterios para la evaluación de la creatividad en el aula es importante y necesario, ya que de esta manera los estudiantes tendrán una referencia para orientar sus creaciones y su actuar como sujetos creativos.

3.2 Universidad y creatividad

3.2.1 La función de la universidad

Los primeros estudios que se refieren al concepto de Universidad y su función en la sociedad tienen su origen en el siglo XIX, en donde se destacan las reflexiones y análisis planteados por John Newman. Este autor, postula que la Universidad es el lugar en donde se enseñan los conocimientos o saberes universales, sin embargo, es también el sitio donde se prepara para el mundo. Por esto, la formación universitaria no se relega solo a la transmisión de conocimientos, sino que prima la formación del intelecto, de manera tal que las personas que egresan de ella puedan realizar sus funciones de manera eficaz, siendo competentes y socialmente activos (Newman, 2014).

En la actualidad, el modelo trasmisivo cuyo origen se centra en el afán por el saber, ya no tiene cabida. Los requerimientos sociales y las necesidades han cambiado. Los jóvenes del XXI tienen muy poco que ver con las generaciones de siglos pasados y al conocimiento se puede acceder con facilidad por distintas vías incluso ajenas a las institucionales. En este sentido, Galvis (1998) afirma que:

(...) nunca se han tenido tantas y tan variadas oportunidades para informarse y para aprender a lo largo de toda la vida, para vivir experiencias –reales o simuladas- de las que se aprende, para interactuar con tantas y tan variadas personas y puntos de vista, como ahora. Y nunca antes ha habido tanto contexto lúdico para aprender en modo experiencial o en modo exploratorio, como el que resulta de los medios interactivos (TV, video-juegos, computador, redes virtuales) a que están acostumbradas cada vez más las nuevas generaciones. (p.172)

La educación superior no está al margen de la crisis de la educación en general y de la necesidad de cambiar sus modelos y contenidos. Es decir, adaptarse a los requerimientos de la sociedad y renovar sus procesos de formación. Según De La Torre (2009), las metodologías deben cambiar y las orientaciones didácticas deben pasar de centrarse en contenidos académicos a contenidos profesionales ligados al desarrollo de habilidades y competencias.

En el pasado el aprendizaje clásico marcó la época, generando gran beneficio y bienestar. Pero ahora, es necesario un nuevo enfoque, ya que vivimos en una sociedad en continuos cambios, que innova y se desarrolla a mayor velocidad, por lo que se requiere una redefinición del modelo de aprendizaje y nuevas estrategias (Menchén, 2018, p.49).

La innovación y la creatividad van a jugar un rol importante en la organización y la gestión en la calidad de la universidad del futuro. El avance de los establecimientos de educación superior exige dejar atrás modelos viejos o costumbres improductivas y asumir los nuevos desafíos de cambio y excelencia; aspectos que desde un planteamiento creativo se les puede hacer frente. Según De Prado y Fernández (2012) esto se hará efectivo en la medida que se logren conjugar tres cuestiones fundamentales. Primero, desde la organización o plano administrativo de la universidad deben desprenderse las orientaciones hacia a la creatividad y promoverse su implantación y desarrollo. Segundo, impulsar la creatividad en las personas que forman parte de la universidad: investigadores, docentes y alumnos, resaltando su importancia en la investigación científica, en la eficacia docente o incluso en el éxito de los estudios universitarios y el desarrollo profesional de los estudiantes. Finalmente, se debe integrar un tercer aspecto, la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Esto significa, la incorporación y aplicación de nuevas estrategias, metodologías y técnicas que permitan estimular y desarrollar desde las diversas áreas todo el potencial creativo latente en los sujetos que están en formación.

En conclusión, es necesaria una reflexión profunda, crítica y transformadora sobre los ejes principales del quehacer y misión de la universidad del siglo XXI.

3.2.2 La creatividad en la formación inicial docente

No es suficiente formar en el conjunto de saberes ligados a una especialidad, área en particular o carrera. La universidad en este sentido debe responsabilizarse y orientar una formación integral y hacerse cargo de los requisitos sociales que se exigen en este caso a los profesionales de la educación. Martínez (2006) señala que el principal desafío de una formación universitaria de calidad es fusionar la meta profesional (competencias específicas) con la meta ciudadana (competencias genéricas o transversales).

La creatividad ha adquirido especial relevancia, siendo una demanda social tanto en el mundo laboral, educativo, familiar, personal, así como en cualquier manifestación humana. La perspectiva actual de la creatividad trasciende las barreras del plano artístico en el que se le encasilló durante mucho tiempo para impactar en todas las parcelas desarrolladas por el ser humano, siendo la clave para el progreso (Rodrigo et al., 2013).

En puntos anteriores, ya se ha resaltado que no puede existir aprendizaje creativo, si no hay una enseñanza creativa. En este sentido, el papel de la formación inicial de los profesores es fundamental, ya que los futuros docentes deben contar con las herramientas necesarias para incentivar el desarrollo de habilidades superiores, fomentar la capacidad de adaptación a las situaciones emergentes, favorecer el espíritu emprendedor y la autonomía, demostrar versatilidad en las formas de aprender y enseñar; así como también desarrollar la capacidad creativa de los sujetos (Solar, 2006). Todas estas habilidades difícilmente se podrán asumir si el profesor en formación nunca experimentó ambientes que favorecieran esos procesos, incluso puede ser que la formación inicial bloquee el propio potencial creativo del futuro docente, y por lo tanto, su forma de enseñar.

La creatividad profesional es la potencialidad, capacidad, facultad o proceso cognitivo – afectivo del ser humano o de un colectivo, que se expresa, manifiesta y materializa a través del descubrimiento, formulación y/o solución apropiada de problemas profesionales, la elaboración de productos y objetos originales, la generación de ideas valiosas, respuestas auténticas o acciones pertinentes (Ortiz, 2008, p.89).

Ser un docente creativo supone ser un agente de cambio y transformador del sistema social en el que está inserto, cuyo rol va más allá de solo transmitir conocimientos sobre un área en particular

y reproducir lo preestablecido (Rodrigo et al., 2013). En la actualidad, se requiere de profesionales reflexivos, capaces de generar entornos que favorezcan las interacciones y la participación, que detecten las necesidades de sus estudiantes y generen adaptaciones, y que puedan trabajar de forma colaborativa. Hoy en día, se necesitan profesores que orienten sus prácticas en el aula desde un enfoque flexible, transversal y crítico.

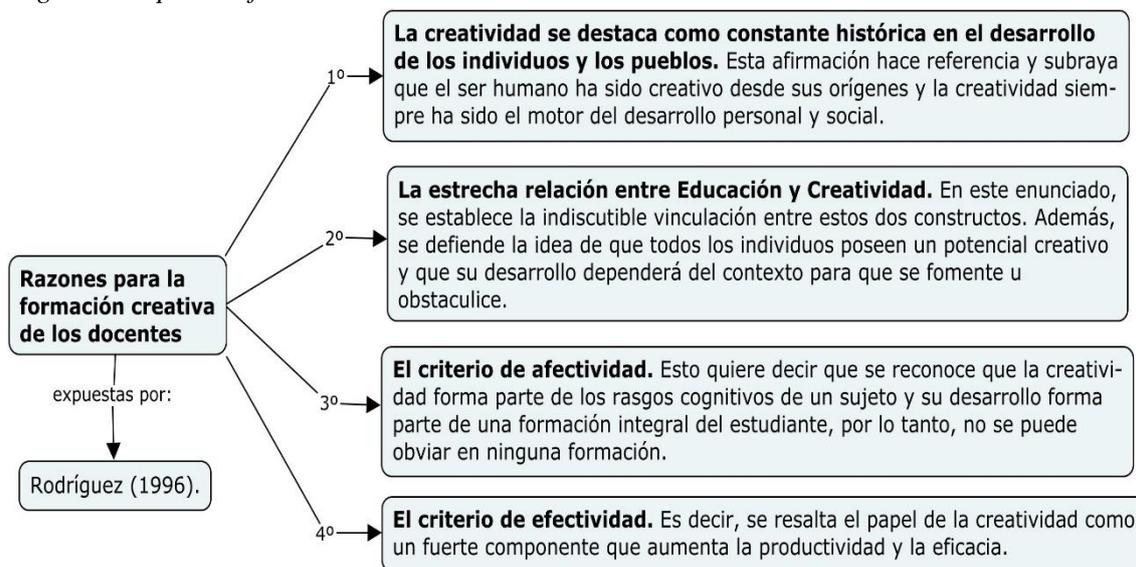
En las nuevas formas de construir nuestra realidad social, en un mundo de la súper complejidad, los líderes creativos, serán, los impulsores y dinamizadores de estos nuevos entornos, que demandarán nuevas formas de conocer, de aprender, de educar, de trabajar, de vivir y convivir en el nuevo siglo (Solar, 2006, p.1).

Plantear una educación creativa, además de ser un desafío para los sistemas educativos, los centros de enseñanza y los docentes, es también un reto para la formación inicial docente (Caballero, 2014). Propiciar el desarrollo de la creatividad pedagógica supone un cambio y actualización en la manera de entender la formación de los futuros docentes. Según Solar (2006) las universidades deben desplegar estrategias y políticas que permitan un fortalecimiento e instauración de proyectos, organismos, capacitación e iniciativas innovadoras dentro de la institución formadora. Además de una adecuación curricular que se haga cargo del desarrollo de los potenciales creativos de los profesores en formación y en donde exista una clara intención de capacitación para que en el futuro; los maestros tengan las herramientas para fomentar la creatividad en sus educandos.

A fin de concluir la discusión acerca de la necesidad de la formación creativa de los docentes, en la Figura 12, se exponen cuatro argumentos desarrolladas por Rodríguez (1996) a favor de ella.

Figura 12

Argumentos para la formación creativa de los docentes.



Nota. Adaptado de Campos (2017).

3.2.3 Perfil de los docentes creativos

La tarea de desarrollar el potencial creativo de los estudiantes ineludiblemente involucra como un agente directo al docente. Éste desde su quehacer, planificación, objetivos, estrategias y metodologías de enseñanza condicionará el ambiente dominante en el aula. Por lo tanto, determinará las condiciones y experiencias de los alumnos incidiendo en la estimulación, desarrollo o bloqueo del pensamiento creativo de los niños y jóvenes.

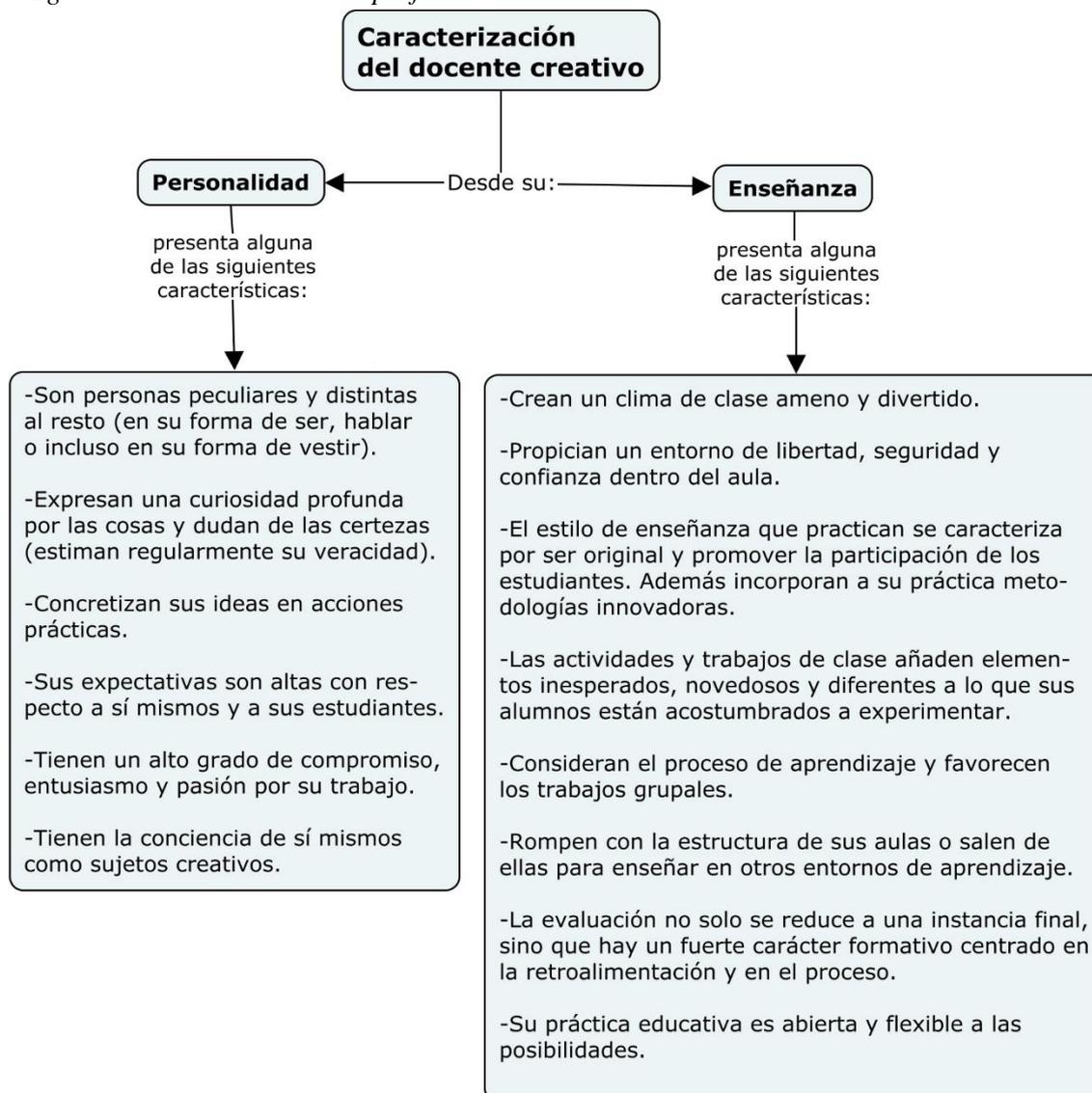
Según Campos (2017) y Olivares (2002), el profesor tiene un rol muy importante como agente de cambio y por lo tanto necesita una formación actualizada, la cual se reflejará en la calidad de su accionar profesional. El desarrollo integral en la preparación de los estudiantes involucra como una parte significativa la creatividad, y para ello, el maestro debe propiciar un ambiente físico adecuado y flexible donde sus alumnos tengan libertad para explorar distintas posibilidades ante una determinada tarea. Un profesor creativo desplegará en su práctica acciones educativas y metodologías innovadoras que estimulen el potencial de los estudiantes. Además, las evaluaciones también serán coherentes con su enseñanza y en ellas se fomentará la participación de los alumnos como evaluadores de su propio trabajo y el de sus compañeros.

Una práctica creativa es la suma de las características personales del docente y las estrategias de enseñanza por las que opte, las cuales se opondrán a la enseñanza tradicional. Baños (2015) señala que un profesor creativo no necesita ser un personaje extravagante, lo importante es que tenga las herramientas para fomentar y desarrollar la creatividad de sus estudiantes. Los maestros creativos a través de su propia creatividad logran motivar y comprometer a sus alumnos, además de

potenciar el desarrollo del pensamiento. A continuación en la Figura 13, se exponen algunas de las características que poseen los maestros creativos y que los diferencian de los que no lo son.

Figura 13

Algunas características de los profesores creativos.



Nota. Adaptado de Baños (2015); Campos (2017); Cisneros (1993).

En resumen es importante destacar que caracterizar a los docentes creativos no es una tarea fácil. Son bastantes autores los que han intentado definir a los profesores creativos y a veces tienden a discrepar entre sí. Ahora bien, a partir de los puntos de encuentro y los aspectos que se repiten se ha elaborado la Figura 13.

CAPÍTULO IV: INVESTIGACIONES SOBRE CREATIVIDAD

4.1 Revisión bibliográfica

4.1.1 Experiencias de investigación previas sobre creatividad

La localización de las fuentes de información más importantes en el ámbito del desarrollo de la creatividad educativa ha implicado recurrir a fuentes documentales diversas. Se consultaron tres tipos:

1. Artículos de revistas científicas (extraídos en bases de datos). Para su búsqueda se utilizaron palabras claves organizadas en dos fases. Primero de carácter general como: “creatividad”, “componentes de la creatividad”, “creatividad y familia”, “padres y desarrollo infantil”, “creatividad y educación”, “escuela y creatividad”, “maestros creativos”, “aprendizaje creativo”, entre otros. En una segunda base y a partir de la extracción de términos de carácter específico detectados en la etapa anterior, se utilizan los siguientes términos de indagación: “definición actual de creatividad”, “sujeto creativo”, “ambiente creativo”, “proceso creativo”, “producto creativo”, “estilos parentales y desarrollo de los hijos”, “características de la escuela creativa”, “técnicas de enseñanza creativa”, “evaluación de la creatividad”, “personalidad de los profesores creativos”, entre otros.

2. Trabajos de Fin de Grado, Máster y/o Tesis doctorales. Extraídos de uvaDoc y Teseo, trabajos de investigación que se seleccionaron principalmente por su vinculación directa o indirecta con la temática de la creatividad. De ellos, se recogió una visión global del proceso investigativo, se observaron distintas estructuras de organización de la información, se consideraron nuevos conceptos vinculados a la creatividad y se revisaron conclusiones originales.

3. Libros especializados, los cuales fueron seleccionados por ser producciones de autores destacados en la investigación en torno a la creatividad. Se destacan: Barron (1976), Csikszentmihalyi (1998), De Bono (1991), De la Torre (2003), Gardner (1995), Guilford (1986), Kirton (1994), Vigotsky (1998) y Menchén (2005). Nombres que también concuerdan con algunos autores nombrados por López (2015), quien señala que: “los investigadores más conocidos de la Creatividad son Guilford, J.P. (1952), Torrance, E.P. (1965), De Bono, E. (1974), Maslow (1982), Amabile, T. (1983), Csikszentmihalyi, M. (1996), Sternberg, R.J. y Lubart, T. (1997), Gardner, H. (1999) y Boden, M. (2003)” (p.10).

En la Tabla 4, se presenta en orden cronológico las aportaciones actuales de algunos autores que han continuado desarrollando trabajos de investigación sobre creatividad, actualizando y marcando una evolución sobre la concepción de este término y considerándola como una actitud que puede ser desarrollada a través del aprendizaje. En este sentido, se considera un desafío para la familia y la educación, concretamente para los padres, los docentes, los centros educativos y la universidad.

Tabla 4

Investigaciones previas sobre Familia, Creatividad y Educación

Autor	Principales aportaciones
Contini (2001).	En este artículo la autora parte destacando que la creatividad es una habilidad presente en todas las personas y resalta la importancia de desarrollar ese potencial desde la infancia. Además, diferencia y aparta el concepto de creatividad de la inteligencia, talento y genio. Finalmente, destaca que la creatividad debe asumirse como un recurso social, que de desarrollarse permitiría en los sujetos adaptarse de forma activa en su entorno.
Olivares (2002).	El estudio se centra en la importancia de la implementación de la creatividad desde el currículo escolar. Se subraya la relevancia de un marco de referencia y objetivos específicos que orienten la práctica docente facilitando que el proceso educativo desarrolle el potencial creativo de los estudiantes. Se recalca la implementación de currículos flexibles.
Labarrere (2005).	En esta investigación se resalta el papel de la creatividad y se señalan algunas concepciones en su significado (capacidad que no es solo individual, también se ve influida por la interacción con el otro). Además, presenta una reflexión sobre el sujeto creativo y el desafío de potenciarlo desde la enseñanza.
Cardoso (2005).	La autora declara que el proceso pedagógico es un elemento esencial para estimular la creatividad. Expone algunas actividades que los docentes pueden utilizar y también se refiere a las características de los sujetos creativos.
González et al. (2007). Laime (2005).	En ambas investigaciones se coincide con algunos de los criterios más relevantes para abordar la evaluación de la creatividad desde entornos educativos (Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración).
Muñoz (2005)	La autora plantea el importante rol de la familia como un agente que favorece el desarrollo infantil, analiza la influencia de los estilos parentales en el incentivo de habilidades y cómo las acciones paternas influyen en los niños y niñas.
Klimenko (2008).	En esta investigación se define el concepto de la creatividad y sus componentes, se explica como una capacidad susceptible de ser desarrollada en todos, y a su vez, permite trazar algunas

orientaciones metodológicas y pedagógicas para la educación.

Cabrera (2009)

En este estudio, la investigadora realza la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela. Los reconoce como los agentes más influyentes en la tarea del desarrollo integral de los niños y niñas.

**Garcés et al. (2016).
Muñoz (2008).**

En ambos artículos se destaca la influencia que tiene el clima, ambiente o contexto sobre el potencial creativo de los sujetos. De esta forma los mecanismos implementados en cualquier práctica impactarán en el desarrollo o bloqueo de la creatividad. Un Ambiente positivo, promueve la generación y desarrollo de ideas, la participación, el reconocimiento de las actuaciones de los sujetos, la comunicación efectiva, entre otras.

De La Torre (2009).

Este autor explica la necesidad de una renovación a nivel organizativo, de modelo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior. Se destaca que la universidad no es ajena a la crisis general por la que está pasando la educación y que debe adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad. Entre las sugerencias más destacadas se encuentra el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes, la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, cambiar el modelo transmisivo por el desarrollo de competencias y habilidades, entre otras más.

**Cuadros et al. (2012).
Romero (2010).**

Estos estudios son los textos más completos en cuanto a revisar la evolución de las ideas sobre creatividad y establecen vínculos entre educación y creatividad.

**Huidobro (2004)
Perdomo-González (2011)**

En estas investigaciones las autoras señalan a la familia como el primer agente social que puede posibilitar un entorno de estimulación del potencial creativo, sobre todo en la primera infancia y niñez. En la medida que los sujetos crecen los padres pierden influencia en comparación con otros agentes sociales como la escuela.

**Díaz y Morales (2011).
Escalante et al. (2012).
Ferreiro (2012).**

Estas investigaciones enfatizan el papel de la escuela y del salón de clases en el desarrollo de la creatividad de todos y cada uno de los alumnos. Además, generan una reflexión sobre rol de la escuela como un escenario para la promoción de la imaginación y la creatividad.

**Caballero (2014)
De Prado y Fernández (2012)
Ortiz (2008).**

Estos estudios destacan la importancia de incentivar tanto el pensamiento crítico como la creatividad desde la universidad y la formación de los profesionales, principalmente en la formación inicial docente.

**Cuevas (2013).
Rodrigo y Rodrigo (2012).**

En estos dos artículos se comprueba que el desarrollo de la creatividad en las escuelas afecta los procesos de aprendizajes como también los

<p>Elisondo (2015). Rodrigo et al. (2013).</p>	<p>productos que generan los estudiantes. Al mismo tiempo estos estudios, también plantean que la creatividad favorece el desarrollo integral del alumno y la función transformadora que debe tener la escuela.</p> <p>Los presentes trabajos presentan una reflexión sobre la importancia de estimular la creatividad desde los entornos educativos. La creatividad es considerada una competencia que puede ser desarrollada a través del aprendizaje, por lo tanto, está ligado a la idea que defienden la totalidad de autores actuales.</p>
<p>López (2015).</p>	<p>En esta investigación la autora establece una serie de factores fundamentales sobre creatividad: definición, teorías, el proceso creativo, cómo fomentarla en el aula, principales barreras, etc.</p>
<p>Baños (2015). Campos (2018)</p>	<p>Estos artículos señalan rasgos identificativos de los docentes creativos, tanto de personalidad como de la forma en que enseñan.</p>
<p>Campos y Palacios (2018) Summo et al. (2016).</p>	<p>Estos estudios destacan el rol de la creatividad como un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los sujetos, pero también como un motor para el avance de la sociedad. Además, se resalta la importancia del ambiente como un factor que condiciona que el pensamiento creativo se desarrolle. Finalmente, se proponen dos metodologías creativas (el proyecto de clase y la simulación global) para que desde el ámbito educativo se fomente la creatividad.</p>
<p>Campos y Moreno (2020). Docal et al. (2016). Krumm et al. (2013). Krumm et al. (2015).</p>	<p>Estas investigaciones están centradas en el papel que ejerce la familia en el desarrollo de los niños y jóvenes. También se reflexiona sobre la influencia de la familia en la creatividad, los estilos de crianza más favorables, los estímulos que se necesitan y las relaciones que se deben producir con el ámbito educativo. Además, se estudian las representaciones sociales en materia de familia, los roles de lo que significa ser madre, padre y el matrimonio. Estableciendo que estos conceptos están fuertemente influenciados por el desarrollo cultural del grupo social en el que los individuos están insertos.</p>
<p>Campos (2018). Menchén (2018). París, S. (2019).</p>	<p>Estas investigaciones señalan a la creatividad como un bien social. Además de destacar su utilidad y carácter transversal en cualquier área, trabajo o actividad. Siento un recurso que nos permite adaptarnos a las situaciones emergentes.</p>

Nota. Adaptada de Campos (2017).

La bibliografía consultada permite resaltar algunas coincidencias destacadas en los estudios resumidos anteriormente. En la actualidad, la creatividad ha presentado un auge considerable en el número de investigaciones que la centran como su objeto de estudio y como tema, cada vez adquiere más atención social. La creatividad se asume como una actitud transversal y, por lo tanto, se imponen algunas consideraciones:

1. La creatividad trasciende al ámbito netamente artístico y se reclama su tratamiento desde el área familiar y sobre todo educativa. Los sistemas educacionales deben favorecer y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes y como una parte importante de ello; la creatividad. Se resalta la importancia que desde el currículo escolar se desprenda orientaciones y acciones concretas para que los maestros tengan un marco de referencia interpretativo y de estrategias específicas. De este modo, se va a facilitar el tratamiento de la creatividad dentro del aula.

2. En cuanto al papel de la familia en la estimulación de la creatividad su principal influencia está en la primera infancia y niñez. La familia es considerada el primer entorno social que puede estimular u obstaculizar el desarrollo de los niños, ya sea facilitando los recursos, promoviendo un conjunto de habilidades a través de los estilos parentales, además de condicionar aspectos cognitivos, afectivos y sociales. En la medida que los individuos crecen la familia tiende a disminuir su influencia frente a otros agentes sociales como por ejemplo la escuela, pero su influencia marca al sujeto de por vida.

3. Además, se aclara que todo ser humano tiene potencialidades creativas latentes, ya que la creatividad se basa en procesos cognitivos básicos y comunes a todos los individuos. Es el entorno quién favorecerá u obstaculizará el desarrollo del potencial creativo de los sujetos. Por lo tanto, el pensamiento creativo no solo se centra en las características personales (que también influyen), sino que el ambiente que rodea a la persona, las interacciones sociales, las experiencias adquiridas y el valor que desde el contexto social se otorgue a la creatividad afectará directamente al sujeto, sus actuaciones e incluso producciones.

4. La creatividad se asume como un valor social, útil en el desarrollo de cualquier actividad, área o empleo, permitiendo que el individuo se adapte de forma activa a las condiciones y desafíos exigidos por su contexto. Igualmente, la creatividad es considerada un recurso inagotable e imprescindible para que la sociedad siga avanzando.

5. Finalmente, la creatividad se recoge como una herramienta que puede dar respuesta a las exigencias de cambio y a los nuevos requerimientos de la sociedad. La creatividad es propuesta como el camino para superar la crisis de la educación en general (incluida la educación superior) y avanzar a través de ella a la educación del siglo XXI, dejando atrás el modelo transmisivo y el aprendizaje memorístico. La llegada de la creatividad a la educación supone la posibilidad de renovar a través de ella los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otras cuestiones todavía están en discusión, por ejemplo: ¿Cuál es la definición más acertada sobre creatividad? ¿Qué ocurre con la creatividad en las familias y principalmente en las escuelas? ¿Qué importancia tienen los maestros con respecto a la creatividad? ¿Cómo debe ser la calificación de la creatividad? ¿Qué importancia debe dar la formación universitaria a la creatividad? ¿Desafíos que conllevan la enseñanza y aprendizaje creativo? ¿Cuál es la apreciación del alumno? Entre otras.

Quien se embarca por primera vez en una investigación seria sobre la creatividad encontrará una gran variedad de concepciones sobre ella, a veces incluso algo contradictorias. El marco general de la creatividad es muy amplio y algunos trabajos centran el foco en uno o varios de los componentes de la creatividad, pero difícilmente los asumirán todos. Debido a esto, se puede resaltar que los autores y trabajos recogidos en este apartado ofrecen principalmente perspectivas en la concepción de creatividad, vinculación entre creatividad y educación, la importancia del entorno creativo: familia y escuela, el sujeto creativo y la relevancia de la enseñanza creativa. No ocurre lo mismo con otros temas; por el contrario, son pocas las investigaciones actuales que se centran en el proceso y producto creativo, la creatividad en la formación universitaria, el aprendizaje creativo y/o calificación de la creatividad en el ámbito educativo.

Otro aspecto que llama bastante la atención es la nula existencia de investigaciones (recogidas en esta revisión) que den voz a los estudiantes y asuman las percepciones o apreciaciones que puedan tener éstos sobre la creatividad. Generalmente, los estudios se centran en aspectos teóricos o recogen estudios de caso sobre el desarrollo de la creatividad en el aula, la opinión de los maestros, la experimentación con metodologías creativas o verificación (medición) de la creatividad del alumno, sin embargo, no se recoge la opinión o consideraciones que tiene el estudiante con respecto a la creatividad y su desarrollo en el ámbito educativo.

Para finalizar este apartado, considero importante enfatizar que en este punto se intentó ofrecer una visión general sobre investigaciones destacadas en el área de la creatividad. En caso de omisión de algún autor o trabajo, reitero que la literatura existente es amplia y además el objetivo que pretende este fragmento de documento es la presentación de la panorámica general o carta de navegación sobre lo que se está haciendo en creatividad, nada más.

4.2 Proyectos prácticos

4.2.1 Enseñanza creativa en el aula

Para comenzar con este apartado, se debe señalar que la creatividad poco a poco está entrando en las aulas e incluso cada vez son más los docentes creativos que movidos por la idea de cambio, se atreven a transformar sus prácticas. En este sentido, se manifiesta la existencia de dos categorías en las que se pueden agrupar las propuestas creativas: a) Adaptación de la educación a la creatividad o b) Construcción de una cultura de la creatividad (Romero, 2010).

4.2.1.1 Proyectos de adaptación de la educación a la creatividad

Esta primera clasificación es una de las estrategias más utilizadas y exploradas por los centros y los profesores en la actualidad. El objetivo principal se centra en la adaptación de la educación tradicional a la creatividad o en otros términos a la educación creativa. Por lo tanto, se aplicarán proyectos o programas, que vayan transformando secuencialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en iniciativas que incentivan la creatividad de los alumnos, metodologías que hacen participe al alumnado, estrategias de enseñanza creativas o la creación y fortalecimiento de entornos que favorezcan el desarrollo creativo de los sujetos. A continuación, se detallan algunas experiencias de centros y profesores cuyo foco es la enseñanza creativa:

1. Diálogos en el museo. Este proyecto consiste en una experiencia como visitante en el museo, favoreciendo ambientes de aprendizajes múltiples y a través de distintos recursos: visuales, auditivos, táctiles, dialogados, entre otros. La experiencia se desarrolló con alumnado de un centro educativo ubicado en Barcelona y en colaboración con el Museu Nacional d' Art de Catalunya (MNAC), durante tres años (2013-2016) enmarcados bajo el programa Escoles Tàndem (González, 2016).

Tabla 5*Resumen proyecto creativo “Diálogos en el museo”*

Propuesta	El proyecto tiene como objetivo fomentar el éxito escolar en entornos desfavorecidos por medio del arte y el patrimonio. Para ello, incluye etapas de formación (para profesores y estudiantes) en metodología de estrategias de pensamiento visual (VTS), dando principal importancia a las visitas a terreno (ampliando los límites del aula y dando cabida a otros ambientes de aprendizaje), al diálogo, la escucha activa, la participación y los aprendizajes significativos.
Habilidades desarrolladas en el alumno	Mejorar competencias comunicativas y habilidades de pensamiento, promover un modelo de práctica dialógica, la escucha activa, la tolerancia y la exploración. Además de propiciar la construcción compartida de conocimiento, las relaciones entre jóvenes y adultos y entre los propios compañeros, favoreciendo una educación democrática.
Evaluación	Evaluación formativa (seguimiento y acompañamiento al principio y durante el proceso tanto en los estudiantes como docentes) y evaluación final (evaluación conjunta de todo el proceso).

Nota. Elaboración propia.

2. ¿Sembramos el cemento? Esta experiencia consistió en conectar a través de expresiones artísticas con la curiosidad infantil, el entorno natural y la exploración en la clase de artes. Todo concluyó con un proyecto para ambientar el patio escolar y hacer de los recreos una instancia para jugar y seguir aprendiendo. Este proyecto se desarrolló en un centro escolar de Madrid y se contó con la colaboración del artista Richard Long y la artista Bárbara Fluxá; y el apoyo del colectivo Enter-arte de Madrid (Val y González, 2017).

Tabla 6*Resumen proyecto creativo “¿Sembramos el cemento?”*

Propuesta	El proyecto tiene como foco enseñar el arte en la infancia, pero trasciende como una posibilidad de conectar con la naturaleza, con artistas y con la creación de productos. Además, se involucra a la comunidad educativa para modificar y mejorar el patio del centro escolar, realizando la naturaleza y los juegos para los niños.
Habilidades desarrolladas en el alumno	Fomentar la creatividad del alumnado a partir de la creación de productos artísticos, favorecer la reflexión personal y grupal, el trabajo colaborativo, la exploración y la curiosidad, además de fortalecer la conexión con el mundo y la comprensión de este.
Evaluación	Evaluación formativa (acompañamiento durante el proceso, presentación de productos artísticos a artistas y exposición a la comunidad educativa).

Nota. Elaboración propia.

3. ¡Cámara y acción! Es una propuesta que se desarrolla de forma colaborativa en dos colegios rurales de Zaragoza que involucra a alumnos entre 6 a 12 años. Este proyecto consiste en crear una productora de cine, la cual tiene como objetivos utilizar los medios audiovisuales para favorecer habilidades básicas, transmitir valores e incentivar la inclusión escolar. (Rodríguez y Sardino, 2017).

Tabla 7*Resumen proyecto creativo ¡Cámara y acción!*

Propuesta	Esta propuesta junto con crear una agrupación cinematográfica desarrolló durante el curso 2014/15 un cortometraje para concientizar sobre el acoso escolar, involucrando a la comunidad educativa, y principalmente a los estudiantes en la creación, actuación y estreno. El producto final, se compartió en un estreno presencial en auditorios, pero también vía online por medio de un blog y las redes sociales despertando interés por lo significativo y trascendente del material.
Habilidades desarrolladas en el alumno	Utilización de las TIC y de recursos audiovisuales, fomentar el trabajo colaborativo, educar en valores, aumentar la motivación del estudiantado, fomentar la interacción con los compañeros y la inclusión de todos. Además, se estimula la creatividad e imaginación junto con la conexión con las propias emociones.
Evaluación	Evaluación formativa (seguimiento y acompañamiento del proceso, el profesor es un recurso para ayudar a los estudiantes en temas de organización y guía). El proyecto termina con la presentación de un producto concreto (un cortometraje) al entorno social.

Nota. Elaboración propia.

4. Cita de amor con la literatura. Este proyecto consistió en emular el popular programa de televisión *First Dates*, pero en vez de una cita amorosa el tema de conversación estaba basado en un menú literario en el que sus protagonistas, previamente, habían elegido un libro del cual dialogarían durante su encuentro. El proyecto se titula: “*First Literary Dates*” y es una experiencia desarrollada en un instituto de Educación Secundaria en Barcelona en la clase de Lengua y Literatura Castellana (Bergós, 2018).

Tabla 8*Resumen proyecto creativo “Cita de amor con la literatura”*

Propuesta	Esta propuesta sugiere un cambio en la manera de afrontar la lectura y su fomento en los centros educativos. Termina con la imposición literaria “del porque sí” y ofrece posibilidades (bajo distintas selecciones de calidad) para que sea el estudiante quien elija al libro y luego de su posterior lectura pueda ser comentado, recomendado o desechado. Todo esto, bajo el lente de cámaras y una decoración que emula al programa televisivo a cargo de los estudiantes de Bachillerato.
Habilidades desarrolladas en el alumno	Aumentar la motivación hacia los libros y la lectura, favorecer la comprensión lectora, el aprendizaje por descubrimiento, la comunicación entre compañeros, la autonomía de los alumnos, etc.
Evaluación	Se hace referencia indirectamente a una evaluación formativa, ya que los encuentros entre los distintos lectores son grabados para ser compartidos con la comunidad educativa posteriormente.

Nota. Elaboración propia.

A modo de síntesis, cabe resaltar que los anteriores proyectos se caracterizan por ser de una naturaleza variada ya sea en los fines perseguidos, en las asignaturas en que se desarrollan, los centros involucrados, los lugares y las distintas estrategias de enseñanza utilizadas. No obstante, tienen algunos puntos en común: a) proyectos que promueven el trabajo colaborativo e invitan a la exploración, b) incentivan la autonomía de los estudiantes, c) tienen como eje central la

participación activa de los alumnos, ya sea en la actividad pero sobre todo en su propio aprendizaje, d) se caracterizan por ser acciones que influyen positivamente y hacen aumentar la motivación de los estudiantes, e) el profesor tiene un rol como guía del proceso y no es el actor principal y f) la evaluación generalmente es formativa donde hay un seguimiento de todos los programas y actividades, sin embargo estas acciones terminan con la elaboración de un producto final (que puede ofrecer la posibilidad de una evaluación sumativa). En resumen, las características antes enumeradas forman parte de lo que podemos considerar una educación creativa y dan cuenta de que hay distintas maneras de abordar la creatividad en el aula.

4.2.1.2 La construcción de una cultura de la creatividad

La segunda categoría en que se agrupan las propuestas creativas exige una actualización en las concepciones que se tienen de la creatividad, sus alcances y su tratamiento en los centros educativos. La construcción de una cultura de la creatividad rompe con los esquemas tradicionales en los cuales se cimientan los sistemas educacionales, por lo tanto, asumir esta propuesta significa un cambio profundo en la organización del currículum escolar y en la praxis educativa.

Según Romero (2010) la tarea de abordar una educación auténticamente creadora supone un gran esfuerzo y es un proceso complejo de desarrollar porque no es un cambio secuencial, sino que rotundo y de una renovación para gran parte de las acciones y concepciones de la educación en la actualidad. Esto se puede relacionar con lo expuesto por Menchén (2005) en los principios de una escuela creativa: espontaneidad, dialoguicidad, originalidad y criticismo (ver figura 9). En este sentido, posesionarse por esta propuesta significa una auténtica revolución educativa, la cual los sistemas educacionales y los centros difícilmente estarían dispuestos a asumir, ya sea por motivos de resistencia al cambio, falta de voluntad para abordar los retos que están implícitos a este modelo, la falta de valor o por la escasa flexibilidad de los sistemas educacionales.

En conclusión, la tarea del desarrollo de las potencialidades creativas y de una enseñanza que sea favorable para esos fines supone un desafío complejo, pero como se ha podido ver en las experiencias recogidas, no es imposible de realizar. Al contrario, cada vez son más los profesores que se atreven a implantar en sus aulas proyectos creativos exitosos que, aunque secuenciales e incluso silenciosos, dan cuenta de determinación y de una renovación en los esquemas preestablecidos del enseñar y aprender. En fin, el camino que queda por recorrer es largo, y a pesar de que las prácticas creativas van en aumento, siguen siendo minoritarias si se observa todo el espectro educacional.

BLOQUE II. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Descripción general

5.1.1 Justificación personal del estudio

Desde mi infancia me consideré una persona con una habilidad muy útil para contar historias. Historias que muchas veces me inventaba y las hacía pasar por verdades, significaba vivir y sentir experiencias a partir de la imaginación y de la capacidad para poder escribirlas. Provengo de una familia humilde, hubo veranos que los pasé obligatoriamente en casa y cada comienzo de curso tuve que echar mano a la creatividad para cumplir con la redacción que se solía hacer sobre las vacaciones. En la escuela nunca tuve una figura que me ayudará a orientar o favorecer esa actitud e incluso me atrevo a decir que no conocí a profesores creativos en la educación infantil y primaria. Sin embargo, siempre se contaron historias en mi casa (la de mis abuelos, la de mi madre) y me encantaba escucharlas. Se narraban leyendas del campo, creencias sobre cosas sobrenaturales y hechos que se vivieron o fueron vividos por los padres de mis abuelos, así como cosas que formaron parte de sus infancias. Ese niño creativo, que en ese tiempo desconocía que existía en mí sobrevivió gracias a ellos.

En el instituto y durante mi formación de grado, aunque siempre fueron minoría tuve a profesores que eran maravillosos, hacían de una clase una experiencia única, todavía las recuerdo porque eran originales, eran distintas, tenían algo que era difícil de explicar, pero que perdura hasta el día de hoy en mí... Era su creatividad. Me di cuenta de que la creatividad era algo complejo, pero fascinante y terriblemente contagioso. No solo mejoré mis potenciales creativos, sino que también me propuse ser yo una persona creativa; y más importante, enseñarles a mis estudiantes a serlo.

Durante el tiempo que estuve dando clases fui muy consciente del escaso valor que tenía la creatividad en el aula y de la ausencia de profesores que la llevaran como estandarte, más bien todo me parecía evocar lo contrario. Predominaban los ambientes cerrados, las paredes blancas y los pupitres uno detrás de otro, ese orden de toda la vida. Al principio, hubo dificultades para hacer actividades distintas, resistencia a que se cambiasen fórmulas que son exitosas en cuanto a resultados, pero escasas en cuanto a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y, por tanto, asumir su creatividad. Mis acciones y actividades a pesar de que al comienzo generaron dudas terminaron siendo exitosas y convencieron a los estudiantes e incluso a algunos profesores que también se atrevieron a hacer algo diferente a lo habitual en sus asignaturas.

La creatividad es contagiosa e incluso llegué a convencer a los directivos del centro educativo donde trabajé, para habilitar una sala abandonada y fundar una agrupación artística y creativa, la primera del establecimiento orientada a favorecer la creatividad y a crear un entorno favorable

para ella. Funcionó bien durante el tiempo que estuvo a mi cargo, lamentablemente cuando dejé mis funciones como profesor por mis estudios de máster fuera de mi país, y pese a todo el esfuerzo invertido para que esa iniciativa perdurara en mi ausencia, no se mantuvo. Irónicamente ese salón que nunca había sido considerado terminó siendo cedido para las clases de religión y los distintos reforzamientos, la decoración se quitó y así de un día para otro desapareció ese espacio. La agrupación terminó desmotivándose y, con el tiempo, disolviéndose.

Desde la lejanía me enteré de todo lo que pasó y de poco sirvieron los correos electrónicos y la carta que envié en defensa de ese espacio. Al final ya estaba hecho, se necesitaba un lugar y claro, se lo quitaron a la creatividad. Esto me llevó a hacerme muchas preguntas, las cuales convergían en una pregunta central: ¿qué tan relevante era la creatividad en los entornos educativos? Focalicé la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero quería enterarme de esto dándole voz al alumnado, quería saber sus opiniones y percepciones al respecto. De este modo, orienté mi trabajo fin de máster a ello y los estudiantes dijeron cosas interesantes y valiosas. Por este motivo, ahora en mi tesis doctoral he querido continuar con esta temática, ampliar mis objetivos y mi campo de acción, ya no solo enmarcarlo al ámbito educativo, sino que también a las esferas de vida personal y familiar. Además, la muestra fue más amplia y diversa, pero mantuve mi atención en los estudiantes y en cómo éstos perciben la creatividad, su relevancia e impactos.

5.1.2 Justificación teórica del estudio

El ser humano ha recurrido a la creatividad desde el origen más remoto en los cimientos de la humanidad y, a partir de ahí, nunca se ha dejado esa inventiva y las acciones creativas han transformado el mundo. Esta investigación sobre la creatividad es consciente de las demandas de cambio de la sociedad actual. Ahora bien, asumir esas exigencias pareciera ser una tarea imposible o por lo menos titánica, no obstante, el desarrollo de la creatividad y del potencial creativo contenido en todos los sujetos puede ser la respuesta para alcanzar esa renovación requerida a nivel general, que exige que los individuos se adapten a los cambios que impactan los ámbitos de la vida personal, familiar y también el plano educativo (Menchén, 2018).

La creatividad debe considerarse como una actitud, por lo tanto, se puede enseñar y aprender por todos (Caerols, 2013; Campos y Palacios, 2018; Klimenko, 2008; y Valqui, 2009). Por consiguiente, si se asume esta premisa es indiscutible que educación y creatividad están vinculadas, y cada vez son más los centros educativos que declaran en sus proyectos institucionales desarrollarla (directa o indirectamente). Según Romero (2010) esto supone una paradoja interesante de señalar, la creatividad en el ámbito educativo se reconoce como importante desde los planteamientos teóricos. No obstante, la relevancia de la creatividad se disipa

en su aplicación e implementación; ya que aquí se encuentra con barreras o procesos de resistencia, donde en muchos casos es delegada a un segundo plano, ignorada o incluso abolida. Por este motivo, se intenta averiguar: ¿cómo se aplica o desarrolla la creatividad en la praxis educativa? Ahora bien, aunque el ámbito educativo es uno de los contextos más influyentes y el ideal para fomentar la creatividad de forma deliberada e intencionada (Ferreiro, 2012), no es el único contexto. En este sentido, la familia también es un agente de referencia y muy determinante en el desarrollo infantil y juvenil. Según Campos y Moreno (2020), la familia al ser el primer contexto de socialización que tienen los sujetos y afecta todos los niveles: cognitivo, afectivo, social e incluso en la creatividad de los hijos (Huidobro, 2004; Krumm et al., 2013; Perdomo-González, 2011) y, aunque, su influencia disminuye en la medida que el individuo va creciendo, los aspectos que fueron transmitidos suelen perdurar durante toda la vida. Por lo tanto es un aspecto que también genera interés científico.

Para finalizar, esta investigación se centra en el estudiante, dándole voz y asumiéndolo como un testigo valioso y que puede aportar información relevante sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también como un agente activo en sus propias experiencias vitales, ya sea con respecto a la percepción de sí mismo, de sus padres y de sus profesores. En este sentido, Haya (2011) promueve un discurso a favor del movimiento de dar voz al alumnado. Se destacan algunos de los siguientes argumentos:

a). La defensa centrada en la identidad en desarrollo de los jóvenes. Un primer aspecto muy importante, ya que a través de él se expresa el requerimiento de crear espacios para que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico sobre sus propias necesidades y formas de aprender. De este modo, los jóvenes podrán ir desarrollando su voz. Esto a la larga permitirá ampliar la visión tradicional de la infancia y de los jóvenes como sujetos que no tienen competencias para participar en decisiones y tomar roles activos en situaciones que les implican. Se trata de visualizarlos como sujetos de pleno derecho.

b). La necesidad de que los jóvenes puedan decir lo que piensan. Este segundo punto, se hace referencia a la invitación de brindar espacios para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones, inquietudes o requerimientos. Es el espacio para promover la participación del estudiantado en el ámbito escolar y familiar. Siendo éste el modelo de las escuelas democráticas, pero también un ejemplo concreto de una educación para la ciudadanía.

c). El derecho de los estudiantes a que se les consulte sobre el aprendizaje. En este tercer aspecto, se defiende el reconocimiento del estudiante como un testigo experto. Es decir, asumir que los estudiantes tienen conocimientos y pueden manifestar un punto de vista sobre el centro escolar y su vida personal y familiar. Aspectos que deben tenerse en cuenta para mejorar .

Y d). la necesidad de que los centros respeten y entiendan el mundo de los jóvenes. Finalmente, se señala la importancia de involucrar a los estudiantes en el proyecto institucional. Esto significa, respetarlos individualmente y de forma colectiva, favoreciendo un sentido de pertenencia, compromiso e identidad institucional en los estudiantes. Esto también es aplicable en el terreno familiar.

En resumen es importante señalar que la formación de los futuros ciudadanos debe incorporar el desarrollo integral de los individuos y la creatividad forma parte de él. Por otro lado, no se debe perder de vista que es importante establecer procesos de colaboración entre los centros educativos y las familias, ya que como se ha señalado son pilares fundamentales (Villaroel, 2012).

5.1.3 Objetivos

En esta investigación se pretende alcanzar un objetivo general, pero al mismo tiempo una serie de objetivos específicos que surgen de nuestro objetivo principal.

5.1.3.1 Objetivo general

Analizar la percepción de los estudiantes pertenecientes a diversos centros educativos y niveles de enseñanza (primaria, secundaria y bachillerato) sobre la relevancia de la creatividad y su influencia en los ámbitos personal, familiar y educativo.

5.1.3.2 Objetivos específicos

Conocer la autopercepción de los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato sobre la creatividad, su desarrollo y su importancia en los ámbitos personal, familiar y educativo.

Identificar la presencia de los docentes creativos y la influencia que éstos tienen en el aprendizaje según la perspectiva de los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Determinar y comparar las creencias manifestadas por los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato sobre los efectos de la creatividad en las acciones que desarrollan en el terreno personal y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo.

5.1.4 Hipótesis de investigación

H1: Para los estudiantes de los distintos niveles educativos la creatividad es importante y útil en el terreno personal.

H2: Los padres potencian la creatividad de sus hijos.

H3: En la medida que los estudiantes se encuentran en cursos superiores su creatividad se mantiene intacta y siguen realizando acciones creativas en el ámbito familiar y educativo.

H4: La actuación de los profesores creativos en el aula favorece que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para el alumnado.

H5: Las acciones creativas son altamente efectivas en el desarrollo personal, la enseñanza y cuando se proponen actividades dentro del aula.

5.1.5 Paradigma del estudio

Un paradigma es una forma de pensamiento compartida por una comunidad científica, que permite explorar la realidad e interpretarla (González, 2003). De este modo, la elección de un paradigma permite orientar las posteriores fases de investigación y establece ciertos márgenes o criterios de actuación, facilitando la toma de decisiones en el proceso de investigación, tales como la elección de los temas, el diseño y la selección de las técnicas de recogida de la información y su posterior análisis e interpretación.

En el caso particular de este estudio, se optó por el paradigma interpretativo-simbólico o fenomenológico, ya que su finalidad es interpretar la realidad y las opiniones que poseen los sujetos del estudio. Según Martínez (2013) el paradigma interpretativo, entiende que la realidad es construida por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, bajo esta tradición, la realidad se entiende como dinámica y es un constructo social.

5.1.6 Diseño

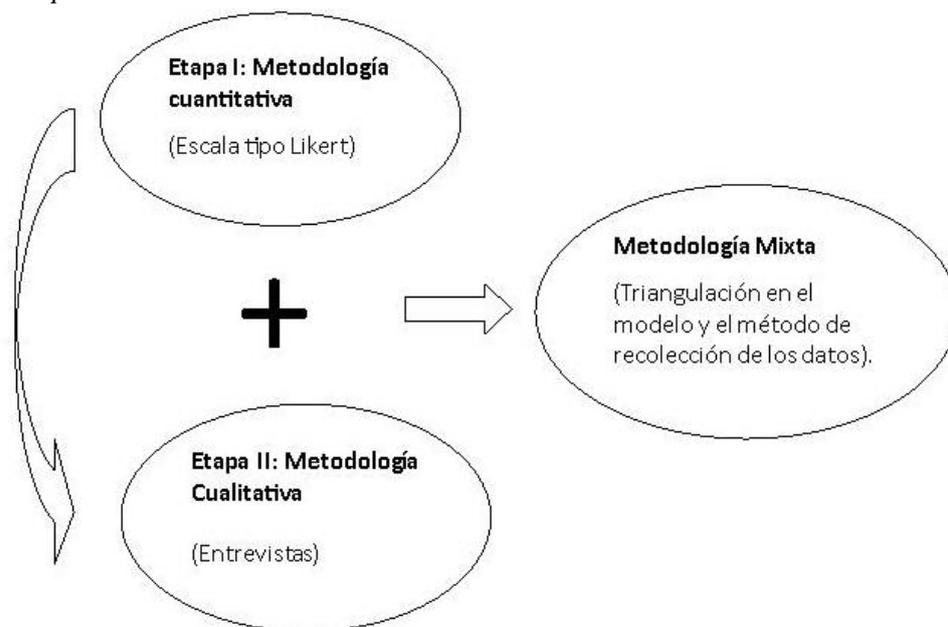
El diseño de investigación es mixto. Es decir, se integrará en el estudio el método cuantitativo y cualitativo. En la actualidad cada vez es más común la realización de investigaciones que utilizan un diseño mixto. Creswell (2005, citado en Hernández et al., 2006, p.756) manifiesta que: “los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)”.

En relación con esta investigación, se optará por un tipo de diseño con modelo mixto de tipo estatus dominante y de aplicación secuencial (Pereira, 2011; Campos, 2018). Esto significa que primero se aplicará el método cuantitativo y luego el cualitativo, pero la preponderancia la tendrá este último. Esta decisión se fundamenta por la concordancia con los objetivos de la investigación y mi interés propio como investigador.

Posteriormente y continuando con lo expuesto por Pereira (2011); y Campos (2018) esta investigación también utilizará un tipo de diseño con método mixto exploratorio y de aplicación secuencial. Es decir, la investigación contemplará dos fases en la recolección de los datos: etapa I y etapa II. La etapa I responde a la aplicación de un instrumento de índole cuantitativo, el cual considerando un orden temporal se desarrollará primero. En la etapa II, el primer instrumento se vincula con el instrumento de naturaleza cualitativa, favoreciendo su diseño y desarrollo, además de permitir la triangulación entre la información recogida (ver Figura 14).

Figura 14

Complementariedad del diseño mixto.



Nota. Tomado de Campos (2017).

5.1.7 Muestra

Este estudio de carácter descriptivo y transversal, se realizará en distintos centros educativos en la provincia de Segovia / España. La población de estudio considera a los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Para estos niveles educativos, se seleccionó un curso para su representación: 6º primaria, 4º de la ESO y 1º de bachillerato.

La muestra fue seleccionada bajo la técnica de muestreo por conveniencia (Ochoa, 2015). Es decir, los sujetos que participaron en la investigación se seleccionaron por la facilidad operativa al acceder a ellos y por la predisposición positiva de los centros educativos a los que pertenecen para participar en la investigación. No se utilizó ningún criterio estadístico, pero la muestra debió cumplir las siguientes exigencias:

- a) Centros educativos ubicados en la provincia de Segovia (España).
- b) Centros urbanos y rurales, públicos y uno concertado que imparten los niveles educativos de primaria, secundaria y bachillerato.
- c) Los participantes deben ser estudiantes que estén cursando 6º de primaria, 4º de la ESO y 1º de bachillerato y que formen parte de las instituciones participantes en la investigación.

El proceso de muestreo se dividió en dos fases (I y II). En la fase I (aplicación diagnóstica de escala tipo Likert), la muestra fue de un total de 565 estudiantes repartidos entre los centros y cursos seleccionados (ver Tabla 9).

Tabla 9

Detalles de la muestra para la escala Likert

Niveles educativos	Curso	Número de centros	Número de alumnos	Total alumnos
Educación Primaria	6º de primaria	3 centros públicos (dos urbanos y uno rural).	60	154
		1 concertado urbano (fijo*).	94	
Educación Secundaria	4º de la ESO	2 centros públicos (uno urbano y uno rural).	138	230
		1 concertado urbano (fijo*).	92	
Bachillerato	1º de bachillerato	2 centros públicos (uno urbano y uno rural).	111	181
		1 concertado urbano (fijo*).	70	

Nota. Elaboración propia.

*El centro concertado es fijo, pues imparte los tres niveles educativos con los que se trabajó.

En la fase II (aplicación entrevista semi estructurada), la muestra corresponde a 50 estudiantes repartidos entre los centros y cursos seleccionados (ver Tabla 10).

Tabla 10*Detalles de la muestra para las entrevistas*

Niveles educativos	Curso	Número de centros	Número de alumnos	Total alumnos
Educación Primaria	6º de primaria	3 centros públicos (dos urbanos y uno rural).	15	20
		1 concertado urbano (fijo*).	5	
Educación Secundaria	4º de la ESO	2 centros públicos (uno urbano y uno rural).	10	15
		1 concertado urbano (fijo*).	5	
Bachillerato	1º de bachillerato	2 centros públicos (uno urbano y uno rural).	10	15
		1 concertado urbano (fijo*).	5	

Nota. Elaboración propia.

*El centro concertado es fijo, pues imparte los tres niveles educativos con los que se trabajó.

A modo de cierre de este punto, la muestra pretende representar a la población de estudio correspondiente a los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato. No obstante, como ya se ha manifestado es una muestra elegida por conveniencia y tiene la limitante de no poder ser representativa de esa población, por lo tanto, su replicabilidad queda sujeta a la aplicación en un contexto similar.

5.1.8 Técnicas de obtención de datos

Las técnicas que se utilizarán para la obtención de los datos se organizan en dos etapas, las cuales se explican a continuación:

5.1.8.1 Etapa I: Escala tipo Likert

Según Alaminos y Castejón (2006) Likert es una técnica escalar que tiene la ventaja que su construcción es sencilla. No necesita la presencia de un entrevistador para su aplicación. Las preguntas son realizadas por escrito y es el sujeto quien las contesta de manera individual graduándose o situándose en una dimensión con respecto a la aptitud por la que se le consulta. La escala tipo Likert asume un nivel de medida ordinal.

Corbetta (2007) resalta una salvedad al utilizar esta técnica. Advierte que la escala tipo Likert al tener una extensión limitada, la información a la que se puede acceder también es limitada. Con

ella se llegará a niveles inferiores a los que se puede llegar con las entrevistas, por ejemplo. En resumen, la escala tipo Likert que se aplicará en esta etapa I, tendrá el fin de entregar un diagnóstico exploratorio del fenómeno y complementar a las entrevistas (las que se realizarán en una etapa II). Está dirigida a todos los estudiantes que pertenecen a 6° de primaria, 4° de la ESO y 1° de bachillerato de los centros educativos que participan del estudio. La duración aproximada de la aplicación de la escala Likert es de 10-15 minutos.

5.1.8.1.1 Descripción del instrumento y validación

El instrumento que se aplicó para recoger la información consistió en una escala tipo Likert. Se titula: “Escala de percepción del alumnado sobre la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo” y tiene como objetivo recoger a modo de diagnóstico las percepciones, creencias y opiniones sobre la creatividad que tienen los estudiantes de 6° de primaria, 4° de la ESO y 1° de bachillerato de los centros educativos que participan del estudio.

En una primera instancia, se presenta una breve explicación en aspectos generales sobre la naturaleza de lo que mide el instrumento y sobre la confidencialidad de la información entregada. Luego de lo anterior, los participantes deben completar un recuadro de identificación, se consulta por los siguientes aspectos: género, edad, formación de los padres, titularidad y situación del centro educativo y curso. Posteriormente, se exponen las instrucciones y los 33 enunciados, los cuales se organizan en una escala de valores ordinales de menos a más (1-2-3-4-5), donde el sujeto debe situarse en el valor que más lo represente. A continuación, se presentan los 33 enunciados que contiene la escala tipo Likert:

1. Me considero una persona creativa.
2. Considero que la creatividad es importante en mi centro.
3. Para mis padres la creatividad es importante.
4. Considero que un/a buen/a profesor/a tiene que ser creativo/a.
5. La creatividad es valorada por los/las profesores/as.
6. La valoración de la creatividad influye en mis notas.
7. Relaciono la creatividad solo con la creación artística.
8. Mi madre es creativa.
9. Mi padre es creativo.
10. Considero que enseña mejor un/a profesor/a creativo/a que uno/a que no lo es.
11. Mi centro favorece que profesores y alumnos sean creativos.

12. Cuando hacemos cosas creativas aumenta mi motivación.
13. Todos mis profesores favorecen que seamos creativos.
14. La creatividad es solo de los más talentosos y cosa de unos pocos.
15. Siento admiración por mis profesores/as creativos/as.
16. Siento admiración por mis compañeros/as creativos/as.
17. Presto más atención cuando hay que hacer algo creativo.
18. Tengo muchos/as profesores/as creativos/as.
19. Aprendo más en la clase de un/a profesor/a creativo/a que en la de uno/a no creativo/a.
20. Pienso que la creatividad es importante en la vida.
21. Cuando tenemos algún problema en nuestra familia, buscamos varias alternativas para solucionarlo.
22. La creatividad no favorece mi aprendizaje.
23. Mis profesores/as me han enseñado qué es la creatividad.
24. Mi centro ha llevado a cabo alguna acción creativa concreta (producto, servicio o actividad).
25. Considero que todos somos creativos.
26. Mis padres han realizado alguna actividad creativa conmigo.
27. Me doy cuenta cuando un/a profesor/a es creativo/a y cuando no.
28. Me comporto mejor cuando la clase es creativa.
29. Frente a un problema busco varias alternativas para resolverlo.
30. Considero que, si se realizaran actividades más creativas en clase, mi aprendizaje aumentaría.
31. En todas mis asignaturas se realizan con frecuencia actividades creativas.
32. Cuando se realizan actividades creativas en clase mejoro mis notas.
33. La creatividad mejora el clima del aula.

Por último, cabe especificar que los 565 individuos a los que se les aplicó el instrumento debían cumplir el requisito de ser estudiantes de 6º de primaria, 4º de la ESO y 1º de bachillerato en alguno de los centros educativos que participan del estudio. La duración en la aplicación del instrumento es de aproximadamente 10-15 minutos. Los estudiantes lo contestarán en formato online. Este instrumento se construye a partir de la suma de una escala sobre creatividad de Campos (2017) y de la revisión de los siguientes tests vinculados con la creatividad: a) Cuestionario sobre creatividad personal de Ponti y Ferrás (2006); b) Escala de la autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996); c) Inventario de barreras del pensamiento creativo y de acción innovadora de Lorna y Martin (1998); y, d) Learner perceptions of assessment of creative products in communication design de Francis y Graft-Johnson (2011).

Finalmente, al instrumento “Escala de percepción del alumnado sobre la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo” se le realizó una prueba de fiabilidad con Alfa de Cronbach (ver Tabla 11), la cual demostró una alta fiabilidad (α 0,904).

Tabla 11

Prueba de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,904*	33

Nota. Elaboración propia.

*Según los autores Oviedo y Campo-Arias (2005) un índice Alfa de Cronbach superior a 0,7 se considera aceptable.

Sumado a lo anterior, es importante señalar que el instrumento también fue sometido a validación mediante juicio de expertos. Colaboraron en el proceso de estimación de la validez del instrumento, aportando con sus conocimientos, sugerencias y observaciones, los siguientes profesionales vinculados a la creatividad, tanto del ámbito nacional como internacional:

- Dr. Alfredo Campos García

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología) y de la Universidad Pontificia de Salamanca.

- Dr. José Manuel Touriñán López

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (Pedagogía. Teoría de la Educación). Coordinador de RÍPEME y Coordinador del Grupo TeXe.

- Dr. Francisco José Francisco Carrera

Catedrático de la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Soria).

- Dra. Carmen Gómez Redondo

Catedrática de la Universidad de Valladolid (Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal). Miembro de Red14 de investigación en enseñanza de las Ciencias sociales.

- Dr. David Carabias Galindo

Catedrático de la Universidad de Valladolid (Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal).

- Dr. Jesús F. Pascual Molina

Catedrático de la Universidad de Valladolid (Dpto. Historia del Arte).

- Dr. Andrés Palacios Picos

Catedrático de la Universidad de Valladolid. Licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Informática Fundamental y Doctor en Psicología.

- Dra. Romina Cecilia Elisondo

Catedrática de la Universidad Nacional de Río Cuarto/ Argentina. Profesora de Psicometría e Investigadora del CONICET.

- Dr. Danilo Silvio Donolo

Catedrático de la Universidad Nacional de Río Cuarto/ Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador Independiente del CONICET.

- Dra. Sara Cuevas Romero

Catedrática de la Universidad de Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en musicología y Psicopedagogía.

5.1.8.2 Etapa II: Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica que se caracteriza por darle libertad al investigador, se utiliza un guión para orientar las preguntas, no obstante, estas se pueden reformular o se puede profundizar en algún aspecto emergente que salga del discurso del entrevistado. La entrevista, se plantea a modo de conversación, además permite profundizar en aspectos que no se entiendan durante el desarrollo de los temas en discusión (Corbetta, 2007).

Según Hernández et al. (2006), se recogerán una serie de datos sobre los estudiantes entrevistados: “conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, etc.” (p.583). Las entrevistas serán de carácter individual. Están dirigidas a 50 estudiantes repartidos entre los niveles educativos y las instituciones de enseñanza que participan del presente estudio. Serán registradas, mediante mecanismo de grabación de voz y, posteriormente, serán transcritas a un documento digital.

5.1.8.2.1 Descripción del instrumento

El instrumento que se aplicó para recoger la información consistió en una entrevista semiestructurada, la cual consta con el título: “Entrevista semiestructurada para recoger las percepciones del alumnado sobre creatividad”. En una primera instancia, se expone una breve explicación en aspectos generales sobre la naturaleza de lo que mide el instrumento y sobre la confidencialidad de la información entregada. Luego, se debe completar un recuadro de identificación del entrevistado donde se considera: N° del entrevistado, género, edad, curso, hora y la fecha de aplicación del instrumento. Posteriormente, se exponen 15 preguntas abiertas, además cabe dejar constancia, que según el criterio del entrevistador o si es necesario, se puede aplicar una contra pregunta a las respuestas dadas por los entrevistados para profundizar en algún elemento que no se explique o no se entienda. A continuación, se presentan las 15 preguntas que contiene la entrevista:

- 1- ¿Qué entiendes por creatividad? (defínela con tus palabras). ¿Alguien te enseñó esa definición?
- 2- ¿Consideras que eres una persona creativa? ¿Por qué?
- 3- ¿Crees que la creatividad puede ser importante para tu vida diaria? ¿Por qué?
- 4- ¿Cómo te das cuenta de la creatividad de tus padres? (o ¿consideras que no lo son?).
- 5- ¿Has realizado alguna actividad creativa con tus padres? ¿y con otro miembro de la familia? ¿Cuál?
- 6- ¿Consideras que el sistema educativo español incentiva la creatividad? ¿Por qué?
- 7- ¿Crees que la escuela y los profesores favorecen tu potencial creativo? ¿Por qué?
- 8- ¿Tienes profesores creativos? ¿Cómo los detectas?
- 9- ¿Qué es lo más creativo que has hecho en clases en el último curso? Describe cómo te sentiste al realizar esa actividad.
- 10- ¿En qué asignaturas la creatividad se desarrolla con frecuencia y en cuáles casi nunca? ¿Por qué crees que es así?
- 11- ¿Cómo trabajan o fomentan la creatividad tus profesores?
- 12- ¿Tus profesores cómo califican tu creatividad?
- 13- ¿Qué te aporta a ti para tu crecimiento personal el fomento de la creatividad?
- 14- ¿Cuáles son las actividades que más te gusta realizar en el aula?
- 15- ¿Qué técnicas de enseñanza de tus profesores favorecen más tu aprendizaje y cuáles no? ¿Por qué?

Por último, se debe especificar que los 50 individuos a los que se les aplica el instrumento deben contar previamente con el consentimiento informado dirigido a los padres, donde se autoriza que los estudiantes seleccionados puedan participar de esta etapa II del estudio. Finalmente, señalar que las entrevistas son grabadas para transcribir lo más fielmente posible las respuestas de los participantes. La duración de cada entrevista dependerá del grado de extensión de cada entrevistado.

5.1.9 Técnicas de análisis de datos

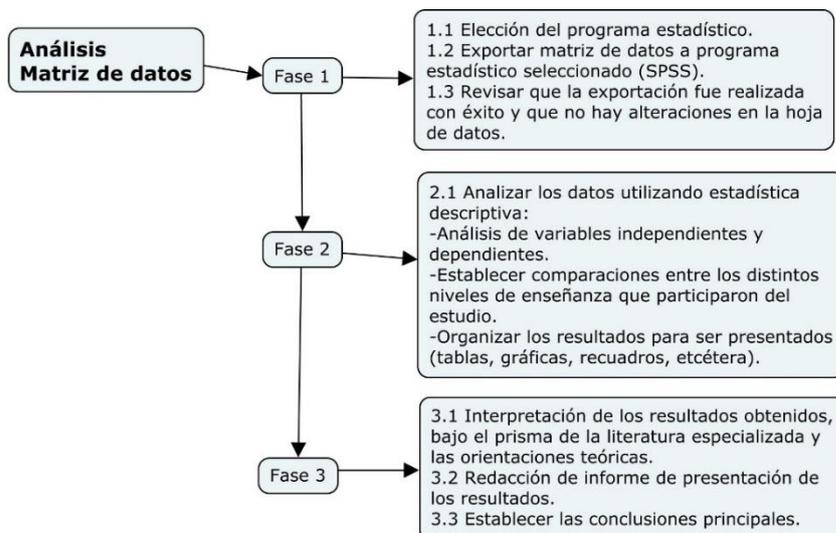
El análisis de los datos es uno de los procedimientos más relevantes en la investigación, el cual sigue a la recogida y tabulación de la información. A partir de esta sección, se desarrollará el proceso de análisis, interpretación y discusión de los resultados (Ávila, 2006; Corbetta, 2007). A continuación, se explica el proceso de análisis de los datos según la técnica que será utilizada.

5.1.9.1 Etapa I: Escala tipo Likert – Técnica: Análisis de la matriz de datos

El análisis se realizará a los datos obtenidos a raíz de la aplicación de la escala tipo Likert, los cuales serán almacenados en una hoja Excel por Google drive; generando una matriz de datos que posteriormente será transferido al programa estadístico SPSS versión 20.0. El proceso de análisis de la matriz de datos se describe a continuación paso a paso (Figura 15).

Figura 15

Fases del análisis de Matriz de datos.



Nota. Adaptado de Hernández et al. (2006).

A modo de conclusión sobre este punto, se debe señalar que una matriz de datos permite organizar la información y visualizar su estructura tripartita: a) unidad de registro, b) conjunto de variables y, c) valores (Baranger, 2009). La matriz de datos, se construye en la medida que se ingresan los datos (en forma de unidades) en los reglones y las variables en las columnas. De este modo, la unión entre ambos genera las celdas donde se tabulan los valores (respuesta de la unidad con respecto a la variable).

5.1.9.2 Etapa II: Entrevista semi estructurada – Técnica: Análisis por saturación teórica

El análisis de la información recogida a través de las entrevistas grabadas, serán transcritas fielmente a un documento de texto (Word) y organizadas en una ficha de análisis. El documento de texto resultante, se ingresará al software de análisis cualitativo ATLAS.ti 8, donde las entrevistas serán codificadas a partir de dimensiones, subdimensiones, categorías y códigos creadas a partir de los objetivos, preguntas y aportaciones de los distintos entrevistados (ver Tabla 12).

Tabla 12

Establecimiento de las dimensiones, subdimensiones y categoría

Dimensión	Explicación, subdimensiones y categorías contenidas
Dimensión n°1: la Creatividad y su importancia a nivel personal, familiar y educativo.	<p>Abarca la información que se recopile sobre las concepciones de la creatividad y el conjunto de percepciones que los estudiantes tienen alrededor de ella en los ámbitos personal, familiar y educativo. Contiene las siguientes subdimensiones y categorías:</p> <p>Subdimensión n°1.1: Creencias sobre el concepto de creatividad. Categoría n°1: Definiciones de Creatividad. Categoría n°2: Origen de las creencias sobre la concepción de creatividad.</p> <p>-Subdimensión n°1.2: Ámbito personal. Categoría n°3: El sujeto creativo. Categoría n°4: Importancia de la creatividad a nivel personal.</p> <p>-Subdimensión n°1.3: Ámbito familiar. Categoría n°5: Identificación de los padres creativos. Categoría N°6: Actividades creativas desarrolladas con los padres y/o familiares.</p> <p>Subdimensión n°1.4: Ámbito educativo. Categoría n°7: Percepción sobre la importancia de la Creatividad en el sistema educativo. Categoría N°8: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad en la escuela y/o instituto. Categoría N°9: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad por los profesores.</p>
Dimensión n°2: Docentes creativos y aprendizaje.	Abarca la información en torno a la figura del profesor creativo, su personalidad, enseñanza, la evaluación que desarrolla y las influencias que genera en las percepciones de

<p>Dimensión n°3: Creatividad y sus efectos.</p>	<p>los alumnos. Contiene las siguientes subdimensiones y categorías: Subdimensión n°2.1: Presencia de los profesores creativos en el aula. Categoría n°10: Identificación de los profesores creativos. Categoría n°11: Tipos de actividades creativas desarrolladas en clase. Subdimensión N°2.2: Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje. Categoría n°12: Identificación de las asignaturas más creativas. Categoría n°13: Calificación de la creatividad en el aula. Abarca la información que tiene que ver con las percepciones del alumnado en cuanto a los impactos positivos que tienen las acciones o actividades creativas en la productividad y la eficacia en los terrenos personal y educativo. Contiene las siguientes subdimensiones y categorías: Subdimensión n°3.1: efectividad de las acciones creativas. Categoría n°14: Efectividad a nivel personal. Categoría n°15: Efectividad en las actividades implantadas en el aula. Categoría n°16: Efectividad en la forma de enseñar de los docentes.</p>
---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

Según Osses et al. (2006), las categorías son clasificaciones conceptuales de las unidades (o fragmentos) de un texto englobadas dentro de un tópico. Además, según la categoría también se contendrá distintas significaciones, por ejemplo: opiniones, actividades, creencias, comportamientos, perspectivas de un problema, definiciones, soluciones, etc. Por este motivo, el proceso de categorización es muy importante, ya que a través de él se detectarán los temas más repetidos en el discurso de los entrevistados y su relación con las preguntas de la entrevista y los objetivos de la investigación.

Para finalizar este apartado, se debe señalar que una vez realizado el proceso de establecer las dimensiones, subdimensiones, categorías y los códigos contenidos en dichas categorías, la técnica de análisis que será utilizada es la saturación teórica. En este sentido, la saturación, se puede explicar cómo el momento en que deja de aparecer información nueva y el análisis de los datos se agota, ya que no surge nada nuevo (Glaser y Strauss, 1967, citado en Hernández, 2014).

5.1.10 Criterios de calidad de la investigación

Una parte esencial en toda investigación científica son los aspectos vinculados a incorporar elementos que demuestren la calidad o los criterios de rigor que guiarán todo el proceso investigativo. Particularmente en la presente investigación, se optó por el enfoque convencional de Guba y Lincoln (1981), el cual es ampliamente aceptado en los estudios sociales y educativos.

El trabajo de Guba y Lincoln (1981) establece cuatro preocupaciones: a) Valor de la verdad, b) Aplicabilidad, c) Consistencia y d) Neutralidad; en los cuales se abordan tanto los criterios de rigor de la investigación cualitativa como cuantitativa, permitiendo instaurar correlaciones con los criterios de cada enfoque (ver Tabla 13).

Tabla 13

Vinculación de los aspectos con los distintos enfoques

Aspecto	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Valor de la verdad: es la confianza en la veracidad de los resultados.	Validez interna.	Credibilidad.
Aplicabilidad: el estudio se puede aplicar a otros contextos.	Validez externa.	Transferibilidad.
Consistencia: los datos obtenidos son estables.	Fiabilidad.	Dependencia.
Neutralidad: controlar la influencia de las preferencias del investigador.	Objetividad.	Confirmabilidad.

Nota. Tomado de Campos (2017).

A continuación, se detallan cada uno de los aspectos y la manera en que serán abordados en la presente tesis doctoral, marcando una guía a seguir. Se optó por estos aspectos generales, porque son coherentes con el diseño mixto de la investigación que se llevará a cabo:

1. Valor de la verdad. Se recurrirá a las siguientes acciones para dar respuesta a este primer aspecto: a) conservar las notas de campo que hayan surgido durante el desarrollo de la investigación; b) incorporar un apartado de anexos, donde se adjuntará documentación del proceso de contacto con los centros educativos, las familias y la Dirección Provincial de Educación. También, se añadirán los modelos de validación de la escala tipo Likert, la escala definitiva, la matriz con los datos recopilados, el modelo de la entrevista definitiva y el documento con las transcripciones de las entrevistas realizadas; y, c) realizar una triangulación de la información mediante los instrumentos utilizados en la investigación.

2. Aplicabilidad. Este criterio, se aborda contextualizando la muestra, la cual se acotó a la provincia de Segovia, concretamente a 6 centros educativos que participaron del estudio. También fueron mencionados los niveles educativos con los que se trabajó y el número de participantes que integraron la muestra. Estos elementos son expuestos en el apartado correspondiente a la muestra.

3. Consistencia. Para lograr responder a este criterio se recurrirá a la estrategia de aplicar durante la investigación métodos solapados, permitiendo que los resultados obtenidos se contrasten entre sí. En el caso de esta investigación, se utilizó una escala tipo Likert y entrevistas individuales, las cuales se complementarán entre sí. Además, se podrán consultar en los anexos los datos recogidos y el proceso que se estableció para analizarlos e interpretarlos.

4. Neutralidad. Este criterio, se asume por medio de la aplicación de la transparencia en los registros y la documentación completa de la información (se usarán mecanismos de grabación y el análisis de las transcripciones será fiel a las entrevistas realizadas). Además, se cuenta con las orientaciones teóricas obtenidas en la revisión de la literatura y con el criterio de dos tutores. Todos estos aspectos favorecen un análisis de la información caracterizado por el rigor científico.

Antes de concluir esta sección sobre la calidad en la investigación, se ha considerado un quinto criterio, **la validez catalítica**, aspecto que es apropiado con el diseño de la presente investigación.

Según Lather (1986, citado en Torrego, 2014) la validez catalítica establece: “que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla” (p.119). Este aspecto fue considerado desde el origen de esta investigación y ha estado presente durante su desarrollo y finalización. En este caso, la presente tesis doctoral tiene como agente principal a los propios estudiantes, les da voz y recoge sus experiencias vitales con la creatividad y su tratamiento en las esferas de vida personal, familiar y educativa. Además, presenta datos concretos para orientar planes de acción, la toma de decisiones y la mejora continua de todos los procesos. En este caso concreto, fue devuelto a todos los centros educativos que participaron del estudio, un informe con los resultados obtenidos, las principales conclusiones y algunas recomendaciones. Adicionalmente, se extendió una propuesta de colaboración para desarrollar alguna jornada formativa sobre la creatividad dirigida a los docentes, alumnos o padres.

5.1.11 Cuestiones ético-metodológicas de la investigación

La ética está presente en mi conciencia y acciones como investigador, además de ser un elemento muy relevante que considerar durante todo el proceso de investigación. Ahora bien, los principios de conducta ética no solo quedan reducidos a las declaraciones, sino que también se han seguido los códigos éticos expuestos por la American Educational Research Association - AERA (2010b). Según Opazo (2011) es una de las propuestas que mejor guía la conducta ética en la investigación educativa. Esta Tesis Doctoral considerará los siguientes criterios:

- **Consentimiento informado de los participantes.** Una vez confirmados los centros educativos que colaborarán en la investigación, se enviará una carta formal donde se explicará toda la información vinculada a la investigación, de forma adecuada y comprensible. Además, se firmará una autorización oficial con el establecimiento para la realización de la investigación. Posteriormente, se tramitará la autorización de la Delegación de Educación de Segovia, donde se obtendrá el permiso administrativo. Una vez conseguidos los puntos anteriores, también se efectuará un proceso de consentimiento de los padres de los estudiantes que participen en la investigación (en el caso de las entrevistas), garantizando la libertad de rechazo y/o retiro del estudio, confidencialidad y un modelo de las preguntas que considerarán los instrumentos de recogida de datos. Esto se puede consultar en los anexos. Finalmente, por medio de una comunicación directa, los estudiantes recibirán una explicación sobre el estudio y para qué se usará la información que ellos den, además se les pedirá su autorización para que las entrevistas sean grabadas.

- **Respeto a los participantes y a las comunidades de estudio.** Los participantes en el estudio contarán con la total confidencialidad de sus datos personales y respuestas, los cuales serán utilizados en la investigación. Además, se prima el anonimato de los participantes, cuya identidad será reemplazada solo por un número identificativo en el caso de la escala tipo Likert (Ejemplo: 1, 2, 3... etc.) y una identificación especial para las entrevistas (ejemplo: estudiante 1, 2... etc.). Finalmente, durante la investigación se respetará la libertad de expresión y no se juzgará ninguna opinión que sea desarrollada durante la reflexión de los participantes. Una vez obtenidos los resultados del estudio se informará a la comunidad educativa para que se beneficie de la investigación.

- **Valor social.** La investigación tendrá un doble impacto y relevancia social. Primero, a un nivel micro y directo; donde los principales beneficiarios del estudio es la comunidad educativa, ya que a todos los centros participantes se les devolverá un informe con los resultados obtenidos, conclusiones de la investigación y sugerencias para mejorar. La institución, por tanto, contará con datos concretos y podrá desarrollar planes de acción y tomar decisiones orientadas a la mejora continua. Otro aspecto muy importante con respecto a este punto es dar voz a los estudiantes y asumir las percepciones o apreciaciones que puedan tener éstos sobre la creatividad en los niveles personal, familiar y educativo.

En segundo lugar, tendrá un impacto a un nivel macro o indirecto, porque la investigación pretende promover la actualización y mejora del sistema social y educativo, destacando algunos elementos como los siguientes:

- a) Promover el fortalecimiento del constructo de creatividad como una actitud de la persona apta de ser desarrollada a través del aprendizaje.
- b) Incentivar la creatividad como un bien social y transversal a cualquier área, trabajo o acción, generando efectos muy positivos en todos los sentidos.
- c) Establecer la relevancia de la creatividad en la educación formal, en el ámbito familiar y en la propia vida personal.
- d) Favorecer una nueva propuesta sobre lo educativo, la enseñanza del conocimiento y la formación de las personas.

BLOQUE III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

En este epígrafe se presentarán los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de los instrumentos que fueron ideados para recolectar los datos en esta investigación. Dichos instrumentos, se aplicaron en dos fases diferentes, pero tenían la finalidad de complementarse y contrastar la información analizada del objeto de estudio. Esto último se evidenciará en el epígrafe de las conclusiones.

El objetivo general de esta investigación consistió en: “analizar la percepción de los estudiantes pertenecientes a diversos centros educativos y niveles de enseñanza (primaria, secundaria y bachillerato) sobre la relevancia de la creatividad y su influencia en los ámbitos personal, familiar y educativo”. En este estudio, se recogieron opiniones, percepciones, creencias y experiencias de los estudiantes de los distintos niveles educativos que participaron de la presente investigación, en relación, con las esferas de su vida personal, familiar y educativa. Por lo tanto, para presentar los resultados y exponer el análisis de una forma clara, se determinaron dos etapas (I y II) para la presentación de los resultados y su correspondiente discusión.

6.1 Etapa I: Resultados obtenidos en la escala sobre creatividad

La matriz de datos está compuesta por 565 encuestados y se analizó con el programa SPSS versión 20.0, tras un análisis exhaustivo, se pueden presentar los resultados obtenidos del cuestionario: “Escala de percepción del alumnado sobre la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo”.

A continuación, se presenta el análisis de los diferentes datos obtenidos y se lleva a cabo su interpretación para dar sentido a los resultados. El análisis se organizó en 3 dimensiones establecidos a partir de los objetivos específicos de la investigación, los cuales permitieron establecer 6 categorías donde se clasificaron los 33 enunciados de la escala sobre creatividad (ver Tabla 14).

Tabla 14*Organización del análisis etapa I*

Dimensiones	Categorías	Enunciados
1.- La creatividad y su importancia.	1.1.-Ámbito personal	P1.- Me considero una persona creativa.
		P29.- Frente a un problema busco varias alternativas para resolverlo.
		P.25.- Considero que todos somos creativos.
		P14.- La creatividad es solo de los más talentosos y cosa de unos pocos.
	1.2.-Ámbito familiar	P7.- Relaciono la creatividad solo con la creación artística.
		P20.- Pienso que la creatividad es importante en la vida.
		P8.- Mi madre es creativa.
		P9.- Mi padre es creativo.
		P3.- Para mis padres la creatividad es importante.
	1.3.-Ámbito educativo	P26.- Mis padres han realizado alguna actividad creativa conmigo.
P21.- Cuando tenemos algún problema en nuestra familia buscamos varias alternativas para solucionarlo.		
P2.- Considero que la creatividad es importante en mi centro.		
P31.- En todas mis asignaturas se realizan con frecuencia creativas.		
P15.- Siento admiración por mis profesores/as creativos/as.		
P16.- Siento admiración por mis compañeros/as creativos/as.		
2.-Docentes creativos y aprendizaje.	2.1.- Presencia de profesores creativos en el aula	P11.- Mi centro favorece que profesores y alumnos sean creativos.
		P24.- Mi centro ha llevado a cabo alguna acción creativa concreta (producto, servicio o actividad).
		P27.- Me doy cuenta cuando un/a profesor/a es creativo/a y cuando no.
		P4.- Considero que un/a buen/a profesor/a tiene que ser creativo/a.
	2.2.Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje	P18.- Tengo muchos/as profesores/as creativos/as.
		P23.- Mis profesores/as me han enseñado qué es la creatividad.
		P13- Todos mis profesores favorecen que seamos creativos.
		P10.- Considero que enseña mejor un/a profesor/a creativo/a que uno/a que no lo es.
		P19.- Aprendo más en la clase de un/a profesor/a creativo/a que en la de uno/a no creativo/a.
		P5.- La creatividad es valorada por los profesores.
3.- Creatividad y sus efectos	3.1.- Efectividad de las actividades creativas	P6.- La valoración de la creatividad influye en mis notas.
		P12.- Cuando hacemos cosas creativas aumenta mi motivación.
		P32.- Cuando se realizan actividades creativas en clase mejoro mis notas.
		P28.- Me comporto mejor cuando la clase es creativa.
		P17.- Presto más atención cuando hay que hacer algo creativo.
		P30.- Considero, que si se realizaran actividades más creativas en clase, mi aprendizaje aumentaría.
		P22.- La creatividad no favorece mi aprendizaje.
P33.-La creatividad mejora el clima del aula.		

Nota. Elaboración propia.

6.1.1 Dimensión 1: La creatividad y su importancia

En esta primera agrupación, se abarcaron un total de 17 enunciados de la escala vinculados a esta primera dimensión, los cuales tienen en común la intención de establecer las percepciones y creencias de los estudiantes de los distintos niveles educativos en relación con la definición y la relevancia otorgada a la creatividad en el terreno personal, familiar y educativo.

6.1.1.1 Categoría 1.1: Percepciones y creencias de los participantes sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en el ámbito personal

En esta categoría se analizaron un total de 6 enunciados de la escala vinculados a la dimensión 1, los cuales tienen en común la intención de establecer las percepciones y creencias del alumnado de los distintos niveles educativos en relación con la definición y la relevancia otorgada a la creatividad en el terreno personal.

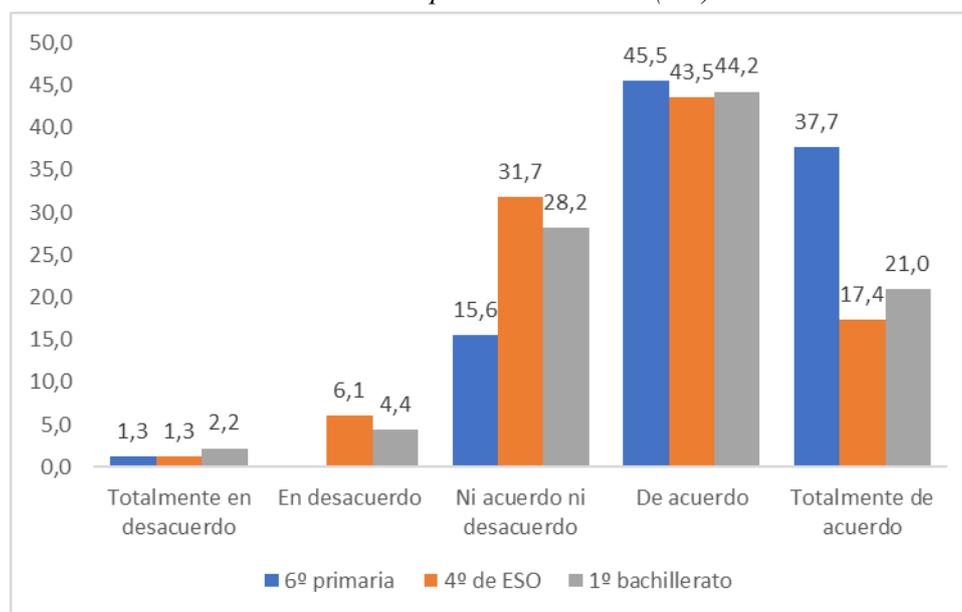
Establecer una definición de creatividad, hablar del sujeto creativo y del rol que asume tanto la familia como el centro educativo en su desarrollo, no es una tarea sencilla por la naturaleza polisémica y multifacética del objeto de estudio. Ahora bien, estas dificultades se podrán solventar en la medida en que se puedan clasificar las percepciones, creencias, opiniones o experiencias con respecto a la creatividad en una de las perspectivas establecidas desde la literatura científica. Es decir, si asociamos la creatividad más a una perspectiva clásica o más a una perspectiva actual de la misma (Elisondo, 2015; Romero, 2010; Valqui, 2009).

La perspectiva clásica, pondrá de manifiesto que la creatividad tendrá un papel secundario tanto en el ámbito personal, familiar y educativo, el sujeto creativo se relacionará con una habilidad excepcional, un rasgo de la personalidad individual y una aptitud que tienen unos pocos. Las áreas vinculadas a la creatividad serán las artes y las humanidades, siendo una perspectiva plagada de creencias arcaicas y mistificadas sobre la creatividad (Campos y Palacios, 2018). En oposición a lo anterior, asumir la perspectiva actual supone normalizar la visión de los aspectos vinculados a la creatividad. Por consiguiente, se defenderá como una habilidad propia de todos los seres humanos, siendo una actitud impulsada a través de un adecuado aprendizaje y de carácter transversal a los distintos ámbitos, áreas de estudio o actividades que se realizan. Es un catalizador importantísimo en la renovación de las prácticas y en la tarea de avanzar como individuos y sociedad (Campos y Palacios, 2018).

En la Figura 16, se recogieron los resultados de la P.1 (pregunta número uno) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en la creencia que los encuestados tenían con relación a si ellos se consideraban creativos a nivel individual y como sujetos.

Figura 16

Gráfico del enunciado “me considero una persona creativa” (P.1).



Nota. Elaboración propia.

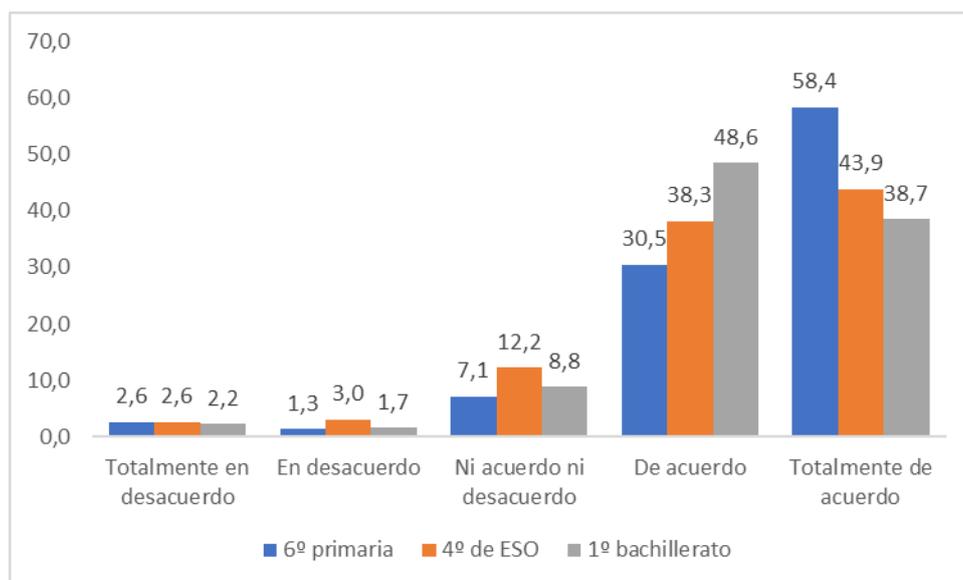
Como se logra observar en la Figura 16, se recogió una clara tendencia a la aceptación del enunciado P.1. El 83,2% de los estudiantes de 6º de primaria, el 60,9% de 4º de ESO y el 65,2% de 1º de bachillerato manifestaron considerarse creativos. No obstante, también se apreció que hay un aumento considerable en los porcentajes correspondientes a los estudiantes de 6º de primaria en comparación con los niveles educativos más altos, donde se evidenció, una disminución de los porcentajes de aceptación del enunciado P.1, y por otro, un aumento en los porcentajes de indecisos; en el caso, de 4º de ESO se alcanzó un 31,7% y en 1º de bachillerato se llegó al 28,2% versus el 15,6% de 6º de primaria.

Por otra parte, el porcentaje que rechazó el enunciado P.1 es bajo, solo el 1,3% en 6º de primaria, 7,4% en 4º de ESO y un 6,6% en 1º de bachillerato. Por lo tanto, se pudo establecer una disposición altamente favorable en los tres niveles educativos sobre la autopercepción de sus habilidades creativas personales. Esto significa un desafío para los dos pilares fundamentales en el desarrollo de los sujetos: la familia y los centros educativos (Garcés et al., 2016; Labarrere, 2005; Muñoz, 2008).

En la Figura 17, se recogieron los resultados de la P.29 (pregunta número veintinueve) de la escala sobre creatividad, la cual tenía como foco las percepciones sobre la manera en que los encuestados buscaban solucionar un problema a nivel personal.

Figura 17

Gráfico sobre el enunciado “Frente a un problema busco varias alternativas para resolver” (P.29).



Nota. Elaboración propia.

Los encuestados manifestaron, de forma mayoritaria, la aceptación del enunciado P.29. El 88,9% de los estudiantes de 6º de primaria, el 82,2% de los estudiantes de 4º de ESO y el 87,3% de los estudiantes de 1º de bachillerato indicaron ser capaces de plantear distintas maneras para resolver un problema, siendo un aspecto muy positivo. Esta percepción de los participantes reflejaría que los estudiantes de los distintos niveles educativos poseen un pensamiento lateral que no ha sido bloqueado, el cual debe potenciarse y seguir desarrollándose (De Bono, 1991). Los porcentajes de rechazo del enunciado P.29 fueron bajos; solo un 3,9% en 6º de primaria, un 5,6% en 4º de ESO y un 3,9% en 1º de bachillerato y, aunque estos resultados fueron favorables, plantean un desafío para los agentes que ejercen su influencia en el entorno que rodea a los niños y jóvenes, porque deben seguir incentivando la flexibilidad del pensamiento, la imaginación y la diversidad de perspectivas respecto a un problema (Cuadros et al., 2012).

En la Tabla 15, se resumieron los resultados de la P.25 (pregunta número veinticinco) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en la percepción que los encuestados asumieron con respecto al enfoque otorgado al sujeto creativo.

Tabla 15*Considero que todos somos creativos (P.25)*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	6,5	5,8	26,0	29,2	32,5	100,0
	Frecuencia	10	9	40	45	50	154
4° de ESO	Porcentaje	11,7	13,5	31,7	26,5	16,5	100,0
	Frecuencia	27	31	73	61	38	230
1° bachillerato	Porcentaje	3,9	18,8	36,5	24,9	16,0	100,0
	Frecuencia	7	34	66	45	29	181

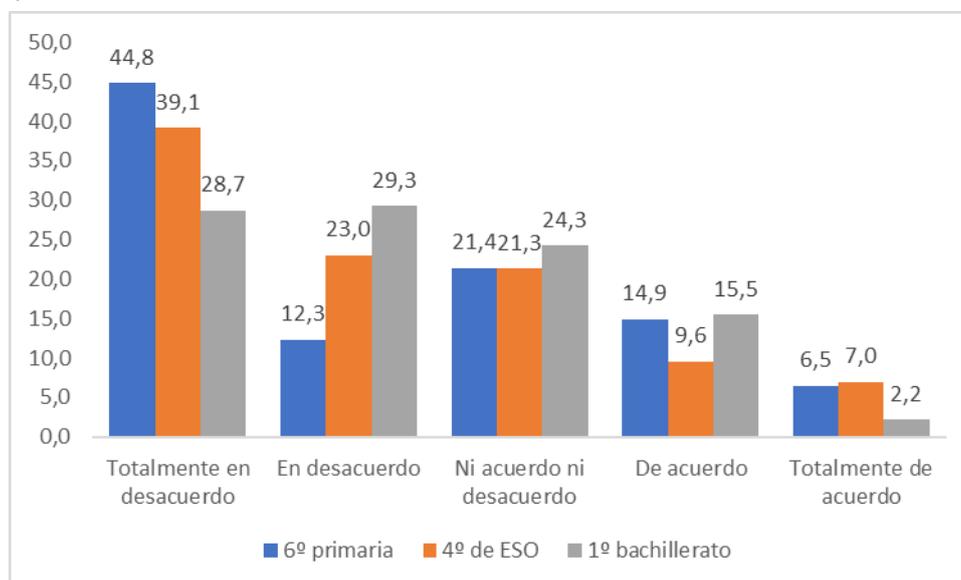
Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 15, se apreció que existe más diversidad en lo manifestado por los encuestados que en puntos anteriores. Se observó una disminución, en la medida que aumentaba el nivel educativo, en el porcentaje de encuestados que aceptó el enunciado P.25; el 61,7% en 6° de primaria, el 43% en 4° de ESO y un 40,9% en 1° de bachillerato. Además, se detectó un aumento considerable en comparación con los puntos anteriores del porcentaje de encuestados, que discreparon con la afirmación del enunciado (P.25), alcanzando en 6° de primaria un 12,3%, en 4° de ESO un 25,2% y en 1° de bachillerato un 22,7%, aunque estos porcentajes siguieron representando a la minoría. También, aumentó el porcentaje de encuestados indecisos, que no aceptaron ni rechazaron el enunciado; en el caso de 6° de primaria, alcanzó un 26%; en 4° de ESO, un 31,7% y en 1° de bachillerato, un 36,5%. Estos porcentajes reflejaron que la mayoría de los encuestados entendieron a la persona creativa desde una perspectiva más actual de la creatividad, porque la normalizaron y aceptaron como una actitud humana presente en todos los sujetos y no como una capacidad de personas excepcionales, siendo un don de unos pocos. Aspecto que es muy positivo, porque supone una inclinación concreta por una perspectiva actual de la creatividad (Real, 2014; Valqui, 2009) y que además es coherente con lo manifestado en los datos recogidos en la Figura 18, que es la siguiente.

En la Figura 18, se expusieron los resultados de la P.14 (pregunta número catorce) de la escala sobre creatividad, la cual está muy ligada a la pregunta anterior, donde se pone el foco en las percepciones que los encuestados tenían con respecto al enfoque asumido sobre la creatividad del sujeto.

Figura 18

Gráfico sobre el enunciado “la creatividad es solo de los más talentosos y cosa de unos pocos (P.14)”.



Nota. Elaboración propia.

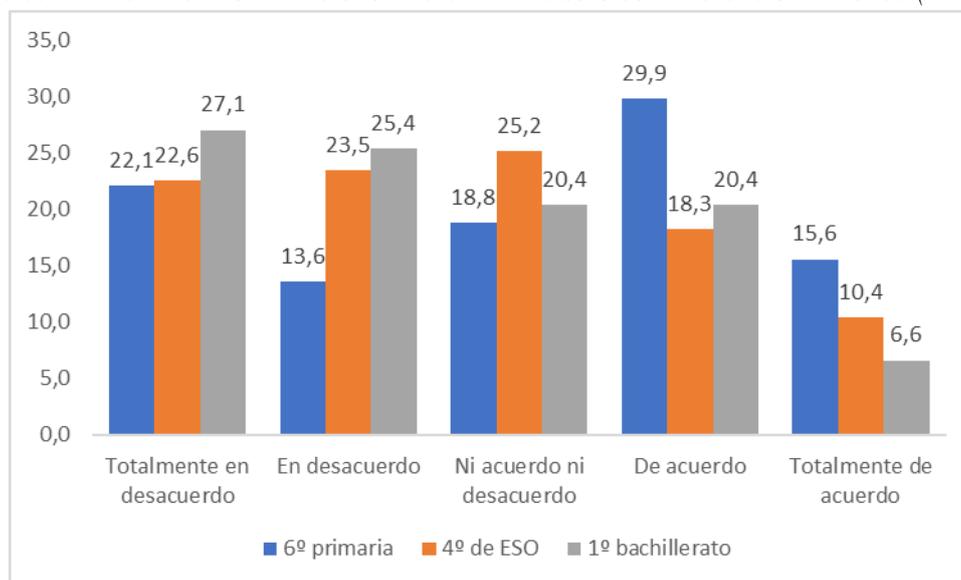
Los resultados observados en la Figura 18, permitieron detectar que los encuestados de los distintos niveles educativos manifestaron, mayoritariamente, un rechazo del enunciado P.14; en 6º de primaria alcanzó un 57,1%; en 4º de ESO, un 62,1% y en 1º de bachillerato, un 58%. Por lo tanto, se evidenció una inclinación hacia una creencia actual sobre la creatividad donde ésta no solo se asocia al talento ni a rasgos de la personalidad, sino que es entendida como una actitud de todo ser humano y el ambiente es considerado un agente determinante en su desarrollo o bloqueo (Campos y Palacios, 2018; Díaz y Morales, 2011; Valqui, 2009).

Desde otro apartado del análisis, los datos de la Figura 18, permitieron observar un porcentaje menor de encuestados que aceptaron el enunciado P.14; un 21,4% en 6º de primaria, un 16,6% en 4º de ESO y un 17,7% en 1º de bachillerato. Los resultados de esta pregunta reforzaron los datos obtenidos en la Tabla 15, donde se preguntó por la afirmación “considero que todos somos creativos”, lo que demuestra coherencia en lo manifestado por los encuestados que participaron del estudio.

En la Figura 19, se expusieron los resultados de la P.7 (pregunta número siete) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con la pregunta anterior cuyo foco está en las percepciones que los estudiantes encuestados tenían al inclinarse por una perspectiva actual o una más clásica de la creatividad.

Figura 19

Gráfico sobre el enunciado “relaciono la creatividad solo con la creación artística (P.7)”.



Nota. Elaboración propia.

Al revisar la Figura 19, se observó diversidad en los resultados manifestados por los encuestados y se detectaron diferencias entre los distintos niveles educativos. El enunciado de la P.7 es rechazado por la mayoría de los estudiantes de niveles educativos superiores; en 4º de ESO se alcanzó un 46,1% y en 1º de bachillerato, un 52,5%, lo cual es muy positivo, porque lo que los encuestados asumieron es una perspectiva transversal de la creatividad (De la Torre, 2002; Klimenko, 2008; Romero, 2010). No ocurrió lo mismo en 6º de primaria, donde el porcentaje fue menor y solo el 35,7% de los encuestados rechazó relacionar la creatividad solo con la creación artística, siendo el grupo mayoritario con un 45,5% los aceptaron el enunciado P.7. En el caso de los niveles educativos superiores el porcentaje que aceptó el enunciado fue menor; 28,7% en 4º de ESO y un 27% en 1º de bachillerato.

En la Tabla 16, se resumieron los resultados de la P.20 (pregunta número veinte) de la escala sobre creatividad, la cual mantiene relación con la pregunta anterior. En este caso, el foco se centró en las percepciones que asumieron los encuestados a nivel personal con respecto a la importancia que otorgaron a la creatividad.

Tabla 16*Pienso que la creatividad es importante en la vida (P.20)*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	3,2	2,6	9,7	31,8	52,6	100,0
	Frecuencia	5	4	15	49	81	154
4° de ESO	Porcentaje	2,2	7,0	13,9	32,6	44,3	100,0
	Frecuencia	5	16	32	75	102	230
1° bachillerato	Porcentaje	2,2	2,2	9,9	44,2	41,4	100,0
	Frecuencia	4	4	18	80	75	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 16, se apreció una tendencia hacia la aceptación del enunciado P.20 por parte de la mayoría de los encuestados, lo cual incluyó a los tres niveles educativos que participaron del estudio; en 6° de primaria se alcanzó el 84,4%; en 4° de ESO, el 76,2% y en 1° de bachillerato, el 85,6%. Desde otro marco del análisis, los datos de la Tabla 16, permitieron observar un porcentaje menor de encuestados que rechazaron el enunciado P.20; no superando un 5,8% en 6° de primaria, un 9,2% en 4° de ESO y un 4,4% en 1° de bachillerato.

Lo anterior es muy positivo y coincide con lo señalado por autores como Campos y Palacios (2018); Labarrere (2005); Muñoz (2008); Valqui (2009), quienes destacan que la creatividad es un recurso inagotable del ser humano, ya que se puede ser creativo de muchas maneras. Además, la creatividad se considera un elemento que tiene altos niveles de efectividad en el desarrollo de actividades de índole académica, laborales o personales (Campos, 2018; Rodríguez, 1996).

A modo de cierre de esta primera categoría, que se centró en la creatividad y su relevancia a nivel personal, se analizaron las respuestas de los encuestados de los distintos niveles educativos, quienes aportaron sus creencias y percepciones a las cuestiones preguntadas anteriormente. A modo de resumen, primero se estableció una valoración positiva de la creatividad a nivel personal y que fue transversal a todos los niveles educativos que participaron del estudio. También, se observó una autopercepción muy positiva de los encuestados sobre su potencial creativo y la capacidad para utilizar el pensamiento lateral ante los problemas. Adicionalmente, se evidenció una tendencia mayoritaria entre los encuestados, quienes enfocaron sus respuestas hacia una perspectiva más actual de la creatividad que hacia la más clásica.

6.1.1.2 Categoría 1.2: Percepciones y creencias de los participantes sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en el ámbito familiar.

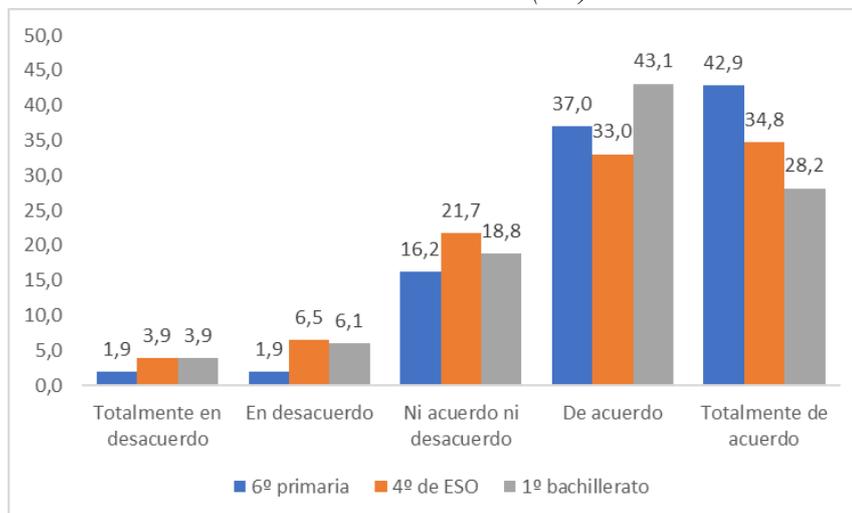
En esta segunda categoría, se analizaron un total de 5 enunciados de la escala sobre creatividad vinculados a la dimensión 1, los cuales se centraron en establecer las percepciones y creencias de los encuestados de los distintos niveles educativos en relación a la definición y a la relevancia de la creatividad en el terreno familiar.

La familia es uno de los agentes más importantes en el desarrollo infantil e influye en distintos ámbitos: personal, afectivo, social e intelectual. Es cierto que su influencia es mayor durante la primera infancia y niñez, pero sus vínculos emocionales perduran durante toda la vida (Krumm et al., 2013; Muñoz, 2005; Perdomo-González, 2011). En este sentido, los padres también influyen en el desarrollo o bloqueo del potencial creativo de los hijos, siendo la familia uno de los primeros contextos que rodean al niño y que le afectará directamente (Cabrera, 2009; Campos y Moreno, 2020; Huidobro, 2004). Esto quiere decir que el clima familiar, las actitudes de los padres y el nivel de compromiso que demuestren sobre determinados aspectos, entre ellos la creatividad, tendrá efectos y repercusiones en los hijos.

En la Figura 20, se recogieron los resultados de la P.8 (pregunta número ocho) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con las percepciones que los encuestados tenían respecto al perfil materno como sujeto creativo.

Figura 20

Gráfico sobre el enunciado “mi madre es creativa (P.8)”



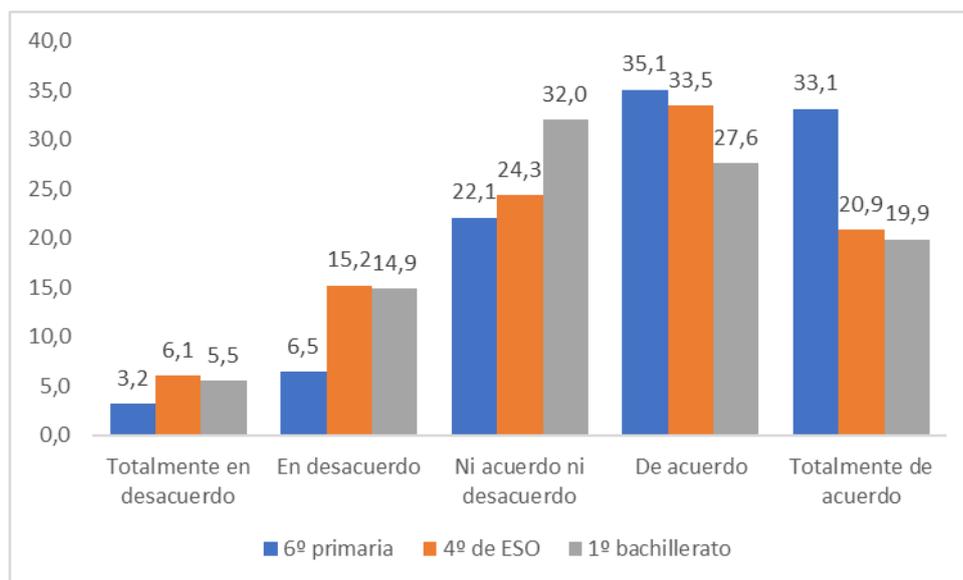
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 20, se observó que los encuestados de los distintos niveles educativos manifestaron una tendencia positiva y, de forma mayoritaria, aceptaron el enunciado P.8; en 6° de primaria (siendo el más alto), se alcanzó un 79,9%; en 4° de ESO (siendo el menor), se llegó al 67,8% y en 1° de bachillerato, se alcanzó un 71,3%. Por el contrario, el grupo de encuestados que rechazaron el enunciado P.8 fue minoritario; en 6° de primaria no se superó un 3,8%, en 4° de ESO se alcanzó un 10,4% y en 1° de bachillerato solo se llegó a un 10%. Los resultados obtenidos son muy positivos, porque los padres son modelos y generan influencias directas en los hijos, los cuales terminarían reproduciendo muchas de las actitudes, formas de pensar y sentir de sus padres (Perdomo-González, 2011). En este sentido, durante bastante tiempo la figura que generaba mayor influencia en la crianza de los hijos era la madre, siendo el eje afectivo de la familia. No obstante, esto con el tiempo ha ido cambiando y ha dado paso a otras culturas familiares diferentes a la visión denominada más tradicional de la paternidad y la maternidad (Puyana y Mosquera, 2005).

En la Figura 21, se recogieron los resultados de la P.9 (pregunta número nueve) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con las percepciones que los encuestados tenían respecto al perfil paterno como sujeto creativo.

Figura 21

Gráfico sobre el enunciado “mi padre es creativo (P.9)”.



Nota. Elaboración propia.

Según los resultados que fueron observados en la Figura 21, los encuestados de los distintos niveles educativos manifestaron, mayoritariamente, la aceptación del enunciado P.9, sin embargo

se detectó una disminución de los porcentajes obtenidos en la medida que aumentaba la escolaridad de los estudiantes que participaron del estudio; en 6° de primaria, se alcanzó un 68,2% (siendo el más alto); en 4° de ESO, un 54,4% y en 1° de bachillerato, un 47,5% (siendo el porcentaje más bajo).

En otra sección del análisis, se observó que los porcentaje que rechazaron el enunciado P.9, fueron más altos que los que se observaron en la Figura 20 (donde se analizó a la madre), principalmente en los niveles educativos superiores; llegando a un 21,3% en 4° de ESO y a un 20,4% en 1° de bachillerato. En 6° de primaria, el porcentaje que rechazó el enunciado de la P.9, fue bastante menor y solo llegó al 9,7%. También, se visualizó que aumentaron los porcentajes de los encuestados indecisos, que ni aceptaron ni rechazaron el enunciado P.9, los cuales tendieron a aumentar en la medida que el nivel educativo era superior; 22,1% en 6° de primaria, 24,3% en 4° de ESO y 32% en 1° de bachillerato.

Los resultados obtenidos con respecto a la figura paterna la posicionaron en tensión y, a pesar de que fue mayoritaria, la tendencia positiva, también se visualizó un aumento en el rechazo e indecisión de los encuestados. Esto, se puede explicar según lo expuesto por Payana y Mosquera (2005), quienes señalan que la figura del padre, tradicionalmente, se ha representado como proveedor, protector y con escasa capacidad para expresar los sentimientos y para asumir tareas vinculadas al hogar. Esta visión es más propia de los años 60, pero en la actualidad sigue estando presente en algunas sociedades y contextos familiares. No obstante con el paso del tiempo ha experimentado cambios significativos, donde las representaciones de los roles del padre y de la madre se han transformado, tomando distancia de aquellas representaciones tradicionales de la maternidad y paternidad (López et al., 2012). Los resultado obtenidos en esta pregunta donde se identificó de forma mayoritaria a los padres como creativos es muy positivo, porque permite evidenciar que los padres cada vez se están implicando más en la crianza, cuidado y desarrollo de los hijos, apareciendo la figura de los Nuevos padres (Krumm, et al., 2013; Perdomo-González, 2011).

En la Tabla 17, se resumieron los resultados de la P.3 (pregunta número tres) de la escala sobre creatividad, la cual guarda relación con las preguntas analizadas en las figuras 20 y 21. En este caso, el foco se centró en las percepciones que los encuestados tenían sobre la relevancia que los padres, como unidad familiar, otorgan a la creatividad.

Tabla 17*Para mis padres la creatividad es importante (P.3)*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	2,6	2,6	14,9	36,4	43,5	100,0
	Frecuencia	4	4	23	56	67	154
4° de ESO	Porcentaje	3,5	9,1	34,8	31,7	20,9	100,0
	Frecuencia	8	21	80	73	48	230
1° bachillerato	Porcentaje	2,2	8,3	37,6	34,8	17,1	100,0
	Frecuencia	4	15	68	63	31	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 17, se observaron porcentajes que permitieron visualizar una distribución positiva de las respuestas de los encuestados, donde la mayoría aceptó el enunciado P.3. No obstante, también se detectó una disminución de los porcentajes en la medida que aumentaba la escolaridad de los encuestados; en 6° de primaria, se alcanzó un 79,9%; en 4° de ESO, se llegó a un 52,6% y 1° de bachillerato a un 51,9%.

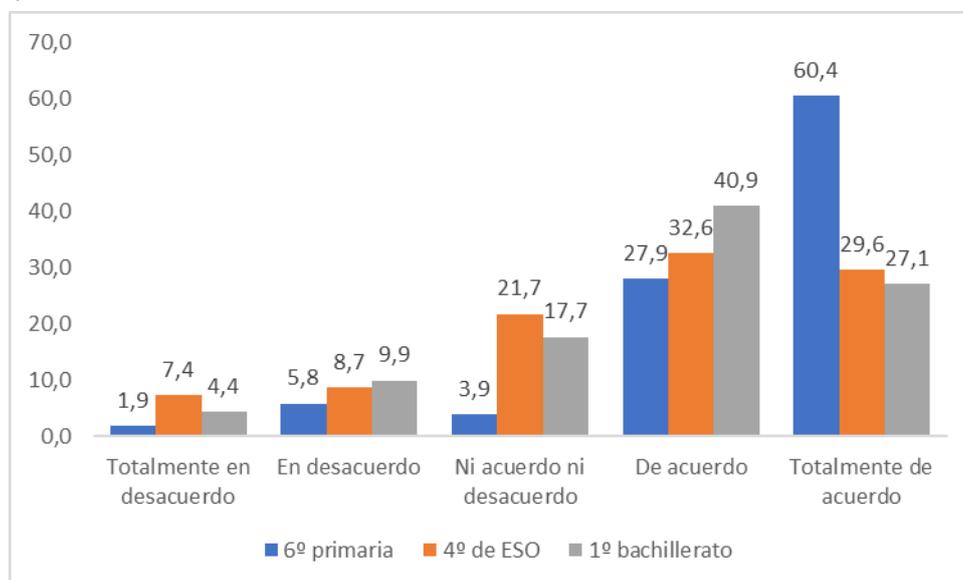
Por otra parte, el porcentaje de encuestados, que rechazaron el enunciado P.3 fue bajo en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se llegó a un 5,2%, en 4° de ESO, a un 12,6% y en 1° de bachillerato, a un 10,5%. No obstante, los encuestados indecisos aumentaron de forma considerable, sobre todo en los niveles educativos superiores; en 4° de ESO, alcanzaron un 34,8% y en 1° de bachillerato, un 37,6%. Por el contrario, en 6° de primaria, no superaron el 14,9%.

Los resultados obtenidos son positivos y alentadores. En este sentido, Campos y Moreno (2020); Huidobro (2004); Muñoz (2005), señalan a la familia como uno de los primeros contextos que influyen en los individuos, donde los padres sirven de modelo para sus hijos, además de proporcionar un contexto de aprendizaje y desarrollo de todas las potencialidades de los hijos (entre ellas la creatividad). Por lo tanto, que la creatividad sea valorada por los padres como relevante afectará a la propia percepción que los hijos tengan de la creatividad a nivel personal.

En la Figura 22, se expusieron los resultados de la P.26 (pregunta número veintiséis) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con las percepciones que los encuestados tenían sobre la realización de actividades creativas con los progenitores.

Figura 22

Gráfico sobre el enunciado “mis padres han realizado alguna actividad creativa conmigo (P.26)”.



Nota. Elaboración propia.

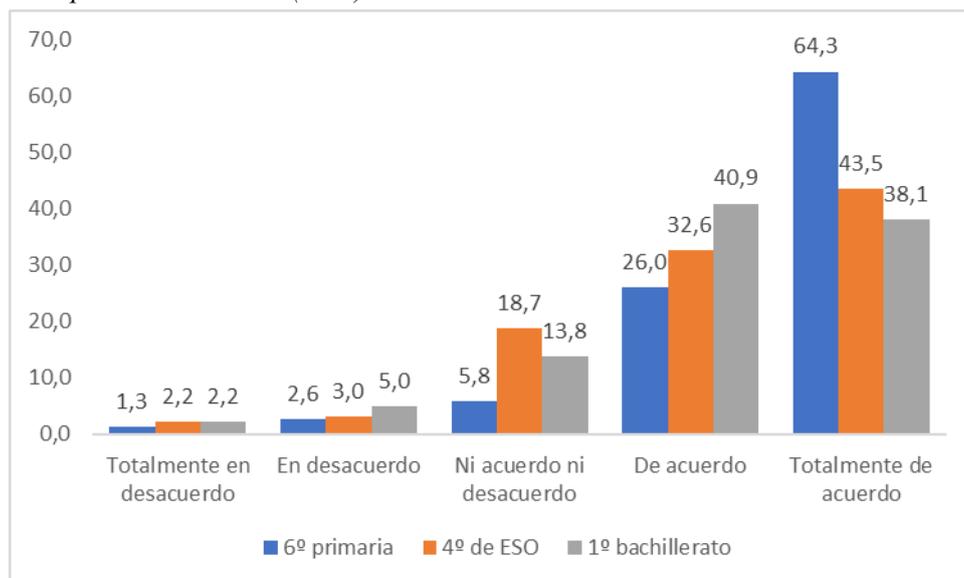
En la Figura 22, se observó que los encuestados de los distintos niveles educativos manifestaron, de forma mayoritaria, la aceptación del enunciado P.26. No obstante, los porcentajes fueron disminuyendo en la medida que aumentaba el nivel de escolaridad de los estudiantes que participaron del estudio; en 6º de primaria se alcanzó un 88,3%, no obstante en los otros niveles educativos ocurrió una disminución considerable; en 4º de ESO solo se llegó a un 62,2% y en 1º de bachillerato, a un 68%. El porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.26 fue minoritario en los tres niveles educativos, aunque subió un poco en los niveles superiores; en 6º de primaria se alcanzó un 7,7%, en 4º de ESO se subió a un 16,1% y en 1º de bachillerato se llegó hasta un 14,3%. En cuanto a los porcentajes de encuestados indecisos, que ni aceptaron ni rechazaron el enunciado de la P.26, se observó que los porcentajes fueron subiendo en la medida que aumentaba el nivel educativo; se alcanzó un 3,9% en 6º de primaria, un 21,7% en 4º de ESO y un 17,7% en 1º de bachillerato.

Los resultados obtenidos en esta pregunta son positivos, ya que las circunstancias contextuales y los estímulos que experimentan los sujetos, representan oportunidades o amenazas para su desarrollo y, en este sentido, la familia es el primer contexto que puede generar oportunidades como el acceso a recursos, exposición a distintos modelos, acceso a la formación, reconocimiento, eliminación de obstáculos, entre otras cosas. Siendo un agente importante para la creatividad infantil, pero también para el desarrollo evolutivo de los hijos (Huidobro, 2004; Krumm et al., 2015).

En la Figura 23, se recogieron los resultados de la P.21 (pregunta número veintiuno) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con las percepciones que los encuestados tenían sobre la actuación de los padres como sujetos creativos.

Figura 23

Gráfico sobre el enunciado “cuando tenemos algún problema en nuestra familia buscamos varias alternativas para solucionarlo (P.21)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 23, se observó que los resultados obtenidos muestran una tendencia positiva, porque los encuestados de los distintos niveles educativos, de forma mayoritaria, manifestaron la aceptación del enunciado P.21; en 6º de primaria (siendo el porcentaje más elevado), se alcanzó un 90,3%. Luego, se observó una disminución considerable en los porcentajes en los niveles educativos superiores, pero estos siguieron representando a la mayoría; en 4º de ESO se llegó a un 76,1% y en 1º de bachillerato, a un 79%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.21 fue menor; un 3,9% en 6º de primaria, un 5,2% en 4º de ESO y un 7,2% en 1º de bachillerato. En cuanto a los encuestados indecisos, que ni aceptaron ni rechazaron el enunciado de la P.21 fueron subiendo en la medida que los estudiantes aumentaban su nivel de escolaridad, pero siguieron siendo porcentajes bajos; 5,8% en 6º de primaria, 18,7% en 4º de ESO y un 13,8% en 1º de bachillerato.

Según los resultados obtenidos en esta pregunta, se puede evidenciar que los encuestados indicaron claramente que sus familias son capaces de abordar algún problema desde distintos ángulos y buscar la manera de solucionarlo. Por lo tanto, se reconoció una capacidad divergente

del pensamiento y es un ejemplo muy positivo para los hijos (De Bono, 1991; Krumm et al., 2013; Perdomo-González, 2011).

A modo de cierre de esta segunda categoría, que se centró en la creatividad y su relevancia a nivel familiar, se analizaron las respuestas que fueron facilitadas por los encuestados de los distintos niveles educativos que participaron del estudio, quienes aportaron con sus creencias y percepciones a las cuestiones preguntadas anteriormente.

En resumen, se pudo establecer una valoración de la creatividad a nivel familiar, mayoritariamente positiva, ya que según lo manifestado por los encuestados, se detectó que la creatividad no solo era importante a un nivel de intención o en el discurso de los padres, sino que también en la práctica familiar, aunque se debe mencionar que en la medida que aumentaba la escolaridad de los encuestados la frecuencia de las acciones creativas, la visión de los padres como sujetos creativos (a nivel individual y como unidad familiar) e incluso la percepción sobre la importancia que los padres otorgaban a la creatividad fue decayendo.

6.1.1.3 Categoría 1.3: Percepciones y creencias de los participantes sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en el ámbito educativo

Los centros educativos son una de las instituciones que más influencia tiene en el desarrollo de los niños y jóvenes y, por lo tanto, en la formación de las nuevas generaciones y ciudadanos del futuro (Ferreiro, 2012). Las instituciones educativas deben favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y, esto supone, asumir también el desarrollo de la creatividad, porque el contexto escolar es un espacio donde el potencial creativo del alumno puede ser incentivado o lo contrario, bloqueado. (Elisondo, 2015; Romero, 2010).

Hablar de creatividad y educación expone un binomio cuyas estrechas vinculaciones resultan muy enriquecedoras para los centros educativos, los profesores, pero sobre todo, para el alumnado de cualquier nivel de enseñanza (Campos, 2017; Menchén, 2005). Por consiguiente, abrir las puertas de la educación a la creatividad supone dejar atrás las limitaciones de los sistemas educativos actuales, los cuales se han quedado anacrónicos ante las necesidades de la sociedad y del mundo actual.

En la Tabla 18, se resumieron los resultados de la P.2 (pregunta número dos) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en las percepciones que los encuestados tenían acerca de la importancia otorgada a la creatividad en los centros educativos.

Tabla 18

Considero que la creatividad es importante en mi centro (P.2)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	1,9	1,3	5,8	27,9	63,0	100,0
	Frecuencia	3	2	9	43	97	154
4° de ESO	Porcentaje	4,8	10,0	21,7	34,8	28,7	100,0
	Frecuencia	11	23	50	80	66	230
1° bachillerato	Porcentaje	5,0	13,8	25,4	32,6	23,2	100,0
	Frecuencia	9	25	46	59	42	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 18, se observó una distribución positiva de los porcentajes, donde la mayoría de los encuestados manifestaron la aceptación del enunciado P.2. No obstante, también se detectó una disminución muy marcada de los porcentajes en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria (siendo el más alto), se alcanzó un 90,9%; en 4° de ESO, decayó hasta un 63,5% y en 1° de bachillerato, volvió a caer hasta llegar a un 55,8%.

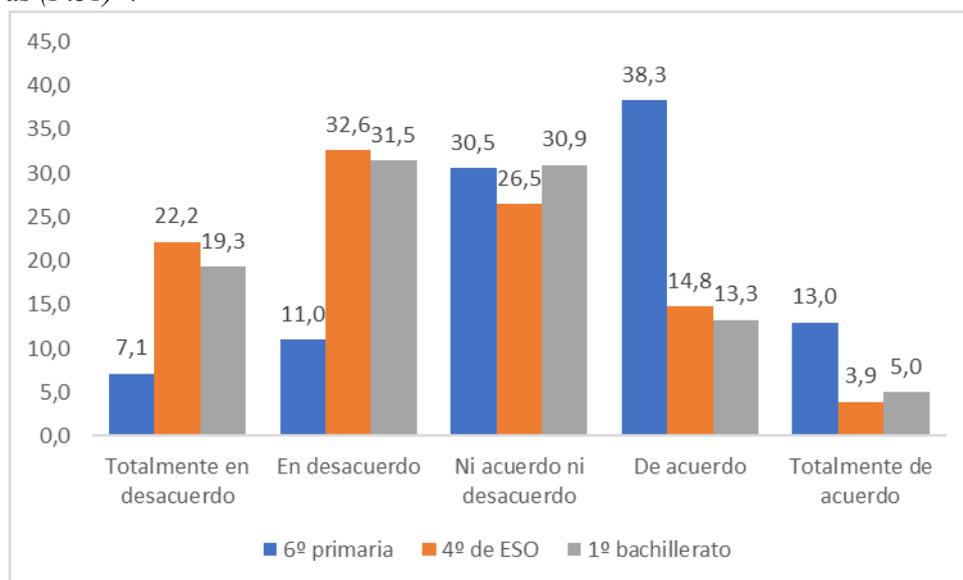
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.2 reunió a un grupo minoritario, pero se visualizó una tendencia de subida en la medida que aumentaba la escolarización de los encuestados; un 3,2% en 6° de primaria, un 14,8% en 4° de ESO y un 18,8% en 1° de bachillerato. El porcentaje de encuestados indecisos replicó el patrón anterior y aumentó en la medida que los niveles educativos eran superiores; en 6° de primaria se alcanzó un 5,8%; en 4° de ESO, un 21,7% y en 1° de bachillerato, un 25,4%.

Los resultados que se expusieron anteriormente, resultaron un tanto alarmantes, porque reflejan una caída progresiva en la importancia de la creatividad en el centro educativo, lo que influirá directamente en la actuación de los profesores y su forma de enseñar, además de repercutir en el aprendizaje del alumnado (Campos, 2017; Mitjás, 2013).

En la Figura 24, se expusieron los resultados de la P.31 (pregunta número treinta y uno) de la escala sobre creatividad, la cual se relacionó con las percepciones que los encuestados tenían respecto a la realización de actividades creativas en clase.

Figura 24

Gráfico sobre el enunciado “en todas mis asignaturas se realizan con frecuencias actividades creativas (P.31)”.



Nota. Elaboración propia.

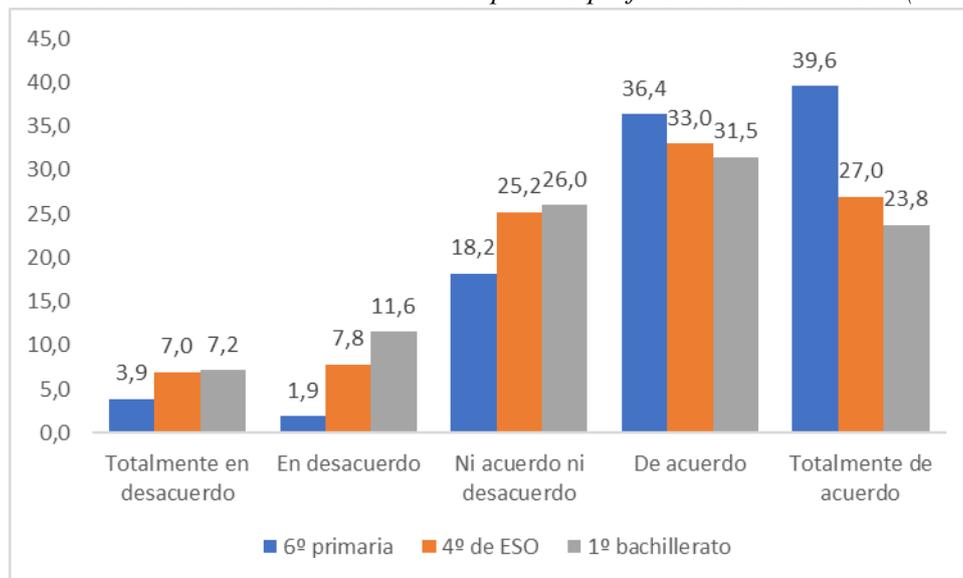
En la Figura 24, se observó un cambio de disposición de los datos y los encuestados de 4º de ESO y 1º de bachillerato rechazaron el enunciado P.31, de forma mayoritaria; con un 54,8% y un 50,8% respectivamente. En cambio, el porcentaje que manifestó una aceptación del enunciado P.31 fue menor; en 4º de ESO, alcanzó un 18,7% y en 1º de bachillerato, un 18,3%. No obstante, no ocurrió lo mismo en 6º de primaria, donde la aceptación del enunciado P.31 fue mayoritario y alcanzó un 51,3%, mientras que el porcentaje de encuestados de este grupo que lo rechazó, no superó el 18,1%.

Los resultados anteriores, no son tan alentadores como los que se venían observando en las categorías anteriores y resultan preocupantes, porque la creatividad debe ser un desafío abordado desde todas las asignaturas, siendo una actitud transversal en las áreas de estudio (Romero, 2010). Además, una enseñanza creativa es clave para que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje creativo y más eficaz (Campos, 2018; Labarrere, 2005).

En la Figura 25, se expusieron los resultados de la P.15 (pregunta número quince) de la escala sobre creatividad, la cual se relacionó con las percepciones que los encuestados tenían con respecto a los docentes creativos.

Figura 25

Gráfico sobre el enunciado “siento admiración por mis profesores/as creativos/as (P.15)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 25, se observó que la mayoría de los encuestados de los distintos niveles educativos, manifestaron aceptar el enunciado P.15, aunque se detectó una disminución de los porcentajes en la medida que los encuestados aumentaban su nivel de escolaridad; en 6º de primaria (siendo el más alto), se alcanzó un 76%; en 4º de ESO disminuyó a un 60% y en 1º de bachillerato, cayó a un 55,5%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.15 fue menor, pero se visualizó que aumentaba en la medida que el nivel educativo era superior; en 6º de primaria, se alcanzó un 5,8%; en 4º de ESO, un 14,8% y en 1º de bachillerato, un 18,8%. El porcentaje de encuestados indecisos también replicó los patrones anteriores. De esta manera, en 6º de primaria solo se llegó a un 18,2%, en 4º de ESO se subió a un 25,2% y en 1º de bachillerato se llegó hasta un 26%.

Los resultados revisados anteriormente, resultan positivos, porque el docente tiene un rol muy importante y es un agente de cambio. Por este motivo, las decisiones que los profesores tomen sobre su quehacer docente afecta directamente al estudiante (Campos, 2017; Olivares, 2002).

También, así como los padres son modelos que seguir en el ámbito familiar, los docentes son modelos en el ámbito educativo (Villaroel, 2012).

En la Tabla 19, se resumieron los resultados de la P.16 (pregunta número dieciséis) de la escala sobre creatividad, la cual está muy ligada al apartado anterior. En este caso, el foco se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a sus compañeros que identificaban como creativos.

Tabla 19

Siento admiración por mis compañeros/as creativos/as (P.16)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	2,6	4,5	20,8	33,1	39,0	100,0
	Frecuencia	4	7	32	51	60	154
4° de ESO	Porcentaje	4,8	8,7	20,9	33,0	32,6	100,0
	Frecuencia	11	20	48	76	75	230
1° bachillerato	Porcentaje	5,0	7,7	28,2	30,4	28,7	100,0
	Frecuencia	9	14	51	55	52	181

Nota. Elaboración propia.

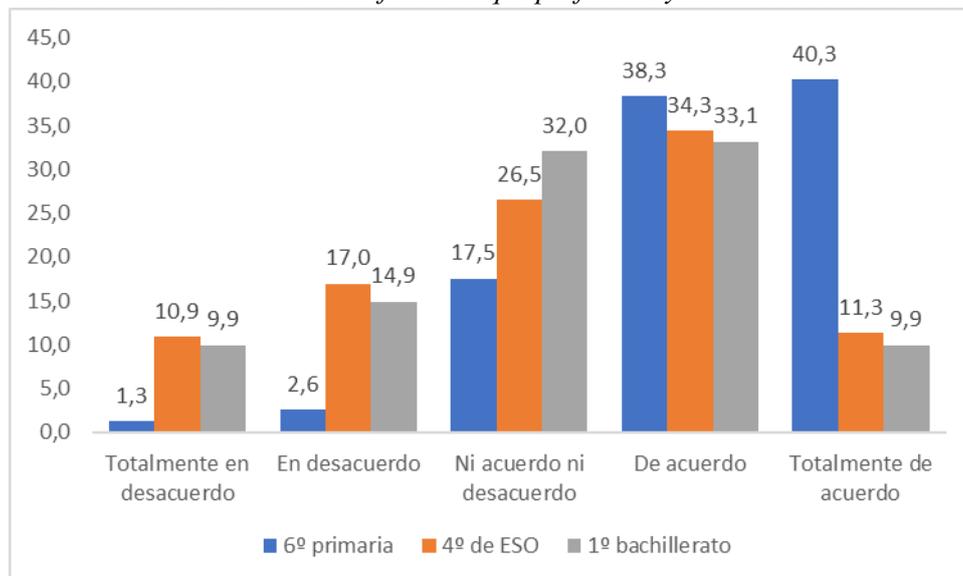
En la Tabla 19, se observó una distribución positiva hacia la aceptación del enunciado P.16, por parte de la mayoría de los encuestados, aunque se detectó una disminución de los porcentajes en la medida que aumentaba el nivel educativo de los participantes del estudio; en 6° de primaria se alcanzó un 72,1%; en 4° de ESO, un 65,6% y en 1° de bachillerato, un 59,1%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.16 fue menor; en 6° de primaria, no se superó un 7,1%; en 4° de ESO, un 13,5% y en 1° de bachillerato, un 12,7%. En el caso de los encuestados indecisos; en de 6° de primaria se llegó a un 20,8%; en 4° de ESO se llegó hasta un 20,9% y en 1° de bachillerato, aumentó hasta un 28,2%. Estos resultados fueron coherentes con lo manifestado en el punto anterior (Figura 25), evidenciando que los sujetos creativos gozan de reconocimiento y son valorados por el entorno social, lo que es importante para que sigan desarrollando acciones y/o producciones creativas (Campos, 2017; Decortis y Lentini, 2009; Vygotsky, 1998).

En la Figura 26, se expusieron los resultados de la P.11 (pregunta número once) de la escala sobre creatividad, la cual se relacionó con las percepciones que los encuestados tenían con respecto al centro educativo como un agente que incentivaba la creatividad de la comunidad educativa.

Figura 26

Gráfico sobre el enunciado “mi centro favorece que profesores y alumnos sean creativos (P.11)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 26, se visualizó una distribución positiva por parte de la mayoría de los encuestados de todos los niveles educativos con respecto a la aceptación de la P.11. No obstante, también se observó una disminución de los porcentajes de aceptación en la medida que el nivel educativo era superior; en 6º de primaria (siendo el más elevado), se alcanzó un 78,6%; en 4º de ESO, bajó hasta un 45,6% y en 1º de bachillerato no se superó el 43%.

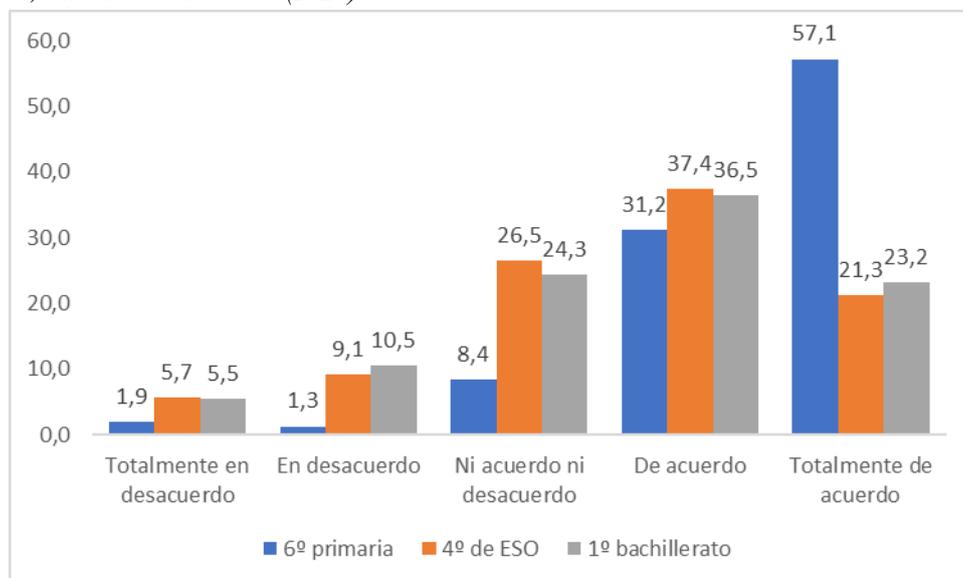
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.11 fue menor; en 6º de primaria se llegó a un 3,9%; en 4º de ESO, a un 27,9% y en 1º de bachillerato, a un 24,8%. El porcentaje de encuestados indecisos aumentó en la medida que los niveles educativos eran superiores; en el caso de 6º de primaria, se alcanzó un 17,5%; en 4º de ESO, un 26,5% y en 1º de bachillerato, un 32%. Los resultados obtenidos en esta pregunta, aunque positivos, resultaron alarmantes en los participantes de secundaria y bachillerato. En este sentido, Caballero (2014); y Solar (2006) indican que la creatividad es un desafío para los sistemas educativos y los centros de enseñanza, ya que exige flexibilidad y fomentar proyectos e iniciativas creativas.

En la Figura 27, se expusieron los resultados de la P.24 (pregunta número veinticuatro) de la escala sobre creatividad, la cual se relacionó con las percepciones que los encuestados tenían con

respecto al centro educativo como un agente que realiza acciones creativas para la comunidad educativa.

Figura 27

Gráfico sobre el enunciado “mi centro ha llevado a cabo alguna acción creativa concreta: producto, servicio o actividad (P.24)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 27, se observó que los resultados obtenidos tienen una distribución positiva de las respuestas y el enunciado P.24 se aceptó por la mayoría de los encuestados de los distintos niveles educativos; en 6º de primaria (siendo el más alto), se alcanzó un 88,3%; en 4º de ESO, los porcentajes disminuyeron a un 58,7% y en 1º de bachillerato, no se superó un 59,7%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.24 fue menor, pero se detectó un aumento en la medida que el nivel educativo era superior; en 6º de primaria no se superó el 3,2%; en 4º de ESO se alcanzó un 14,8% y en 1º de bachillerato, se llegó hasta el 16%. El porcentaje de encuestados indecisos repitió el patrón anterior y tendió a aumentar en los niveles educativos superiores; en 6º de primaria se alcanzó un 8,5%; mientras que en 4º de ESO se llegó a un 26,5% y en 1º de bachillerato, a un 24,3%. Estos resultados son bastantes similares a los obtenidos en la Figura 26 y, nuevamente, se observó que hay unos datos positivos, pero con menos contundencia en los niveles educativos superiores. La enseñanza creativa requiere que desde el centro educativo se hagan propuestas, se incentive a la participación y a la cooperación, siendo un objetivo para el entorno educativo (Cardoso, 2005; Iriarte et al., 2008; Labarrere, 2005).

A modo de cierre de esta tercera categoría, que se centró en la creatividad y su relevancia a nivel educativo, se analizaron las respuestas que fueron otorgadas por los encuestados de los distintos niveles educativos que participaron del estudio, quienes aportaron con sus creencias y percepciones a las cuestiones preguntadas anteriormente.

En resumen, se pudo establecer una valoración de la creatividad a nivel educativo, mayoritariamente positiva, pero con porcentajes más bajos que en las categorías anteriores y una clara tendencia de desaprobación en los niveles educativos superiores. En este sentido, tanto en 4° de ESO como en 1° de bachillerato, se manifestó que la creatividad no se desarrollaba en todas las asignaturas. Además, en aspectos como la importancia de la creatividad a nivel de centro, la promoción de acciones creativas de la comunidad educativa y las actividades creativas que el propio centro educativo ha realizado, son valorados con porcentajes, que aunque agrupan a la mayoría, dan cuenta de una tendencia a la baja y reprobación. No ocurrió lo mismo con lo manifestado por los encuestados de 6° de primaria, quienes mantuvieron una valoración muy positiva en la totalidad de las preguntas.

6.1.2 Dimensión 2: Docentes creativos y aprendizaje

En esta segunda agrupación, se abarcaron un total de 9 enunciados de la escala vinculados a esta segunda dimensión, los diferentes enunciados tienen en común la intención de establecer las percepciones y creencias de los estudiantes de los distintos niveles educativos en relación con el perfil de los profesores, la realización de acciones creativas desarrolladas en el aula y su influencia en el aprendizaje.

6.1.2.1 Categoría 2.1: Percepciones y creencias de los participantes sobre la presencia de profesores creativos en el aula

La tarea de favorecer una educación creativa, que esté enfocada en incentivar el potencial creativo de cada individuo, supone un reto importante para los agentes responsables de dicha tarea. Puesto que requiere estar dispuesto a cambiar y renovar una serie de prácticas que resultan contraproducentes para la creatividad. En este sentido, Ferreiro (2012), destaca que la figura del profesor tiene un rol muy importante y su papel resulta determinante (es cierto que no es el único agente que interviene, pero es uno de los más influyentes) en el desarrollo de la creatividad.

El ambiente que rodea a los estudiantes dentro del aula está condicionado por el clima que el profesor determina en el desarrollo de su quehacer pedagógico: las estrategias de enseñanza, las metodologías de trabajo, la participación del alumnado, la interacción entre profesor-alumno, la evaluación, la gestión de la autoridad e incluso los espacios de flexibilidad dependerán en gran medida de las decisiones de los docentes. Por lo tanto, la enseñanza creativa necesita disponer de ambientes abiertos a la creatividad y, en este sentido, no solo el contexto educativo, sino que también los docentes deben estar dispuestos a generarlos. No habrá un aprendizaje creativo si previamente no hay una enseñanza creativa (Labarrete, 2005; Menchén, 2018; Mitjás, 2013).

En la Tabla 20, se resumieron los resultados de la P.27 (pregunta número veintisiete) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a su capacidad de poder reconocer cuando un docente es creativo.

Tabla 20

Me doy cuenta cuando un/a profesor/a es creativo/a y cuando no (P.27)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6º primaria	Porcentaje	3,9	1,9	13,6	27,3	53,2	100,0
	Frecuencia	6	3	21	42	82	154
4º de ESO	Porcentaje	2,2	2,6	15,2	32,6	47,4	100,0
	Frecuencia	5	6	35	75	109	230
1º bachillerato	Porcentaje	1,7	4,4	12,2	34,8	47,0	100,0
	Frecuencia	3	8	22	63	85	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 20, se observó que los porcentajes permiten visualizar una distribución positiva de los resultados, donde la mayoría de los encuestados de los diversos niveles educativos aceptaron el enunciado P.27; en 6º de primaria se alcanzó un 80,5%; en 4º de ESO se llegó a un 80% y en 1º de bachillerato, a un 81,8%.

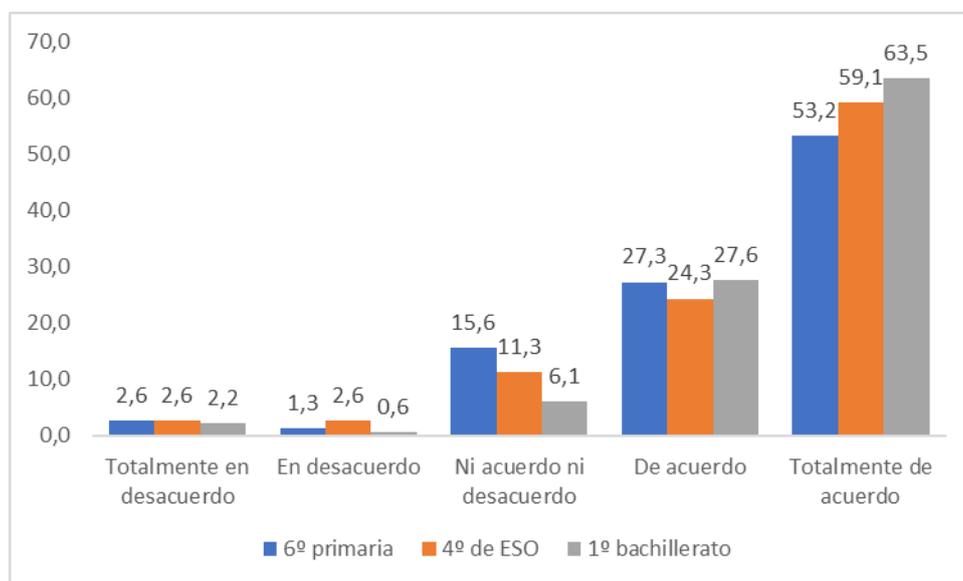
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.27 fue bajo; en 6º de primaria no se superó un 5,8%; en 4º de ESO, un 4,8% y en 1º de bachillerato, un 6,1%. El porcentaje de encuestados indecisos, que no aceptaron ni rechazaron el enunciado P.27, también fue bajo; en el caso de 6º de primaria se llegó a un 13,6%; en 4º de ESO, a un 15,2% y en 1º de bachillerato, a un 12,2%.

Los resultados analizados anteriormente reflejaron de forma contundente que los estudiantes, independientemente de su edad y del nivel educativo en el que se encuentren, son capaces de percibir los estímulos creativos e identificar a un docente que promueve esos estímulos creativos en clase. Los estudiantes no son pizarras en blanco que no sienten ni experimentan, solo hace falta preguntarles (Campos, 2018; Haya, 2011).

En la Figura 28, se expusieron los resultados de la P.4 (pregunta número cuatro) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a la importancia de los docentes creativos.

Figura 28

Gráfico sobre el enunciado “considero que un/a buen/a profesor/a tiene que ser creativo/a (P.4)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 28, se visualizó una distribución positiva en las respuestas y el enunciado P.4 fue aceptado por la mayoría de los encuestados. En este sentido, los porcentajes fueron aumentando en la medida que el nivel educativo era superior, aspecto que no se había visto en puntos anteriores, donde ocurría al revés; en 6º de primaria se alcanzó un 80,5%; en 4º de ESO, un 83,4% y en 1º de bachillerato, un 91,1%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.4 fue bajo en todos los niveles educativos; en 6º de primaria se llegó a un 3,9%; en 4º de ESO, a un 5,2% y en 1º de bachillerato, a un 2,8%. El porcentaje de encuestados indecisos también fue bajo y, tendió a

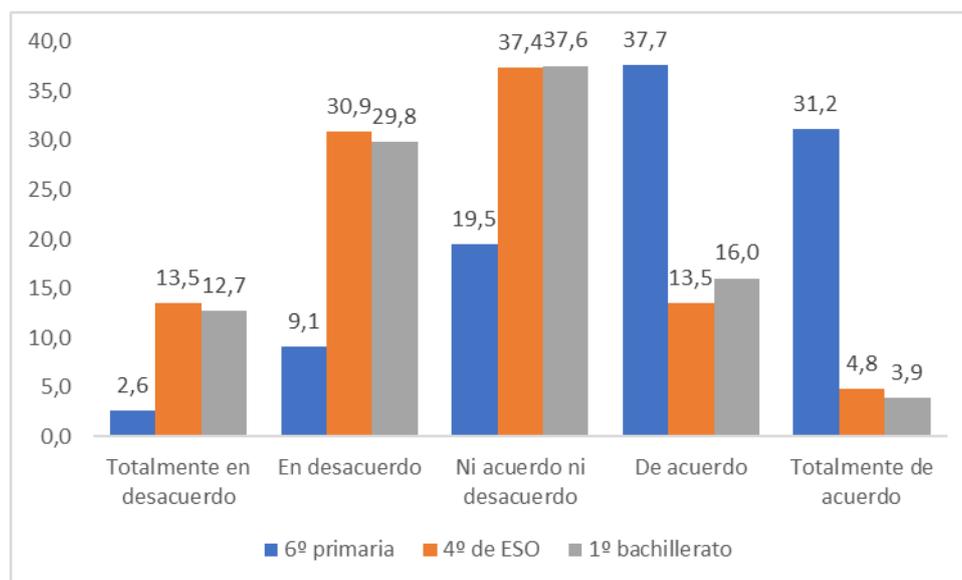
disminuir en la medida en que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria fue de un 15,6%, mientras que en 4° de ESO no se superó un 11,3% y en 1° de bachillerato, un 6,1%.

Los resultados anteriores son contundentes respecto a la valoración positiva de los docentes creativos. En este sentido, autores como Baños (2015); Campos (2017); y Olivares (2002) señalan a la figura del profesor como un agente de cambio, el cual tendrá una influencia directa en sus alumnos. Por lo tanto, la presencia de un profesor creativo involucra cambios sustanciales en el desarrollo de la práctica docente, generando una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje y promoviendo actividades, metodologías y formas de evaluar distintas a las habituales.

En la Figura 29, se expusieron los resultados de la P.18 (pregunta número dieciocho) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a la cantidad de docentes creativos que les imparten clases.

Figura 29

Gráfico sobre el enunciado “tengo muchos/as profesores/as creativos/as (P.18)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 29, se observó una importante discrepancia, respecto a la aceptación del enunciado de la P.18, entre los encuestados del nivel educativo inicial y los encuestados de niveles superiores. Concretamente en 6° de primaria se alcanzó un 68,9%; por el contrario, en 4° de ESO solo se llegó a un 18,3% y en 1° de bachillerato no se superó un 19,9%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.18, replicaron las diferencias entre el nivel educativo inferior y los niveles educativos superiores. En este sentido,

en 6° de primaria el porcentaje fue bajo y llegó a un 11,7%; en 4° de ESO, por el contrario, el porcentaje de rechazo representó a la mayoría con un 44,4%; en 1° de bachillerato, ocurrió algo similar y se alcanzó un 42,5%. Al analizar los porcentajes de encuestados indecisos, se visualizaron porcentajes elevados, principalmente, en los niveles educativos superiores; en 6° de primaria se alcanzó un 19,5%, mientras que en 4° de ESO se subió a un 37,4% y en 1° de bachillerato a un 37,6%.

¿Qué ocurre con los profesores en los niveles educativos superiores? ¿Por qué la figura del docente creativo disminuye considerablemente? Una educación creativa supone como eje central el cambio y romper con las estructuras preestablecidas, favorecer la flexibilidad, la participación, superar el aprendizaje memorístico y, de ese modo, favorecer un tipo de enseñanza que sea novedosa, con prácticas innovadoras y que generen en el estudiante sorpresa, todas estas características forman parte del perfil del profesor creativo, por lo tanto, el problema no solamente es la escasez de profesores creativos, sino la reproducción de prácticas educativas arcaicas (Baños, 2015; Elisondo et al., 2012; Romero, 2010).

En la Tabla 21, se resumieron los resultados de la P.23 (pregunta número veintitrés) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en explorar si en el ámbito educativo se ha enseñado una definición de creatividad.

Tabla 21

Mis profesores/as me han enseñado qué es la creatividad. (P.23)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	5,2	5,8	21,4	35,1	32,5	100,0
	Frecuencia	8	9	33	54	50	154
4° de ESO	Porcentaje	23,5	22,6	31,7	17,0	5,2	100,0
	Frecuencia	54	52	73	39	12	230
1° bachillerato	Porcentaje	16,0	22,1	39,8	18,2	3,9	100,0
	Frecuencia	29	40	72	33	7	181

Nota. Elaboración propia.

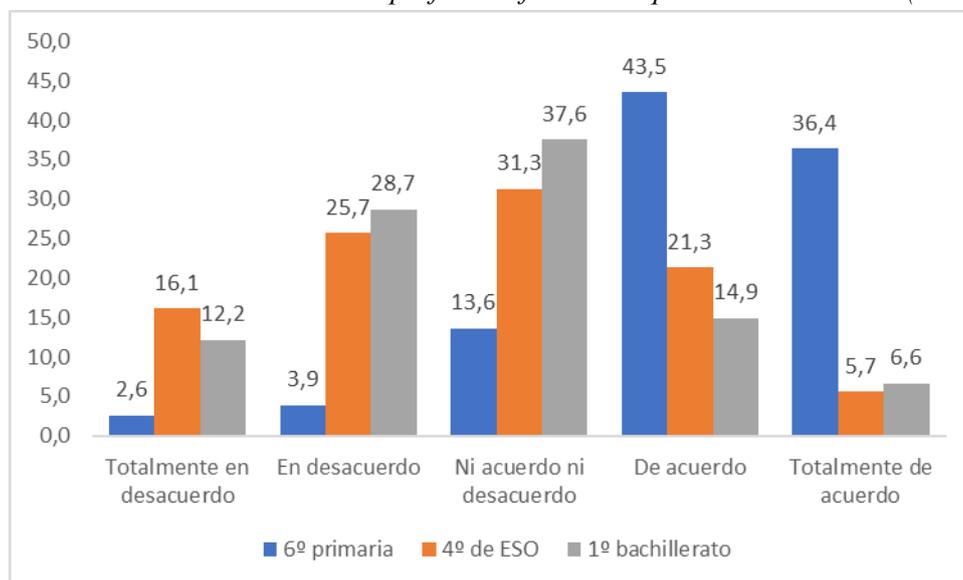
En la Tabla 21, se observó una discrepancia según aumentaba el nivel de escolaridad de los encuestados con respecto a la aceptación del enunciado P.23; en 6° de primaria, el porcentaje que aceptó el enunciado alcanzó un 67,6%. Por el contrario, en 4° de ESO solo llegó a un 22,2% y en 1° de bachillerato, el porcentaje de aceptación del enunciado P.23, no superó un 22,1%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.23 en 6° de primaria fue bajo y solo llegó al 11%. En 4° de ESO el porcentaje de encuestados que lo rechazó, representó a la mayoría con un 46,1% y en 1° de bachillerato, ocurrió algo similar con un rechazo del 38,1%. Los porcentajes de encuestados indecisos, repitieron el patrón visto en los puntos anteriores y se visualizó una tendencia de aumento en los niveles educativos superiores; en 6° de primaria, se alcanzó un 21,4%, mientras que en 4° de ESO aumentó a un 31,7% y en 1° de bachillerato, subió a un 39,8%. Nuevamente, los resultados obtenidos arrojaron un aspecto preocupante en los niveles educativos superiores (concretamente en 4° de ESO y 1° de bachillerato), donde prevaleció una percepción negativa. La creatividad encierra una importante complejidad en su definición y es importante que se delimite para poder comprender qué se entiende por creatividad cuando se habla de ella en el aula (Cuevas, 2013; Elisondo, 2015; García, 2005).

En la Figura 30, se expusieron los resultados de la P.13 (pregunta número trece) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en las percepciones que los encuestados tenían sobre los docentes como agentes que favorecieron su potencial creativo.

Figura 30

Gráfico sobre el enunciado “todos mis profesores favorecen que seamos creativos (P.13)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 30, se observó que habían discrepancias según aumentaba el nivel de escolaridad de los encuestados en la aceptación del enunciado de la P.13; en 6° de primaria se alcanzó un 79,9%. Por el contrario, en 4° de ESO se llegó solo a un 27% y en 1° de bachillerato no se superó un 21,5%.

Por otra parte, los encuestados que rechazaron el enunciado P.13 en 6° de primaria no superaron el 6,5%. No ocurrió lo mismo en 4° de ESO, donde el porcentaje de rechazo representó a la mayoría con un 41,8% y en 1° de bachillerato, ocurrió algo similar con un 40,9%. También, se observó que los encuestados indecisos, tendieron a aumentar en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria fue de un 13,6%, mientras que en 4° de ESO se alcanzó un 31,3% y en 1° de bachillerato, un 37,6%.

Los resultados analizados anteriormente volvieron a arrojar algunas tendencias preocupantes, principalmente en los niveles educativos superiores (concretamente en 4° de ESO y 1° de bachillerato) con porcentajes a la baja. En este sentido, una educación creativa necesita que los docentes propicien entornos de aprendizaje abiertos a la creatividad y, en este sentido, los docentes son un agente de gran relevancia e influencia en los estudiantes y su rol debería ser transformador (Ferreiro, 2012; Iriarte et al., 2008).

A modo de cierre de esta segunda dimensión y primera categoría, que se centró en la creatividad y los docentes creativos, se analizaron las respuestas otorgadas por los encuestados de los distintos niveles educativos, quienes aportaron con sus creencias y percepciones a las cuestiones preguntadas anteriormente.

En resumen, se pudo establecer una valoración de la creatividad con respecto a la presencia de los profesores creativos en el aula marcada por las discrepancias manifestadas entre el nivel educativo inferior y los superiores. En este sentido, tanto en 4° de ESO como en 1° de bachillerato, se declaró que los profesores, en estos respectivos niveles, no han enseñado qué es la creatividad, ni han favorecido la creatividad de sus alumnos e incluso la presencia de profesores creativos se percibió como escasa. No obstante, los encuestados de los tres niveles educativos que participaron del estudio concordaron en señalar que eran capaces de reconocer a un profesor creativo. Además, indicaron que la creatividad es una característica que vinculan a un buen profesor.

6.1.2.2 Categoría 2.2: Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje.

En Menchén (2018), se señala la importancia que tendrá el aprendizaje creativo en las próximas décadas, porque la educación no puede reducirse solo al dominio del conocimiento. Por lo tanto, la figura del docente tiene un rol central, porque sus estrategias de enseñanza condicionarán las

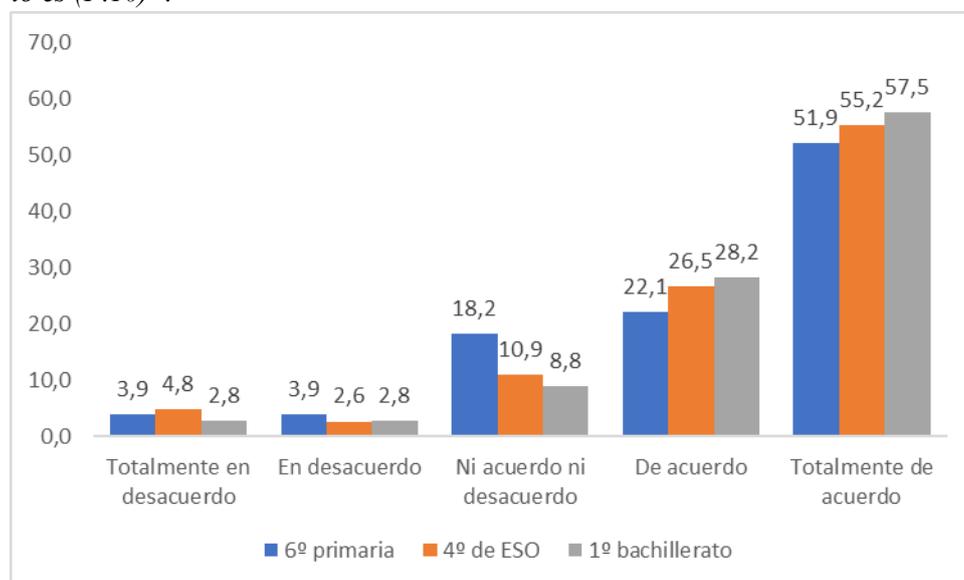
estrategias de aprendizaje que desplieguen sus alumnos. Dicho de otro modo, no puede haber aprendizaje creativo sin que antes haya una enseñanza creativa.

En los espacios educativos, concretamente dentro del aula, es donde la creatividad debe ser favorecida e incentivada de una manera intencionada, deliberada y planificada, ya que el quehacer del docente genera una influencia directa en las percepciones de los estudiantes y sus acciones los condicionan (Campos, 2018; Elisondo, 2015; Mitjás, 2013). Desde la educación formal, se debe potenciar un tipo de creatividad que esté atenta a los asuntos humanos, que nos ayude a enfrentar las situaciones diarias y a proporcionar alternativas diferentes a las habituales (París, 2019).

En la Figura 31, se expusieron los resultados de la P.10 (pregunta número diez) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a la enseñanza de un docente creativo.

Figura 31

Gráfico sobre el enunciado “considero que enseña mejor un/a profesor/a creativo/a que uno/a que no lo es (P.10)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 31, se observó que la mayoría de los encuestados de los distintos niveles educativos aceptaron el enunciado P.10, además se visualizó que los porcentajes van aumentando en la medida que el nivel educativo es superior; en 6º de primaria se alcanzó un 74%; en 4º de ESO se subió a un 81,7% y en 1º de bachillerato se volvió a subir hasta un 85,7%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.10 fue bajo; en 6° de primaria no se superó un 7,8%; en 4° de ESO, un 7,4% y en 1° de bachillerato, un 5,6%. El porcentaje de encuestados indecisos, siguió el patrón visto en los puntos anteriores y tendió a decaer en los niveles educativos superiores; en 6° de primaria se alcanzó un 18,2%, mientras que en 4° de ESO no se superó un 10,9% y en 1° de bachillerato, un 8,8%. Autores como Baños (2015); Campos (2017); y Cisneros (1993) destacan que el estilo de enseñanza de un profesor creativo incentiva la participación de sus alumnos, incorpora a su práctica metodologías innovadoras y las clases resultan más originales y novedosas. Estas características positivas asociadas a los profesores creativos, puede que sean las que expliquen la percepción predominante de los encuestados con respecto a este punto.

En la Tabla 22, se resumieron los resultados de la P.19 (pregunta número diecinueve) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto al aprendizaje alcanzado con los docentes creativos.

Tabla 22

Aprendo más en la clase de un/a profesor/a creativo/a que en la de uno/a no creativo/a. (P.19)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	5,8	5,2	18,8	21,4	48,7	100,0
	Frecuencia	9	8	29	33	75	154
4° de ESO	Porcentaje	2,2	2,6	17,0	28,3	50,0	100,0
	Frecuencia	5	6	39	65	115	230
1° bachillerato	Porcentaje	3,3	2,2	9,4	34,3	50,8	100,0
	Frecuencia	6	4	17	62	92	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 22, se observó que los encuestados de los distintos niveles educativos aceptaron, mayoritariamente, el enunciado P.19. También, se visualizó que los porcentajes tendieron a aumentar en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria se alcanzó un 70,1%; en 4° de ESO, un 78,3% y en 1° de bachillerato (el más elevado), un 85,1%.

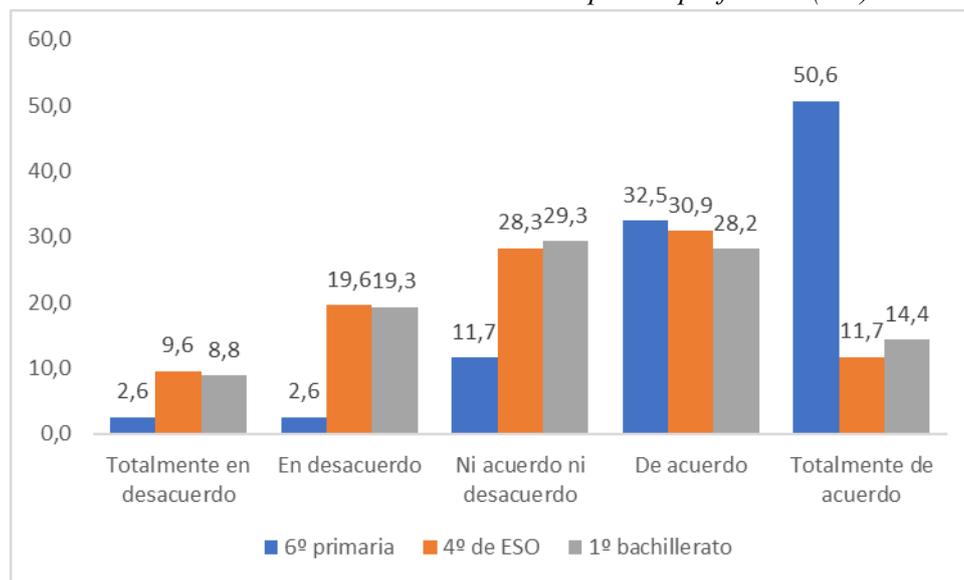
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.19 fue bajo; en 6° de primaria, se alcanzó solo el 11%, mientras que en 4° de ESO fue todavía menor con un 4,8% y en 1° de bachillerato ocurrió algo similar con un 5,5%. También, al observar los porcentajes de encuestados indecisos se visualizó que, en 6° de primaria se alcanzó un 18,8%; en 4° de ESO, un 17% y en 1° de bachillerato, un 9,4%.

Los resultados obtenidos en esta pregunta refuerzan la idea de que los profesores creativos favorecen el aprendizaje e influyen en sus estudiantes (Campos, 2017).

En la Figura 32, se expusieron los resultados de la P.5 (pregunta número cinco) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a si los docentes valoraban su creatividad.

Figura 32

Gráfico sobre el enunciado “la creatividad es valorada por los profesores (P.5)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 32, se visualizó que la mayoría de los encuestados de los distintos niveles educativos aceptaron el enunciado P.5. No obstante, se observó que los porcentajes disminuyen en la medida que va aumentando el nivel de escolaridad de los encuestados; en 6º de primaria, se alcanzó un 83,1%, mientras que en 4º de ESO y 1º de bachillerato solo se llegó a un 42,6%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.5 fue minoritario, pero tendió a aumentar en los niveles educativos superiores; en 6º de primaria solo se alcanzó un 5,2%, mientras que en 4º de ESO aumentó a un 29,2% y en 1º de bachillerato, a un 28,1%. El porcentaje de encuestados indecisos mantuvieron el patrón anterior y tendió a subir en los niveles educativos superiores; en 6º de primaria, alcanzó un 11,7%, mientras que en 4º de ESO subió a un 28,3% y en 1º de bachillerato, a un 29,3%.

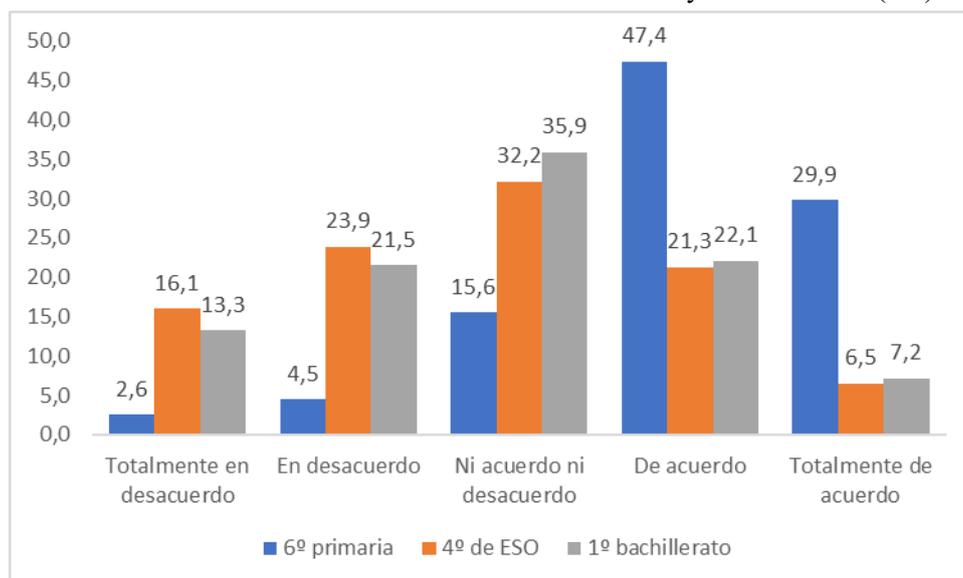
Los resultados obtenidos anteriormente son positivos, aunque en los niveles educativos superiores las valoraciones positivas volvieron a evidenciar caídas pronunciadas en los porcentajes obtenidos

en comparación con el nivel inferior (concretamente 6º de primaria). No obstante, que los docentes valoren la creatividad en el aula, significa que existe una intención para estimularla desde la enseñanza. En este sentido, Elisondo (2015); y Menchén (2005) indican que debe ser en el entorno educativo donde la creatividad se fomente y desarrolle de manera intencionada, siendo un contexto privilegiado y único.

En la Figura 33, se expusieron los resultados de la P.6 (pregunta número seis) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con la pregunta anterior y se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a si la valoración de la creatividad influye en sus calificaciones.

Figura 33

Gráfico sobre el enunciado “la valoración de la creatividad influye en mis notas (P.6)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 33, se observó una importante discrepancia en las respuestas de los encuestados de los distintos niveles educativos con respecto a la aceptación del enunciado P.6, principalmente, entre el nivel educativo más bajo y los superiores. En 6º de primaria la mayoría de los encuestados aceptaron el enunciado P.6 con un 77,3%; en 4º de ESO, los porcentajes disminuyeron y se llegó solo a un 27,8% y en 1º de bachillerato, ocurrió algo similar llegando a un 29,3%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.6 mantuvo las discrepancias entre el nivel educativo inferior y los superiores; en 6º de primaria solo se alcanzó un 7,1%, mientras que en 4º de ESO el porcentaje aumentó a un 40% y en 1º de bachillerato, se llegó hasta un 34,8%, en ambos casos representando a la mayoría de encuestados. El porcentaje

de indecisos tendió a subir en la medida que aumentaba el nivel de escolaridad de los encuestados; en 6° de primaria se alcanzó un 15,6%; en 4° de ESO se subió a un 32,2% y en 1° de bachillerato, a un 35,9%.

Los resultados analizados anteriormente, resultan preocupantes, sobre todo en lo referido a los niveles educativos superiores (concretamente 4° de ESO y 1° de bachillerato), quienes indicaron una percepción negativa de la creatividad como una variable que influye en sus calificaciones, permitiendo visualizar una ausencia de valoración de esta por partes de los docentes. En este sentido, Campos (2018); y Romero (2010) plantean que no es suficiente que la creatividad en el discurso tenga un papel principal o incluso que se desarrollen acciones creativas en el aula si posteriormente es reducida a un segundo plano, vinculada a la creación artística o aspectos decorativos, que en la calificación o no se consideran o son muy poco relevantes. Es aquí donde la creatividad muere y su importancia desaparece.

A modo de cierre de esta segunda categoría de la dimensión 2, cuyo eje central fueron los docentes creativos. Se analizaron las respuestas otorgadas por los encuestados de los diversos niveles educativos que participaron del estudio, quienes aportaron con sus creencias y percepciones a las cuestiones preguntadas anteriormente.

En resumen, se pudo establecer una valoración positiva de los profesores y de la influencia de los docentes creativos en el aprendizaje, pero con aspectos que generaron discrepancias importantes en la medida que los encuestados aumentaban el nivel de escolaridad. En este sentido, tanto en 4° de ESO como en 1° de bachillerato, se manifestó que la creatividad no tiene ninguna repercusión en la calificación dada por los profesores e incluso cuando se les preguntó si sus profesores valoraban la creatividad, los porcentajes decayeron considerablemente en comparación con lo señalado por los encuestados de 6° de primaria. No obstante, los tres niveles educativos que participaron del estudio, concordaron en señalar que un profesor creativo enseña mejor, además consideraron que aprendieron más en la clase de un docente creativo, que en la dada por un profesor no creativo.

6.1.3 Dimensión 3: Creatividad y sus efectos

En esta tercera agrupación, se abarcaron un total de 7 enunciados de la escala sobre creatividad vinculados a esta tercera dimensión, los cuales tienen en común la intención de establecer las percepciones y creencias de los estudiantes de los distintos niveles educativos en relación con los

efectos de las actividades creativas en su motivación, comportamiento, atención, clima del aula, aprendizaje y rendimiento.

6.1.3.1 Categoría 3.1: Efectividad de las actividades creativas.

La creatividad se ha vuelto necesaria en los centros educativos actuales, ya que ofrece la posibilidad de abordar las necesidades de cambio y renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Formar a las nuevas generaciones conlleva asumir el desafío de educar en un mundo cambiante. Por lo tanto, se requiere una adaptación de los profesores, las escuelas y los sistemas educativos y, en este sentido, la creatividad ofrece respuestas (Menchén, 2018).

Los centros educativos, no pueden seguir formando con supuestos, objetivos y técnicas arcaicas. En este sentido, la educación necesita de la creatividad para su mejora y actualización. Autores como Campos (2018); Jeffrey (2005); y Rodríguez (1996) señalan que las actividades creativas favorecen el aprendizaje y presentan un alto nivel de logro tanto en la motivación como en el rendimiento académico. Por consiguiente, implementarlas en el aula es una oportunidad muy favorable.

En la Tabla 23, se resumieron los resultados de la P.12 (pregunta número doce) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en las percepciones de los encuestados con respecto a si las acciones creativas les motivaban.

Tabla 23

Cuando hacemos cosas creativas aumenta mi motivación (P.12)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6º primaria	Porcentaje	1,3	0,6	10,4	22,1	65,6	100,0
	Frecuencia	2	1	16	34	101	154
4º de ESO	Porcentaje	3,0	3,9	13,0	33,0	47,0	100,0
	Frecuencia	7	9	30	76	108	230
1º bachillerato	Porcentaje	2,2	2,8	17,1	39,8	38,1	100,0
	Frecuencia	4	5	31	72	69	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 23, se visualizó que la mayoría de los encuestados aceptaron el enunciado de la P.12; en 6° de primaria el porcentaje de aceptación del enunciado alcanzó un 87,7%; en 4° de ESO, un 80% y en 1° de bachillerato, un 77,9%.

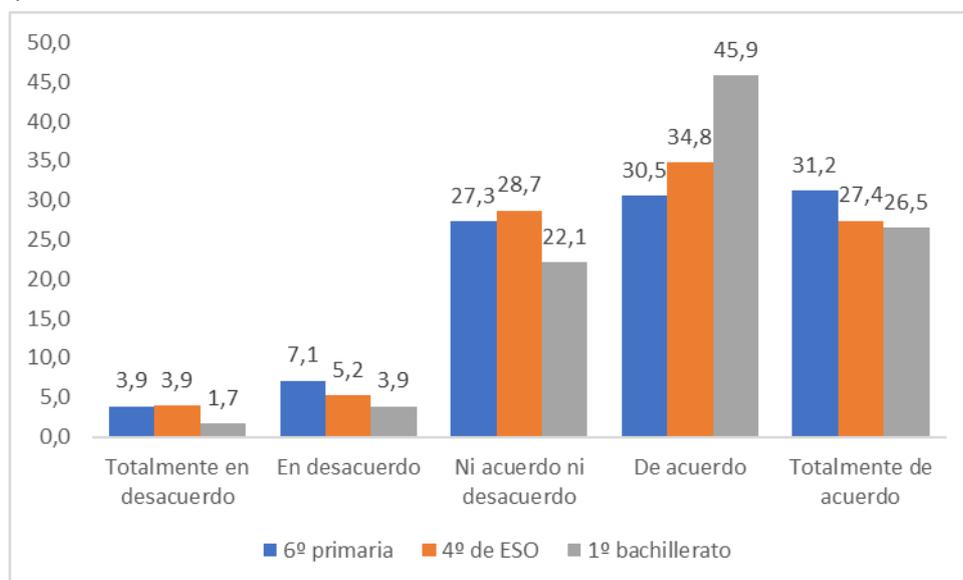
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.12 tendió a ser bajo en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se llegó a un 1,9%, mientras que en 4° de ESO se alcanzó un 6,9% y en 1° de bachillerato no se superó el 5%. También, se observó que los encuestados indecisos manifestaron porcentajes que fueron bajos en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se llegó a un 10,4%, mientras que en 4° de ESO se alcanzó un 13% y en 1° de bachillerato, un 17,1%.

Los resultados analizados anteriormente son muy positivos y los encuestados que participaron del estudio concordaron en señalar que las acciones creativas estimularon la realización de alguna tarea. En este sentido, los resultados obtenidos fueron coherentes con lo expuesto por Campos (2018); y Rodríguez (1996), quienes destacan en sus investigaciones los niveles de efectividad de la creatividad.

En la Figura 34, se expusieron los resultados de la P.32 (pregunta número treinta y dos) de la escala sobre creatividad, la cual se relacionó con las percepciones que los encuestados tenían con respecto a si las acciones creativas influyeron en la mejora de sus calificaciones.

Figura 34

Gráfico sobre el enunciado “cuando se realizan actividades creativas en clase mejoro mis notas (P.32)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 34, se visualizó que la mayoría de los encuestados de los distintos niveles educativos aceptaron el enunciado P.32, aunque los porcentajes más altos se vincularon al nivel inferior y al superior; en 6° de primaria se alcanzó un 72,4%; en 4° de ESO el porcentaje disminuyó a un 62,2% y en 1° de bachillerato volvió a subir a un 72,4%.

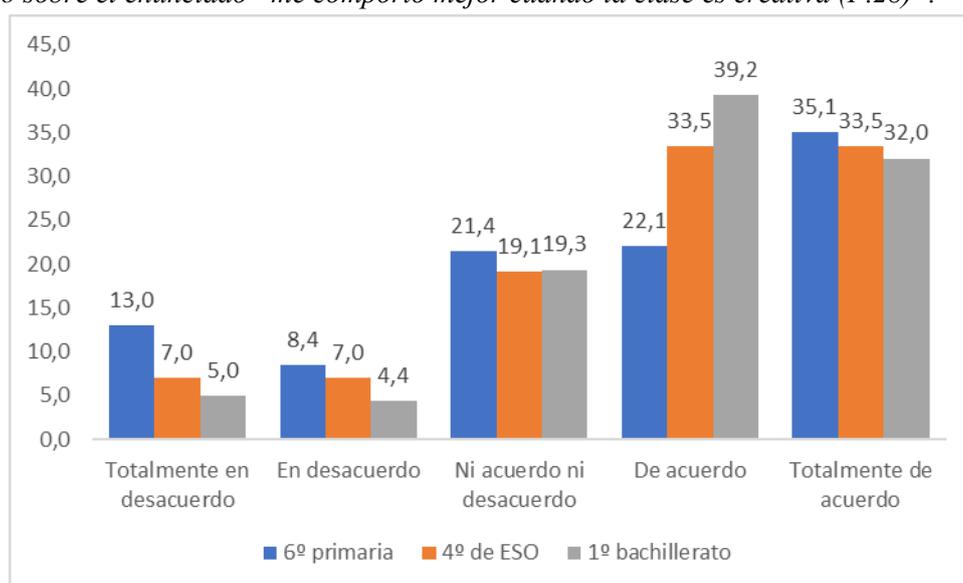
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.32 fueron minoritarios en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se alcanzó un 11%; en 4° de ESO, un 9,1% y en 1° de bachillerato, no se superó el 5,6%. El porcentaje de encuestados indecisos fue un poco más alto de lo habitual, pero no representó a la mayoría de los participantes; en 6° de primaria fue de un 27,3%; en 4° de ESO se llegó a un 28,7% y en 1° de bachillerato disminuyó a un 22,1%.

Los resultados anteriores reflejaron lo señalado por Baños (2015), quien señala que la creatividad en el entorno educativo no solo incentiva la motivación, sino que también logra despertar un compromiso en el estudiante y favorecer la expresión personal. Estos aspectos si son tratados adecuadamente van a influir en la evaluación realizada por los docente y, por lo tanto, en las calificaciones del estudiante.

En la Figura 35, se expusieron los resultados de la P.28 (pregunta número veintiocho) de la escala sobre creatividad, la cual se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a su comportamiento cuando se realizaba una clase creativa.

Figura 35

Gráfico sobre el enunciado “me comporto mejor cuando la clase es creativa (P.28)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 35, se observó una valoración positiva por parte de la mayoría de los encuestados. Los porcentajes de aceptación del enunciado P.28 fueron aumentando en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria se alcanzó un 57,2%; en 4° de ESO, el porcentaje aumentó a un 67% y en 1° de bachillerato se subió a un 71,2%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.28 fue minoritario en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se alcanzó un 21,4%; en 4° de ESO se llegó a un 14% y en 1° de bachillerato no se superó un 9,4%. Por último, los porcentajes de los encuestados indecisos tendieron a ser similares en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se alcanzó un 21,4%; en 4° de ESO, un 19,1% y en 1° de bachillerato, un 19,3%.

Los resultados obtenidos anteriormente reflejaron la preponderancia de una valoración positiva del impacto de la creatividad en el comportamiento del alumnado. En este sentido, Menchén (2005) destaca que algunos de los valores que promueve una escuela creativa son la propia libertad de los estudiantes, pero también el desarrollo de un principio de dialoguicidad donde se inculca el saber escuchar las ideas del otro, ya sea entre compañeros, pero también en la relación profesor-alumno. Esto último, permite comprender mejor la percepción dada por los participantes del estudio.

En la Tabla 24, se resumieron los resultados de la P.17 (pregunta número diecisiete) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en las percepciones de los encuestados con respecto a si las acciones creativas incentivaron su atención.

Tabla 24

Presto más atención cuando hay que hacer algo creativo (P.17)

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	5,8	7,8	12,3	23,4	50,6	100,0
	Frecuencia	9	12	19	36	78	154
4° de ESO	Porcentaje	2,2	2,6	15,2	32,6	47,4	100,0
	Frecuencia	5	6	35	75	109	230
1° bachillerato	Porcentaje	2,2	2,8	15,5	35,9	43,6	100,0
	Frecuencia	4	5	28	65	79	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 24, se visualizó una distribución positiva de las respuestas de los encuestados donde la mayoría aceptó el enunciado de la P.17; en 6° de primaria el porcentaje de aceptación alcanzó un 74%; en 4° de ESO se subió a un 80% y en 1° de bachillerato, el porcentaje de aceptación fue de un 79,5%.

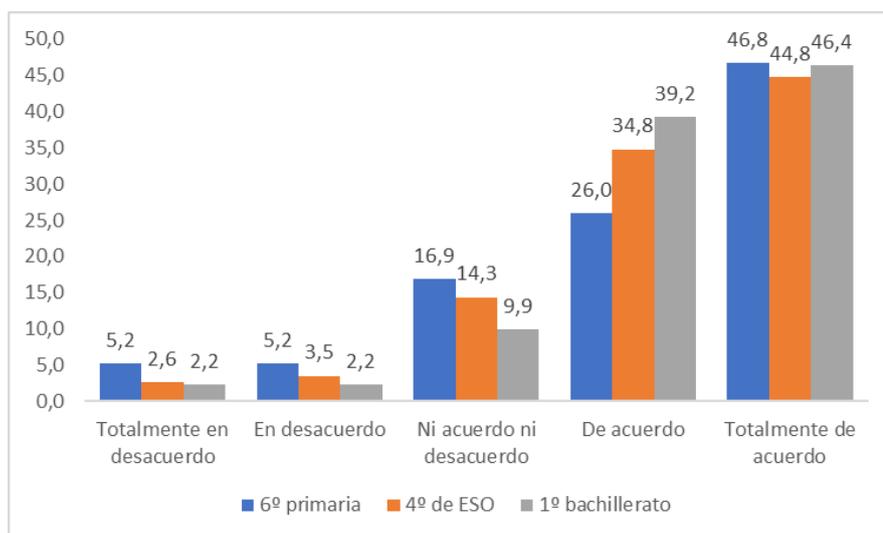
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.17 fue bajo en los tres niveles educativos que participaron del estudio; en 6° de primaria se alcanzó solo un 13,6%, mientras que en 4° de ESO fue todavía menor con un 4,8% y, finalmente, en 1° de bachillerato no se superó un 5%. Por último, los porcentajes de los encuestados indecisos también tendieron a ser bajos; en 6° de primaria se alcanzó un 12,3%; en 4° de ESO, un 15,2% y en 1° de bachillerato, un 15,5%.

Los resultados analizados en este apartado evidenciaron un impacto positivo de la creatividad en la atención. En este sentido, Jeffrey (2005) indica que la creatividad despierta interés y compromiso en los estudiantes, porque exige una participación activa y que el alumnado se involucre en la clase, siendo una experiencia significativa en el proceso de aprendizaje.

En la Figura 36, se expusieron los resultados de la P.30 (pregunta número treinta) de la escala sobre creatividad, la cual se relacionó con las percepciones que los encuestados tenían con respecto a si su aprendizaje aumentó cuando realizaron alguna actividad creativa.

Figura 36

Gráfico sobre el enunciado “considero, que si se realizaran actividades más creativas en clase, mi aprendizaje aumentaría (P.30)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 36, se visualizó una distribución positiva con respecto a la aceptación del enunciado P.30, donde los porcentajes analizados evidenciaron una tendencia de aumento en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria se alcanzó un 72,8%; en 4° de ESO se aumentó a un 79,6% y en 1° de bachillerato se subió a un 85,6%.

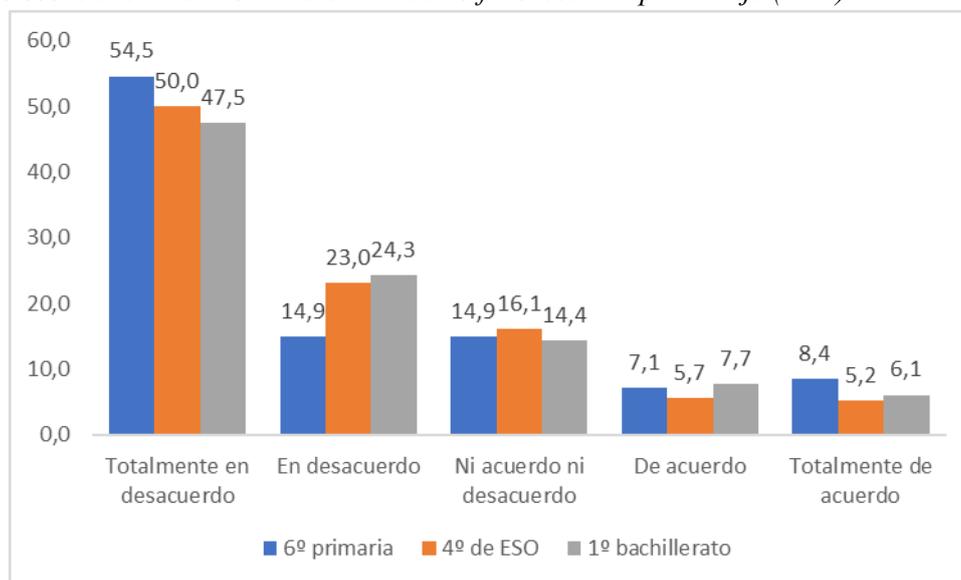
Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.30 fueron minoritarios; en 6° de primaria se alcanzó un 10,4%; en 4° de ESO, un 6,1% y en 1° de bachillerato no se superó un 4,4%. Finalmente, el grupo de encuestados indecisos fue bajo y disminuyó en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria se alcanzó un 16,9%; en 4° de ESO, un 14,3% y en 1° de bachillerato, un 9,9%.

Los resultados observados anteriormente fueron muy positivos y las percepciones de los participantes del estudio revelaron un impacto favorable de la creatividad en el aprendizaje. Conectado con esto, Elisondo et al. (2012), desarrollan una investigación empírica donde destacan que, cuando la creatividad es el eje de la clase, los aprendizajes son más significativos y las producciones más novedosas. No obstante, esto supone una ruptura con los modelos preestablecidos y arcaicos.

En la Figura 37, se expusieron los resultados de la P.22 (pregunta número veintidós) de la escala sobre creatividad, la cual está relacionada con la Figura 36, pero desde un enunciado negativo. Se consultó por las percepciones que los encuestados tenían con respecto a la creatividad como un agente que no favorecía el aprendizaje.

Figura 37

Gráfico sobre el enunciado “la creatividad no favorece mi aprendizaje (P.22)”.



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 37, se visualizó una concordancia entre lo planteado por los encuestados en este enunciado y lo planteado en el enunciado P.30 de la Figura 36. Respecto al enunciado negativo P.22 analizado en este apartado, los encuestados lo rechazaron, reuniendo los porcentajes mayoritarios; en 6º de primaria se alcanzó un 69,4%; en 4º de ESO se llegó a un 73% y en 1º de bachillerato, a un 71,8%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que aceptaron el enunciado negativo P.22, fue minoritario en los tres niveles educativos; en 6º de primaria se alcanzó un 15,5%; en 4º de ESO, un 10,9% y en 1º de bachillerato, no se superó un 13,8%. En resumen, estos resultados reforzaron los datos obtenidos en el apartado anterior, demostrando que los encuestados manifestaron una percepción muy positiva sobre el impacto favorable de la creatividad en su aprendizaje.

En la Tabla 25, se resumieron los resultados de la P.33 (pregunta número treinta y tres) de la escala sobre creatividad. En este caso, el foco se centró en las percepciones que los encuestados tenían con respecto a si la creatividad favoreció el clima del aula.

Tabla 25*La creatividad mejora el clima del aula. (P.33)*

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
6° primaria	Porcentaje	6,5	3,9	14,9	26,6	48,1	100,0
	Frecuencia	10	6	23	41	74	154
4° de ESO	Porcentaje	3,5	2,6	19,1	30,0	44,8	100,0
	Frecuencia	8	6	44	69	103	230
1° bachillerato	Porcentaje	2,2	1,7	11,0	39,2	45,9	100,0
	Frecuencia	4	3	20	71	83	181

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 25, se visualizó una distribución positiva de las respuestas de los encuestados y la mayoría aceptó el enunciado P.33. También, se evidenció que los porcentajes analizados mostraron una tendencia de aumento en la medida que el nivel educativo era superior; en 6° de primaria se alcanzó el 74,7%; en 4° de ESO, un 74,8% y en 1° de bachillerato, se llegó a un 85,1%.

Por otra parte, el porcentaje de encuestados que rechazaron el enunciado P.33 fue bajo en los tres niveles educativos; en 6° de primaria se llegó a un 10,4%; en 4° de ESO se bajó a un 6,1% y en 1° de bachillerato, no se superó un 3,9%. Finalmente, se observó que los porcentajes de encuestados indecisos también fueron bajos; en 6° de primaria se alcanzó un 14,9%; en 4° de ESO, un 19,1% y en 1° de bachillerato, un 11%.

Los resultados analizados anteriormente comprobaron la preponderancia de una percepción positiva con respecto al impacto favorable de la creatividad en el clima del aula. En este sentido, autores como Cardoso (2005); Iriarte et al. (2008); y Labarrere (2005) destacan que una enseñanza creativa implica una transformación del clima de clase, porque favorecerá un ambiente flexible y abierto a la participación del alumnado, además de incentivar la autonomía, la expresión de ideas, la cooperación, la capacidad de resolver problemas, entre otros aspectos. Por consiguiente, el estudiante es expuesto a estímulos que favorecen su libertad e implicación con la clase.

A modo de cierre de esta primera categoría de la dimensión 3, que es la última que compone la etapa I del análisis y cuyo eje central fueron los efectos de las acciones creativas en el aula. Se analizaron las respuestas otorgadas por los encuestados de los distintos niveles educativos que participaron del estudio, quienes aportaron con sus creencias y percepciones a las cuestiones preguntadas anteriormente.

En resumen, se pudo establecer una valoración sumamente positiva sobre los impactos favorables de las acciones creativas en el aula. Los encuestados de los tres niveles educativos concordaron, de forma mayoritaria y con porcentajes muy altos, que los estímulos creativos en clase favorecieron su motivación, calificaciones, comportamiento, atención, aprendizaje y clima del aula. A modo de cierre, añadir que al igual como ocurrirá con los resultados obtenidos en la dimensión 1 y 2 de la presente sección del análisis y discusión, estos resultados se complementarán y/o contrastarán con la información analizada en la etapa II.

6.2 Etapa II: Resultados obtenidos en las entrevistas sobre creatividad

Posteriormente a la transcripción de todas las entrevistas grabadas, se originó un documento de texto compuesto por 211 páginas, que contienen un total de 50 entrevistas, las cuales se codificaron con el programa ATLAS.ti 8. Tras un análisis exhaustivo, se pueden presentar los resultados obtenidos en las entrevistas sobre creatividad.

A continuación, se presenta el análisis de los diferentes datos obtenidos y se lleva a cabo una interpretación para dar sentido a los resultados. El análisis, se organizó en 3 dimensiones y 7 subdimensiones, las cuales se crearon a partir de los objetivos específicos de la investigación. Posteriormente, se organizaron 16 categorías, que agruparon un total de 192 entre códigos y subcódigos, creados a partir de las preguntas de las entrevistas y las aportaciones de los entrevistados que participaron del estudio (ver Tabla 26).

Tabla 26

Organización del análisis etapa II

Dimensiones	Subdimensiones	Categorías	Preguntas de la entrevista
Dimensión n°1: La creatividad y su importancia a nivel personal, familiar y educativo.	Subdimensión n°1.1: Creencias sobre el concepto de creatividad.	Categoría 1: Definiciones de creatividad.	1. ¿Qué entiendes por creatividad? (defínela con tus palabras). ¿Alguien te enseñó esa definición?
		Categoría 2: Origen de las creencias sobre la concepción de creatividad.	
		Categoría 3: El sujeto creativo.	2. ¿Consideras que eres una persona creativa? ¿Por qué?
	Subdimensión n°1.2: Ámbito personal.	Categoría 4: Importancia de la creatividad a nivel personal.	3. ¿Crees que la creatividad puede ser importante para tu vida diaria? ¿Por qué?
		Categoría 5: Identificación de los padres creativos.	4. ¿Cómo te das cuenta de la creatividad de tus padres?
		Categoría 6: Actividades creativas desarrolladas con los padres y/o familiares.	5. ¿Has realizado alguna actividad creativa con tus padres o con otro miembro de la familia? ¿Cuál?
	Subdimensión n°1.4: Ámbito educativo.	Categoría 7: Percepción sobre la importancia de la creatividad en el sistema educativo.	6. ¿Consideras que el sistema educativo español incentiva la creatividad? ¿Por qué?
		Categoría 8: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad en la escuela y/o instituto.	7. ¿Crees que la escuela y los profesores favorecen tu potencial creativo? ¿Por qué?
		Categoría 9: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad por los profesores.	
Dimensión n°2: Docentes creativos y aprendizaje.	Subdimensión n°2.1: Presencia de los profesores creativos en el aula.	Categoría 10: Identificación de los profesores creativos.	8. ¿Tienes profesores creativos? ¿Cómo los detectas?
		Categoría 11: Tipos de actividades creativas desarrolladas en clase.	9. ¿Qué es lo más creativo que has hecho en clases en el último curso? Describe cómo te sentiste al realizar esa actividad. 11. ¿Cómo trabajan o fomentan la creatividad tus profesores?

	Subdimensión n°2.2: Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje.	Categoría 12: Identificación de las asignaturas más creativas. Categoría 13: Calificación de la creatividad en el aula.	10. ¿En qué asignaturas la creatividad se desarrolla con frecuencia y en cuáles casi nunca? ¿Por qué crees que es así? 12. ¿Tus profesores cómo califican tu creatividad?
Dimensión n°3: Creatividad y sus efectos.	Subdimensión n°3.1: efectos de las acciones creativas.	Categoría 14: Efectos a nivel personal. Categoría 15: Efectos de las actividades implantadas en el aula. Categoría 16: Efectos en la forma de enseñar de los docentes.	13. ¿Qué te aporta a ti para tu crecimiento personal el fomento de la creatividad? 14. ¿Cuáles son las actividades que más te gusta realizar en el aula? 15. ¿Qué técnicas de enseñanza de tus profesores favorecen más tu aprendizaje y cuáles no? ¿Por qué?

Nota. Elaboración propia.

6.2.1 Dimensión 1: La creatividad y su importancia

Esta primera agrupación está compuesta por 9 categorías distribuidas en 4 subdimensiones. Las preguntas de la entrevista, que se relacionaron a esta primera dimensión, tuvieron en común la finalidad de establecer las percepciones y creencias que los entrevistados de los diferentes niveles educativos tenían con respecto a la definición y la relevancia otorgada a la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo.

6.2.1.1 Subdimensión 1.1: Creencias sobre el concepto de creatividad

En esta subdimensión, se analizaron 2 categorías vinculadas a la dimensión 1. Estas se centraron en establecer las creencias de los distintos entrevistados con respecto a la definición de creatividad y el origen de la construcción de ese significado. En este sentido, se debe destacar que entrar a investigar la creatividad es fascinante, pero también una vorágine y una tarea que resulta ardua y compleja, porque en ella intervienen varios elementos como la falta de consenso en su definición, los componentes que la integran y las distintas perspectivas teóricas que están entorno a ella, que incluso pueden entrar en oposición (Campos y Palacios, 2018; De La Torre, 2002). Por este motivo, se inició nuestro análisis intentando despejar qué entienden los entrevistados por creatividad.

6.2.1.1.1 Categoría 1: Definiciones sobre creatividad

En esta categoría se reunieron las creencias, que poseían los entrevistados de 6° de primaria, 4° de ESO y 1° de bachillerato sobre la delimitación conceptual de la creatividad, la cual corresponde a la pregunta número uno de la entrevista sobre creatividad. En esta, se indicaron aquellas certezas que los estudiantes han ido construyendo durante su desarrollo evolutivo y mediante la interacción con los contextos que los rodean. Dentro de las creencias que fueron manifestadas por los estudiantes entrevistados convergen un par de aspectos que se profundizan a continuación:

Primero, se evidenció que la totalidad de los alumnos entrevistados (50 casos) e independiente del nivel educativo al que pertenecían, podían construir una definición sobre creatividad. Posteriormente, se exponen algunas de las definiciones más repetidas por los entrevistados en cada nivel educativo, al ser consultados por lo que entienden por creatividad:

“Eeh es algo que es inventado. Crear algo” (Estudiante 14, 6° primaria).

“Pues la capacidad de una persona para imaginar cosas y llevarlas a cabo” (Estudiante 27, 4° de ESO).

“Pues como la capacidad de eeh enfrentar asuntos o problemas” (Estudiante 36, 1° de bachillerato).

Los fragmentos de entrevistas anteriores, pueden ser clasificados en uno de los 7 temas fundamentales que reveló el análisis de los significados que más fueron repetidos por los entrevistados: (1) la creatividad como la creación de algo nuevo, (2) la creatividad asociada a la originalidad, (3) la creatividad asociada a la imaginación, (4) la creatividad como una capacidad de todos, (5) la creatividad asociada a la producción de ideas, (6) la creatividad asociada a algo artístico y, (7) la creatividad como la capacidad de solucionar problemas.

De lo anterior, se puede observar que las respuestas fueron muy variadas en todos los niveles educativos, visualizándose de la creatividad su carácter polisémico y multifacético (Cuevas, 2013; García, 2005). También, se observó que dichas definiciones estaban orientadas a diferentes componentes de la creatividad, que van desde concepciones vinculadas al sujeto individual (Csikszentmihalyi, 1998; Kirton, 1994), primando su personalidad o la habilidad para solucionar problemas (Elisondo y Donolo, 2013), a concepciones cuyo foco fueron los productos creativos (Real, 2014), donde se indicó la creación de algo nuevo.

En segundo lugar, y superando la dificultad que acarrea la variedad de definiciones sobre creatividad, se observó que de los 7 temas que resultaron del análisis, solo uno de ellos, se agrupa dentro de la perspectiva clásica de la creatividad, restringiéndola a la creación artística. El resto, se pueden ligar a la perspectiva teórica más actual de la creatividad (Campos y Palacios, 2018; y Elisondo, 2015).

6.2.1.1.2 Categoría 2: Origen de las creencias sobre la concepción de creatividad

En esta categoría, se profundizó en los elementos que influyeron en la construcción de la definición de creatividad, que los entrevistados de 6º de primaria, 4º de ESO y 1º de bachillerato dieron en el punto anterior.

Los entrevistados no manifestaron grandes discrepancias y los tres niveles educativos coincidieron en sus respuestas al ser consultados por cómo construyeron la definición que dieron de creatividad. En este sentido, gran parte de los entrevistados (46 casos), señalaron que ni desde el ámbito familiar ni desde la esfera educativa les habían explicado formalmente una definición de creatividad. Al contrario, ellos son los que elaboraron una concepción del término creatividad a partir de sus experiencias o de lo que vinculaban a esta. Lo anterior, se puede evidenciar en las siguientes respuestas:

“Y esa definición ¿te la enseñó alguien? Yo la he construido, no me la enseñó nadie” (Estudiante 10, 6º primaria).

“Y esa definición ¿te la enseñó alguien? La construyo yo con mis propias experiencias. ¿Nadie te la ha enseñado? No” (Estudiante 22, 4º de ESO).

“Y esa definición ¿te la enseñó alguien? Es algo que yo creo, no lo he visto en ningún lado, vaya. Nadie me la ha dicho” (Estudiante 41, 1º de bachillerato).

Solo tres participantes indicaron una respuesta diferente a la del grupo mayoritario. Un entrevistado perteneciente a 4º de ESO y otro de 6º de primaria señalaron que los padres fueron quienes les inculcaron o influyeron en la definición que ellos construyeron sobre la creatividad. También, un segundo entrevistado de 6º de primaria, indicó que uno de sus profesores fue quien le manifestó la definición de creatividad que él dio.

A modo de resumen de esta primera subdimensión, lo que se expuso anteriormente es un aspecto preocupante, ya que como se ha visto en la categoría 1, delimitar el concepto de creatividad es complejo. Por este motivo es alarmante, a pesar de que todos los participantes otorgaron una definición de creatividad, que esas definiciones estén basadas en la intuición del alumnado y no en un dialogo informado con su entorno familiar o con la esfera educativa. Autores como Díaz y Morales, 2011; Labarrere, 2005; Vygotsky, 1998, indican que los sujetos se construyen en la colectividad y en la interacción con sus contextos. Por consiguiente, la familia y los entornos educativos son agentes de gran influjo y pilares fundamentales para el desarrollo o bloqueo de diversas habilidades, siendo una de ellas la creatividad (Campos y Moreno, 2020; Villaroel, 2012). Por lo tanto, hubiese sido relevante que se visualizara una mayor influencia de la familia y los docentes.

6.2.1.2 Subdimensión 1.2: Ámbito personal

En esta subdimensión, se analizaron 2 categorías vinculadas a la dimensión 1. Su foco consistió en indagar las creencias que los entrevistados tenían sobre su propia consideración como sujetos creativos y se realizó un contraste con las percepciones sobre la utilidad de la creatividad en su vida diaria. Esto, se corresponde con la pregunta número dos y tres en la entrevista sobre creatividad. El sujeto creativo es uno de los componentes de la creatividad (Campos y Palacios, 2020) y su concepción está influenciada por la perspectiva clásica o actual, que se asuma sobre ella, porque determinará el tipo de enfoque predominante al estudiar a la persona creativa (Real, 2014; Romero, 2010).

6.2.1.2.1 Categoría 3: El sujeto creativo

En esta categoría, se exploró la autopercepción que los entrevistados de 6º de primaria, 4º de ESO y 1º de bachillerato tenían como sujetos creativos y los principales argumentos que justificaron su decisión.

En una primera instancia, se observó que la mayoría de los entrevistados de cada curso manifestaron una consideración positiva como sujetos creativos (39 participantes), y solo una parte minoritaria en cada curso indicó lo contrario (2 casos en 6º de primaria, 5 casos en 4º de ESO y 3 casos en 1º de bachillerato). A continuación, se muestran algunos de los argumentos entregados por el grupo minoritario para no considerarse creativos:

“No mucho, no suelo dibujar y esas cosas” (Estudiante 11, 6º de primaria).

“No tengo mucha imaginación y soy poco creativa y me cuesta” (Estudiante 27, 4º de ESO).

“Yo tengo dificultades para darle mi toque personal a las cosas que hago” (Estudiante 39, 1º de bachillerato)

El resto de los entrevistados, que son el grupo mayoritario, iniciaron sus respuestas con una afirmación positiva muy clara y contundente. Los argumentos que fueron planteados, se pudieron clasificar en dos temas principales:

a) Respuestas vinculadas a rasgos de personalidad (Csikszentmihalyi, 1998). En este sentido, se destacó la capacidad de imaginación (6 menciones), la fluidez o la capacidad de generar ideas (5 menciones), poseer un estilo propio (2 menciones) y la capacidad de solucionar problemas (2 menciones). Seguidamente, se presentan algunas de las respuestas entregadas por los entrevistados respecto a cada argumento:

“yo me considero creativa... por ejemplo: al escribir alguna historia sí que tengo mucha imaginación” (Estudiante 21, 4º de ESO).

“Me considero creativo, porque generalmente cuando hacemos cosas y a la gente no se le ocurren ideas, pues me preguntan. Suelo tener ideas para lo que mandan a hacer” (Estudiante 19, 6º de primaria).

“Yo cambio las cosas, no sé... **¿Eres más original?** Hay alguno más original que yo, pero intento serlo lo más posible” (Estudiante 18, 6º de primaria).

“Cuando tengo un problema lo intento... bueno, primero veo cuál es el problema y luego lo intento solucionar de distintas formas, veo cuáles son las posibilidades y elijo la que creo que sea mejor” (Estudiante 46, 1º de bachillerato).

b). Respuestas vinculadas a la creación de productos creativos (Escalante et al., 2012; Real, 2014). El producto creativo es el componente más concreto de todos los que componen la creatividad. En este sentido, los entrevistados destacaron 3 características asociadas a los productos creativos: 1) la capacidad de crear algo novedoso (7 menciones), 2) la originalidad de las producciones (7 menciones) y, 3) los aspectos decorativos (1 mención). A continuación, se muestra la forma en que lo indicaron los participantes:

“Soy creativa en algunas tareas como en dibujo o haciendo cosas nuevas” (Estudiante 22, 4º de ESO).

“Me considero una persona creativa, porque en cada cosa que hago intento hacerlo de una manera distinta” (Estudiante 38, 1º de bachillerato).

“Por ejemplo: si decoramos la clase, pues doy ejemplos de lo que podemos hacer y pienso en mi cabeza cómo va a quedar” (Estudiante 15, 6° de primaria).

6.2.1.2.2 Categoría 4: Importancia de la creatividad a nivel personal

En esta categoría, se analizaron las percepciones que los entrevistados de los distintos niveles educativos tenían sobre la utilidad de la creatividad en su cotidianidad. Desde la literatura, se destaca la relevancia del desarrollo de la creatividad, siendo un elemento que no solo favorece al individuo, sino que al ámbito social. La creatividad es un fenómeno inagotable y accesible para todas las personas y la sociedad necesita de ella para seguir avanzando (Campos y Palacios, 2018). Ahora bien, los contextos que rodean a los sujetos también influyen en ellos y en el adecuado desarrollo de sus competencias (Garcés et al., 2016).

En esta sección del análisis, se observó que gran parte de los estudiantes entrevistados coincidieron, independientemente del nivel educativo al que pertenecían, y valoraron positivamente la creatividad (44 casos), siendo reconocida como muy importante en el día a día. Solo 6 participantes (2 casos en 6° de primaria, 3 casos en 4° de ESO y 1 caso en 1° de bachillerato) mencionaron no ver importancia o utilidad a la creatividad. El principal argumento dado para justificar esa percepción fue que: “el trabajo o acción realizada impediría o no sería compatible con ser creativo” (5 menciones). A continuación, se expone una respuesta de un entrevistado que manifestó esto último:

“El trabajo es algo que ya está marcado, que no te permiten manejar tu creatividad, porque todo es más marcado. En el trabajo tienes que hacer esto y es así, no hay tanta creatividad, yo pienso. **¿Y aquí en el centro?** Hay asignaturas donde se trabaja más la creatividad y otras en la que no” (Estudiante 24, 4° de ESO).

Ahora bien, contrario a lo expuesto por el entrevistado anterior, el discurso mayoritario resaltó la importancia de la creatividad. De lo descrito por los estudiantes, se establecieron 7 temas obtenidos por repetición en las distintas entrevistas, donde fueron clasificados los argumentos dados por el alumnado destacando la utilidad de la creatividad en la vida cotidiana. Estos temas son acompañados de alguna respuesta de uno de los entrevistados:

1.- Combate el aburrimiento y lo monótono (17 menciones).

“Sí, porque así te sales un poco de la rutina y a lo mejor es más dinámico o más divertido”
(Estudiante 40, 1º de bachillerato).

2.- Fomenta la imaginación y la creación de cosas nuevas (16 menciones).

“Sí es importante, porque si no hubiera en el mundo personas que fuesen creativas la mayoría de los inventos que nos facilitan nuestra vida no estarían en nuestras vidas para ayudarnos”
(Estudiante 23, 4º de ESO).

3.- Otorga originalidad y es diferenciador (13 menciones).

“Pues yo creo que sí, porque te hace ser más tú, que todo el mundo se fije en ti y sepa cómo eres por tu creatividad” (Estudiante 2, 6º de primaria).

4.- Utilidad de la creatividad en el ámbito laboral (12 menciones).

“Mirando al futuro y cuando tenga un trabajo, los empresarios que crean ideas son importantes. En cambio, los que siempre hacen lo mismo y siguen al jefe no” (Estudiante 26, 4º de ESO).

5.- Fomenta la flexibilidad del pensamiento (7 menciones).

“si tú tienes un problema la mejor manera de resolverlo y enfrentarlo es verlo con tus propios ojos y no pensar cómo lo harían otras personas” (Estudiante 19, 6º de primaria).

6.- Incentiva la motivación (3 menciones).

“Si hay creatividad tú haces las cosas con mayor gusto, las haces mejor, más bonito” (Estudiante 30, 4º de ESO).

7.- Fomenta la fluidez del pensamiento (1 mención).

“Yo creo que a la hora de hacer las cosas si tú tienes creatividad tendrás muchas más ideas y cosas en las que pensar y en las que elegir” (Estudiante 49, 1º de bachillerato).

A modo de resumen de esta subdimensión vinculada al ámbito personal, se pudo puntualizar que independiente del curso al que pertenecían los estudiantes entrevistados, se observó una estima muy positiva en relación con su autopercepción como sujetos creativos. Sumado a lo anterior, fue mayoritaria la consideración positiva hacia la creatividad, se destacó como favorable para el desarrollo de diversas habilidades personales y útil en la cotidianidad, aunque también hubo voces minoritarias que manifestaron lo opuesto. Los resultados de esta sección suponen un desafío para los contextos en los que están insertos los entrevistados, es decir, la familia y los centros educativos, porque deben impedir que el potencial creativo de sus hijos o estudiantes decaiga, así como también incorporar la creatividad a todas las acciones que lleven a cabo.

6.2.1.3 Subdimensión 1.3: Ámbito familiar

En esta subdimensión, se analizaron 2 categorías vinculadas a la dimensión 1. Su objetivo consistió en indagar las percepciones que los entrevistados de los distintos niveles educativos tenían con respecto a las figuras paternas como sujetos creativos y, posteriormente, se indagó sobre la realización de actividades creativas entre padres e hijos. Esto se corresponde con la pregunta número cuatro y cinco en la entrevista sobre creatividad.

La familia es un agente que tiene gran importancia en el desarrollo de un individuo, ya que es un contexto de socialización primario. También, la familia es responsable de ofrecer estímulos y favorecer el desarrollo afectivo, social y cognitivo del individuo, principalmente en la primera infancia y la niñez, aunque su influencia perdura toda la vida (Muñoz, 2005; Perdomo-González, 2011). En este sentido, la creatividad no es ajena a lo anterior y las figuras paternas influyen también en ella, de ahí la relevancia de su estudio.

6.2.1.3.1 Categoría 5: Identificación de los padres creativos

En esta categoría, se exploraron las percepciones que los entrevistados de 6° de primaria, 4° de ESO y 1° de bachillerato tenían sobre sus padres. También, se recogieron las principales razones que los estudiantes dieron para caracterizarlos como creativos o no creativos. La familia es un pilar de gran influencia y son los padres los que conforman el primer contexto para favorecer el desarrollo infantil, pero también sus influencias condicionarán la actuación de los sujetos en otros contextos (Campos y Moreno, 2020). En este sentido, las figuras paternas pueden entenderse como modelos a seguir.

En una primera instancia, se observó que gran parte de los estudiantes entrevistados (41 menciones) identificaron a sus progenitores como sujetos creativos, aunque esa caracterización se fue haciendo menos frecuente al aumentar el nivel educativo de los estudiantes, no obstante, la percepción positiva fue la dominante en el discurso. Algunos de los argumentos manifestados por los estudiantes para definir a sus padres como creativos, se enumeran a continuación:

- 1.- Se indica la habilidad de los progenitores para crear cosas nuevas (12 menciones).
- 2.- Identifican rasgos de personalidad creativa en los padres (10 menciones).
- 3.- Se alude a la capacidad artística de los padres (8 menciones).

4.- Los progenitores rompen con lo esperado por los hijos. Es decir, proponen acciones que se salen de lo común (8 menciones).

5.- Detectan en los padres la capacidad para plantear soluciones a los problemas (6 menciones).

Además de lo anterior, se observó que mayoritariamente los entrevistados reconocieron a ambos padres como creativos (31 casos), no obstante en lo narrado por los participantes, también se hizo referencia a que uno de los progenitores era creativo y el otro no. En esos casos los tres niveles educativos coincidieron en identificar a la madre como la más creativa (14 menciones), mientras que el padre solo reunió 5 menciones. A continuación, se exponen algunas respuestas:

“Mi padre se tira trabajando a lo largo del día. Él llega a las 19.30 de la tarde o a las 20.00 y yo prácticamente no estoy con él. En cambio con mi madre estoy casi toda la tarde y me ayuda a hacer las cosas, es mucho más joven y tiene otra forma de ver las cosas a diferencia de mi padre” (Estudiante 49, 1º de bachillerato).

“A mi madre le gusta hacer cosas nuevas y mi padre es más tradicional, de hacer lo mismo y no cambiar mucho” (Estudiante 14, 6º de primaria).

“Mi madre sí que es creativa, pero mi padre no. **¿Qué lo hace ser menos creativo?** Porque en plan como que sigue una rutina, no varía mucho y va haciendo lo mismo continuamente” (Estudiante 34, 4º de ESO).

En los anteriores fragmentos de entrevistas, se pudo visualizar una representación del padre y la madre determinada por roles tradicionales (Puyana y Mosquera, 2005). El padre, se identificó como la figura con menor implicación y fue perfilada por los entrevistados como el proveedor, el que tiene la mente más cerrada y con escasa disposición para realizar cosas nuevas. Sin embargo, la presente percepción no es la predominante y en la mayoría de los casos, los entrevistados, describieron a ambos padres igual de creativos y con el mismo nivel de implicación.

En un marco más negativa del análisis, se agruparon las percepciones de los entrevistados que directamente declararon no reconocer a ninguno de sus padres como creativos (22 menciones) y, aunque se observó un mayor número de menciones en 1º de bachillerato, no hubo grandes diferencias en lo manifestado y los tres niveles educativos coincidieron en las razones dadas para dicha percepción:

1.- Los padres no realizan ninguna o muy pocas acciones que sean distintas a las habituales (14 menciones)

2.- Los progenitores se caracterizan como personas muy estructuradas. Es decir, tienen costumbres fijas (6 menciones).

3.- Detectan en sus padres dificultades al momento de producir ideas (2 menciones).

6.2.1.3.2 Categoría 6: Actividades creativas desarrolladas con los padres y/o familiares

En esta categoría, se analizaron las percepciones que los entrevistados de los distintos cursos tenían sobre las acciones creativas realizadas con sus padres o algún otro miembro de su familia. Como fue comentado con anterioridad, el ambiente en el que está inserto el sujeto influirá en su desarrollo integral y, por consiguiente, bloqueará o favorecerá el potencial creativo del individuo (Huidobro, 2004). En este sentido, los padres influyen en la creatividad de sus hijos, y un aspecto importante de esto, es la exposición a variados estímulos, recursos y/o experiencias donde se involucre a la creatividad.

En una primera instancia, se observó que los entrevistados que indicaban no haber realizado actividades creativas con sus padres o algún otro familiar fueron mayoría (con 27 menciones). Una percepción que resulta preocupante, porque la familia genera influencias profundas que van a perdurar durante toda la vida del individuo (Campos y Moreno, 2020). También, se visualizó una ruptura con la categoría anterior, donde mayoritariamente los padres fueron caracterizados como creativos, aspecto que no favoreció una mayor realización de acciones creativas entre padres e hijos. A continuación, se exponen algunas de las respuestas dadas en relación a este punto:

“Pues yo creo que no, porque ya no tenemos tanto tiempo para estar con los padres y nos dedicamos nosotros a estudiar y ellos a trabajar” (Estudiante 28, 4º de ESO).

“Pues ahora mismo no he hecho ninguna. **¿Y con algún otro miembro de tu familia, que no sean tus padres... algún primo o tíos? No**” (Estudiante 4, 6º de primaria).

“Ahora mismo que yo recuerde, pues no. **¿Y con algún otro miembro de tu familia?** Pues ni idea, tampoco” (Estudiante 41, 1º de bachillerato).

Ahora bien, no todo fue negativo. En bastantes casos, los entrevistados manifestaron sí haber realizado actividades creativas con sus padres o algún otro familiar (24 menciones), aunque eran menos frecuentes según aumentaba el nivel educativo al que pertenecían los entrevistados (en 6º de primaria fueron 11 menciones positivas, mientras que en 4º de ESO bajaron a 8 menciones y

en 1º bachillerato solo llegaron a 5 menciones). A continuación, se presenta una lista con 6 actividades creativas desarrolladas entre padres e hijos y que son las más repetidas en el discurso de este grupo, también se incorpora alguna respuesta para ejemplificarlas:

1.- Invención o realización de juegos (9 menciones).

“Hace poco nos fuimos a un paintball, que no me lo esperaba. Mi padre dijo pues vamos a un paintball con la familia. **¿Y qué es un paintball?** Son pistolas, pero de bolitas de pintura (Estudiante 33, 4º de ESO).

2.- Ejecución de actividades artísticas (9 menciones).

“Preparamos una fiesta sorpresa para mi padre y subimos al pueblo. Hicimos de todo, pintamos cuadros, hicimos pancartas, sí hicimos un poco de todo” (Estudiante 37, 1º de bachillerato).

3.- Creación de algo nuevo (8 menciones).

“Con mi abuela ¿sabes qué son los bolillos? **No**. Es como una costura con unos palos donde cuelgan hilos que se van moviendo y vas creando una figura con tela y yo quería hacer una cosa, pero me quedó mal, pero continué haciéndolo y al final me salió otra cosa, pero me quedó muy bonito” (Estudiante 32, 4º de ESO).

4.- Realización de viajes a lugares originales (6 menciones).

“Con mis padres alguna actividad en las vacaciones. Marchas y vamos a ver sitios nuevos” (Estudiante 36, 1º de bachillerato).

5.- Apoyo en la elaboración de actividades escolares (3 menciones).

“Un trabajo que tenía que hacer y me ayudaron ellos y quedó bastante bien. Tenía que hacer un trabajo sobre las etapas de la historia y mis padres me dieron muchísimas ideas y yo también” (Estudiante 20, 6º de primaria).

6.- Preparación de comidas innovadoras (2 menciones).

“Sí, muchas veces cuando ella cocina nos inventamos maneras de cómo hacer recetas para hacer los platos de otras maneras” (Estudiante 19, 6º de primaria).

A modo de síntesis de esta subdimensión relacionada con el ámbito familiar, se pudo puntualizar que, independiente del curso al que pertenecían los estudiantes entrevistados, primó una percepción positiva de los padres como individuos creativos, siendo los argumentos más recurrentes para esta caracterización: la capacidad de crear cosas y sus rasgos de personalidad. También, se visualizó que el discurso mayoritario, consideró a ambos padres igual de creativos, sin embargo cuando se solicitó que los individuos identificasen a uno de los progenitores como el más creativo, la figura de la madre se impuso a la del padre.

Finalmente, la realización de acciones creativas entre padres e hijos tendió a ser escasa, aunque en el análisis afloró que los entrevistados pertenecientes al curso más bajo (concretamente 6º de primaria) no compartían dicha percepción. Pese a lo anterior, la percepción positiva reunió bastantes menciones entre los entrevistados y el desarrollo de actividades creativas entre padres e hijos más señaladas fueron: la realización de juegos y la ejecución de acciones artísticas.

6.2.1.4 Subdimensión 1.4: Ámbito educativo

En esta subdimensión se analizaron 3 categorías vinculadas a la dimensión 1. Su objetivo, se centró en las percepciones que los entrevistados de los distintos niveles educativos tenían con respecto al sistema educativo español, los centros de enseñanza y los docentes en relación con el fomento de la creatividad. Esto, se corresponde con la pregunta número seis y siete en la entrevista sobre creatividad.

Los factores que intervienen en el terreno escolar tienen una importante cadena jerarquizada de interconexión e impacto. En este sentido, que el alumno tenga un aprendizaje creativo, se ve afectado por la importancia y tratamiento que los entornos de enseñanza le den a la creatividad. De este modo, el sistema educativo influye en los centros escolares y estos a su vez influyen en los docentes y en sus estrategias de enseñanza, que terminan condicionando en cómo aprenden los estudiantes (Mitjás, 2013).

6.2.1.4.1 Categoría 7: Percepción sobre la importancia de la creatividad en el sistema educativo español

En esta categoría, se analizaron las percepciones que los entrevistados de los distintos cursos tenían con respecto al contexto educativo más macro, es decir, el sistema educativo. El foco del análisis, se centró en establecer la valoración predominante de los entrevistados con respecto al sistema educativo y, posteriormente, agrupar los principales argumentos indicados para dicha valoración.

Gran parte de los entrevistados (22 casos) manifestaron en su discurso una percepción negativa del sistema educativo español, lo valoraron como un agente que no favorece su creatividad. En el análisis, se visualizó una diferencia muy marcada entre el nivel educativo inferior y los superiores, que fueron muy críticos en comparación con los estudiantes de 6º de primaria, que en su mayoría (13 casos) indicaron no encontrarse capacitados para responder a esta pregunta, ya que

desconocían la información sobre este agente. En cuando al resto de entrevistados, se pudieron establecer 5 argumentos extraídos de su discurso y que se repitieron en las diversas entrevistas. Estos, se presentan a continuación y son acompañados de alguna respuesta para ejemplificarlos:

1.- Desde el sistema educativo se da prioridad al contenido (8 menciones).

“Desde mi punto de vista el sistema educativo español está obsoleto, solo te hacen memorizar conceptos que vomitas en un examen y que no tienen más trascendencia que eso” (Estudiante 44, 1º de bachillerato).

2.- La creatividad es peligrosa para el sistema educativo (5 menciones).

“El sistema está basado en unas normas que hay que seguir y si no las sigues estás mal” (Estudiante 25, 4º de ESO).

3.- Hay escasas iniciativas que incentiven la creatividad promovidas por el sistema educativo (4 menciones).

“Yo creo que no les interesa, porque podrían hacer más cosas de las que hacen, pero no es así” (Estudiante 39, 1º de bachillerato).

4.- El sistema educativo tiene como foco y/o referencia las notas (3 menciones).

“Al final todo está condicionado por la nota de un examen y desde el sistema se promueve eso” (Estudiante 30, 4º de ESO).

5.- Desde el sistema educativo, se promueve mayoritariamente un camino: seguir una carrera (1 mención).

“Como estamos estudiando hoy en día es para que acabemos todos haciendo una carrera... yo creo que no fomentan la creatividad, no interesa demasiado” (Estudiante 42, 1º de bachillerato).

Los elementos mencionados anteriormente traen a la superficie aspectos que no solo atentan contra la creatividad, sino que también permiten visualizar un enquistamiento de un modelo transmisivo del conocimiento, más propio de otra época que adecuado a los requerimientos y demandas del mundo actual, donde se debería primar un modelo centrado en competencias. Según autores como Menchén (2005); y Romero (2010), abrir la educación a la creatividad precisamente ofrece una oportunidad de actualización de los principios, los objetivos y los procesos educativos.

En una vertiente distinta del análisis y, pese a que fue predominante un discurso crítico y una valoración negativa en el fomento de la creatividad por parte del sistema educativo, algunos entrevistados (7 casos) manifestaron una percepción positiva. A continuación, se exponen algunas respuestas agrupadas en dos argumentos sobre lo manifestado por los entrevistados:

1.- Se ofrece formación para que los docentes se actualicen, lo que indirectamente favorecería el fomento de la creatividad (2 menciones).

“La junta de Castilla y León, los dirigentes que hablan con los directores de cada colegio, son los que dan charlas y formación a los profesores para que estos luego se los apliquen a los alumnos” (Estudiante 43, 1º de bachillerato).

2.- Se promueven algunos recursos disponible para uso de los alumnos (2 menciones).

“Hombre, supongo que sí, porque somos el futuro de la sociedad. **¿Y en qué puedes ver tú que les interesa?** No sé, a lo mejor eeeeh en la incorporación de sitios web para hacer trabajos o inventando aplicaciones” (Estudiante 26, 4º de ESO).

6.2.1.4.2 Categoría 8: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad en la escuela y/o instituto

En esta categoría, se analizaron las percepciones que los entrevistados de los diferentes niveles educativos tenían sobre su centro de enseñanza. El análisis, se focalizó en explorar las valoraciones expuestas por los participantes estableciendo la dominante, también se realizó una clasificación de los principales argumentos indicados para dicha valoración.

En una primera instancia, se observó que en gran parte de los casos (33 menciones), los estudiantes de los tres niveles educativos, señalaron en su discurso una valoración positiva de sus centros educativos como agentes que promueven su creatividad. A continuación, se exponen 4 temas donde se clasificaron los argumentos más mencionados por los entrevistados, los cuales son acompañados de un fragmento de entrevista para ejemplificarlos:

1.- En el centro educativo se realizan actividades extracurriculares (25 menciones).

“Pues eeh celebramos el día de la castañera, pues que es creativo, y vienen las madres a cantar canciones y hacemos un baile” (Estudiante 10, 6º de primaria).

2.- El centro educativo autoriza que se realicen actividades creativas (6 menciones).

“Cuando salen este tipo de actividades ellos no dicen que no, les ayudan. Ahora por ejemplo, está el concurso de poemas de amor para el día de San Valentín y el centro sí que lo incentiva” (Estudiante 48, 1º de bachillerato).

3.- El centro establece recomendaciones de acción para que los profesores sean creativos (4 menciones).

“Lo que hacen los profesores va propuesto por el centro, el centro promueve que los profesores sean creativos” (Estudiante 27, 4º de ESO).

4.- La escuela o instituto tiene una celebración propia y ahí se pide ser creativo (3 menciones).
“Para las fiestas, te piden murales, trabajos o cuando nos piden nuestra opinión en la clase en sí, nos piden que seamos creativos” (Estudiante 19, 6º de primaria).

En la lista anterior, se observaron elementos que son muy positivos, porque los centros educativos son el contexto de referencia para el alumnado y los profesores. Según Ferreiro (2012), las instituciones de enseñanza desempeñan un rol muy importante en la formación de las nuevas generaciones y en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo tanto, que el alumnado perciba que hay un interés por incentivar su potencial creativo es valioso y debe ser destacado. No obstante, la promoción de acciones catalogadas como creativas por los entrevistados y que son desarrolladas por los centros educativos, se sitúan, mayoritariamente, en el terreno de lo extracurricular, en acontecimientos aislados y/o recomendaciones hacia el cuerpo docente. En este sentido, no se manifestó una vinculación más profunda entre la creatividad y el centro educativo, el cual todavía está alejado de los principios de espontaneidad, dialoguicidad, criticismo y originalidad de una escuela creativa (Menchén, 2005).

En una vertiente más negativa del análisis, varios entrevistados (11 menciones) indicaron en sus discursos una valoración contraria a la anterior. Los niveles superiores fueron los más críticos con los centros educativos, principalmente en 4º de ESO (7 menciones). El argumento más reiterativo para fundamentar esta percepción negativa sobre las instituciones educativas, se centró en que estas no promueven acciones creativas o son muy escasas. A continuación, se exponen dos respuestas de los entrevistados, donde se evidencia lo anterior:

“Sí que hacemos algunas actividades que se salen un poco de lo común y nos ayudan a abrir nuestra mente y asimilar otro tipo de conceptos, pero son tres excepciones que se hacen a lo largo del curso” (Estudiante 25, 4º de ESO).

“Se hacen algunos concursos de poesía o no sé si de dibujo o relatos, pero es parte del departamento. Tampoco se hace mucho” (Estudiante 47, 1º de bachillerato).

6.2.1.4.3 Categoría 9: Percepción sobre el desarrollo de la creatividad por parte de los profesores

En esta categoría, se analizaron las percepciones que los estudiantes entrevistados tenían con respecto a los docentes que les imparten clases. La atención del análisis, se centró en establecer la percepción preponderante sobre los docentes y cómo estos trabajan la creatividad. Además, se

realizó una clasificación jerarquizada de los argumentos extraídos del discurso del alumnado para justificar la percepción dada.

Gran parte de los estudiantes entrevistados e, independiente del nivel educativo al que pertenecían, coincidieron al mencionar en su discurso una valoración positiva de las acciones docentes orientadas al fomento de la creatividad en el aula (37 menciones). Los argumentos que fundamentaban esta percepción positiva fueron clasificados en 7 temas: (1) los docentes hacen actividades diversas y/o novedosas dentro del aula (31 menciones); (2) los profesores demuestran que se implican en el proceso de enseñanza (10 menciones); (3) los docentes implican a los alumnos para que participen de la clase (7 menciones); (4) los profesores dan libertad en la realización de las actividades que proponen (5 menciones); (5) los docentes piden a los alumnos ser creativos en los trabajos o actividades (4 menciones); (6) los profesores consideran la creatividad en la calificación (2 menciones); y, (7) los docentes dan prioridad al proceso de aprendizaje (1 mención).

Los temas revisados anteriormente, permitieron destacar una apreciación muy alentadora de la acción docente. Los profesores son el contexto más directo del estudiante y la forma en que están gestionando el clima del aula fue señalado como muy adecuado. Según lo extraído de lo descrito por los entrevistados, se están promoviendo acciones abiertas y flexibles, se está incorporando al estudiantado a través de la participación activa y, aunque en menor medida, también parece existir un reconocimiento de los esfuerzos creativos de los alumnos. Todos estos aspectos son favorables para potenciar la creatividad y afectan directamente en el tipo de aprendizaje de los estudiantes (Summo et al., 2016).

Pese a los resultados favorables presentados en el punto anterior, no todas las percepciones de los entrevistados coincidieron con esa valoración positiva. También, se observó a bastantes participantes (15 menciones), que indicaron que sus profesores no favorecían su potencial creativo ni la creatividad en el aula. Esta percepción negativa, según su repetición en el discurso de los entrevistados, se clasificó en 3 temas principales expuestos a continuación y que son acompañados de alguna respuesta de los entrevistados para ejemplificarlos:

1.- Los docentes son muy estructurados y/o tradicionales (4 menciones).

“Hay algunos profesores que te dicen: has esto de esta forma y tiene que ser así. Y no de otra forma” (Estudiante 8, 6º de primaria).

2.- El profesor solo le da importancia al examen (3 menciones).

“Se centran en transmitir la información sin intentar o plantear que esta nos pueda servir para aumentar el nivel de aprendizaje de la asignatura... y al final haces el examen y esa información la acabas olvidando y no te sirve para después” (Estudiante 25, 4º de ESO).

3.- El nivel de implicación de los docentes se limita a dar solo su clase (3 menciones).

“Hay algunos profesores que vienen te dan la clase y se van” (Estudiante 38, 1º de bachillerato).

En la lista anterior centrada en la percepción negativa del alumnado, se pudo observar que, entornos educativos estructurados y con demasiadas reglas, son señalados por los entrevistados como espacios que les afectan negativamente, siendo desfavorables tanto para su creatividad como para el aprendizaje (Cuadros et al., 2012). En este sentido, el desafío para los docentes es alejarse de ese plano tan normativo y apostar por la flexibilidad y la apertura del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de resumen de la subdimensión del ámbito educativo, se evidenció que los estudiantes entrevistados, de forma mayoritaria, fueron críticos con el sistema educativo y consideraron que todavía puede hacer mucho más para fomentar la creatividad. No ocurrió lo mismo con las instituciones educativas, donde se impuso una percepción positiva. No obstante, también se evidenciaron algunas discrepancias importantes con los entrevistados que consideraron que los centros no promueven acciones creativas, son aisladas en el tiempo y/o pertenecen a una programación extracurricular.

En una última instancia y, donde no hubo grandes diferencias en los manifestado por los entrevistados, fue en la valoración positiva de los docentes. Los entrevistados destacaron la relevancia de que los profesores apuesten por la flexibilidad y apertura de los procesos desarrollados en el aula. Lo contrario, un ambiente de clase plagado de normas, cerrado y demasiado estructurado fue duramente criticado.

6.2.2 Dimensión 2: Docentes creativos y aprendizaje

Esta segunda dimensión está compuesta por 4 categorías distribuidas en 2 subdimensiones. Las preguntas de la entrevista que están relacionadas a esta segunda dimensión, se centraron en identificar las percepciones y creencias de los entrevistados en relación con los profesores creativos, la forma en que son identificados y las actividades que estos desarrollaron en el aula. También, se exploraron las asignaturas más creativas y la forma en que se califica la creatividad del alumnado por parte de los docentes.

6.2.2.1 Subdimensión 2.1: Presencia de los profesores creativos en el aula

En esta subdimensión se analizaron 2 categorías vinculadas a la dimensión 2, cuyo objetivo fue establecer las percepciones que los entrevistados de los distintos niveles educativos tenían sobre la existencia de profesores creativos en sus aulas y el tipo de actividades que se desarrollan. Esto se corresponde con la pregunta número ocho, nueve y once en la entrevista sobre creatividad.

La tarea docente siempre ha sido relevante, porque su actuación y las decisiones que los profesores tomen en el desarrollo de su praxis educativa afectará las condiciones y las experiencias que viven sus estudiantes, determinando el ambiente de sus aulas. Autores como Baños (2015), Campos (2017), indican que los docentes creativos a través de su propia creatividad logran motivar y comprometer a sus estudiantes, además de fomentar el desarrollo del pensamiento creativo.

6.2.2.1.1 Categoría 10: Identificación de los profesores creativos

En esta categoría, se exploraron las percepciones que los estudiantes entrevistados tenían sobre los docentes creativos y la forma en que los identifican. El análisis, se focalizó en establecer la presencia de los docentes creativos en el aula y, posteriormente, se realizó una caracterización extraída de lo descrito por los entrevistados con respecto a la manera en que reconocen o diferencian a un profesor creativo de uno que no lo es.

En una primera instancia, se estableció que prácticamente la totalidad de los entrevistados (47 casos) indicaron tener profesores creativos y, solo en 3 casos, se manifestó lo contrario. En el grupo mayoritario de entrevistados, se detectó que en todos los niveles educativos los estudiantes eran capaces de reconocer cuando un profesor es creativo. En este sentido, la mayoría de los elementos que fueron mencionados en las distintas entrevistas concordaron con la caracterización de los profesores creativos hecha desde la teoría, donde se identifican dos aspectos: la forma de enseñar y la personalidad de estos docentes (Baños, 2015; Campos, 2017; Cisneros, 1993). En el análisis desarrollado, apareció un tercer aspecto que se sumó a los dos anteriores. A continuación, se exponen los tres aspectos principales extraídos del discurso de los participantes para identificar a los docentes creativos:

1.- La forma de enseñar de los profesores creativos (42 menciones). En relación a este primer punto, los entrevistados de los distintos niveles de enseñanza, tendieron a coincidir en sus respuestas. Para ejemplificar el primer aspecto, seguidamente se muestran algunas respuestas dadas por los participantes:

“¿Qué clase sería más interesante? La del profesor creativo. **¿Por qué?** Porque puede hacer algún juego para que podamos entender las cosas, nos presentaría un problema para que nosotros lo resolviéramos. Se le ocurrirían más cosas para dar la clase” (Estudiante 14, 6º de primaria).

“La forma de enseñar es diferente, como te he dicho, no entra y te dice esto y ya está, hace cosas diferentes, te diviertes aprendiendo, puede hacer juegos. Es creativo en la forma de enseñar” (Estudiante 24, 4º de ESO).

“El profesor creativo, por ejemplo, saldría de la monotonía, promovería nuevos proyectos que nos incentivasen a nosotros todos los días para hacer algo” (Estudiante 43, 1º de bachillerato).

Al analizar más detalladamente todas las respuestas que los entrevistados manifestaron y que pudieron ser agrupadas en este primer aspecto, se identificaron 4 temas recurrentes para detectar a los profesores creativos en la forma de impartir la docencia: (1) los docentes creativos desarrollan actividades diversas y/u originales en el aula (23 menciones); (2) los profesores creativos utilizan diversas estrategias de enseñanza (16 menciones); (3) los docentes creativos explican mejor (9 menciones); y, (4) los profesores creativos fomentan un clima de aula ameno y abierto (8 menciones).

2.- Características psicológicas de los profesores creativos (27 menciones). En este segundo aspecto fueron los entrevistados de 6º de primaria los que más aludieron a este punto (16 menciones), le siguió 4º de ESO (7 menciones) y finalmente, 1º de bachillerato (4 menciones). Los entrevistados indicaron 9 rasgos asociados a la personalidad de los docentes creativos: (1) los docentes creativos son alegres y/o divertidos (6 menciones); (2) los profesores creativos tienen una mayor implicación con sus alumnos (6 menciones); (3) los docentes creativos tienen originalidad (4 menciones); (4) los profesores creativos tienen imaginación y/o habilidad para crear cosas (3 menciones); (5) los docentes creativos tienen más energía y son dinámicos (3 menciones); (6) los profesores creativos son amables (1 mención); (7) los docentes creativos tienen una organización flexible (1 mención); (8) los profesores creativos poseen habilidades artísticas (1 mención); y, (9) los docentes creativos tienen muchas ideas, es decir, fluidez mental (1 mención). A continuación, se exponen algunas respuestas que ejemplifican lo anterior:

“¿Y, cómo los reconoces o cómo los detectas? Por eso que te decía, ellos se acercan más a ti, se preocupan tanto de lo que pasa dentro del instituto como fuera de él. Si te ven mal, te preguntan y le puedes dar un voto de confianza” (Estudiante 32, 4º de ESO).

“Pues normalmente son muy alegres así y siempre como que te dicen: venga; hoy vamos a hacer esto” (Estudiante 1, 6º de primaria).

“Son los que suelen tener más motivación por enseñar y todo” (Estudiante 45, 1º de bachillerato).

3.- Forma de vestir de los docentes creativos (2 menciones). Este apartado fue mencionado solamente por los niveles educativos inferiores (concretamente 6º de primaria y 4º de ESO), los cuales señalaron que percibían una diferenciación en la vestimenta de los docentes creativos. Seguidamente, se exponen algunas respuestas donde se evidencia lo anterior:

“Pues yo creo que también se diferencian en cómo se visten, porque es distinta” (Estudiante 16, 6º de primaria).

“Partiría por su forma de vestir, el no creativo va igual siempre en su forma de vestir. En cambio, el creativo varia y su ropa es más llamativa” (Estudiante 29, 4º de ESO).

6.2.2.1.2 Categoría 11: Tipos de actividades creativas desarrolladas en clase

En esta categoría, se analizaron las percepciones que los entrevistados de los distintos niveles educativos tenían sobre la actuación de los docentes creativos en el aula. El análisis, se centró en establecer las actividades creativas que se desarrollaban en la sala de clases y, posteriormente, se estableció, según el discurso de los entrevistados, las sensaciones que despertaban el desarrollo de dichas acciones creativas.

En una primera instancia, se establecieron las características de las actividades consideradas como creativas y que eran desarrolladas en el aula. Del discurso de los entrevistados, se extrajeron un total de 12 características vinculadas a las actividades clasificadas por el alumnado como creativas y, que según su percepción, fomentaban su creatividad. Las 12 características mencionadas, se relacionaban con lo indicado por Elisondo (2015); y Romero (2010), quienes apelan a la flexibilidad y apertura del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así una actualización de los valores pedagógicos y didácticos. A continuación, se presentan las 12 características más mencionadas en el discurso de los entrevistados:

- 1.- Son actividades novedosas (39 menciones).
- 2.- Son actividades de tipo artísticas (24 menciones).
- 3.- Son acciones de carácter práctico (22 menciones).
- 4.- Son actividades que involucran manualidades (22 menciones).
- 5.- Se fomenta la libertad en el desarrollo de las tareas (17 menciones).
- 6.- Son actividades orientadas a la investigación y el descubrimiento (15 menciones).
- 7.- Se fomenta el trabajo en grupos (15 menciones).
- 8.- Se involucra el uso de la tecnología en el desarrollo de las actividades (13 menciones).
- 9.- Se incentiva la reflexión crítica (11 menciones).
- 10.- Son acciones lúdicas o juegos (10 menciones).
- 11.- Se promueve la resolución de problemas (1 mención).
- 12.- Se trabaja de forma colaborativa entre asignaturas (1 mención).

Al revisar la lista anterior, se pudieron puntualizar dos aspectos que emergen de este análisis. Primero, se observó que los tres niveles educativos coincidieron en señalar que el desarrollo de actividades novedosas son las acciones que más favorecen su creatividad. Este tipo de actuaciones se entienden como creativas y son acciones que de alguna forma se salen de lo habitual o rompen con las actividades que los entrevistados están acostumbrados a realizar en las clases. A continuación, se exponen algunas respuestas de los participantes:

“Haciendo actividades que no hacemos normalmente y pues así... por ejemplo, el año pasado hicimos un volcán con bicarbonato toda la clase y lo exponíamos en clases” (Estudiante 2, 6° de primaria).

“Para mí lo que no es común es creativo o que se salgan de la estructura de la clase” (Estudiante 33, 4° de ESO).

“Las actividades con mi profe de lengua, porque nos hace hacer cosas muy variadas y entre ellas a principio de curso nos dio un objeto y le teníamos que hacer una carta de amor o de odio a ese objeto” (Estudiante 50, 1° de bachillerato).

En un segundo punto, también se detectó, que según el curso al que pertenecía el entrevistado, primaba una característica diferente en la actividad que se identifica como creativa. En este sentido, en 6° de primaria, las actividades más mencionadas fueron: a) actividades de carácter práctico (19 menciones); y, b) manualidades (10 menciones). En 4° de ESO, lo que más repitieron los entrevistados de este grupo fueron: a) la libertad en el desarrollo de las actividades (11 menciones); y, b) los trabajos grupales (10 menciones). Por último, en 1° de bachillerato, los

estudiantes manifestaron que las actividades que más se desarrollaban y que ellos consideraban como creativas fueron: a) las actividades de tipo artísticas (7 menciones); y, b) las acciones de carácter práctico (6 menciones).

Para terminar con esta categoría, se analizó un último aspecto donde se exploraron las sensaciones que experimentaban los entrevistados cuando desarrollaban actividades creativas. En este sentido, la totalidad de los entrevistados (48 casos) indicaron una valoración muy positiva y destacaron que al realizar una acción creativa se sentían muy bien. De las distintas respuestas dadas en las entrevistas, se extrajeron 7 razones que agruparon las distintas justificaciones expuestas por los entrevistados: (1) las actividades creativas son entretenidas y/o divertidas (17 menciones); (2) las acciones creativas gustan y/o motivan al alumnado (14 menciones); (3) las actividades creativas favorecen la interacción entre compañeros (7 menciones); (4) las actividades creativas favorecen el aprendizaje del estudiante (6 menciones); (5) las actividades creativas ofrecen una oportunidad para la expresión del alumnado (4 menciones); (6) las actividades creativas son percibidas por el estudiante como un desafío interesante (3 menciones); y, (7) las actividades creativas tienen algún tipo de reconocimiento (1 mención). A continuación, se exponen algunas respuestas que evidencian lo expuesto con anterioridad:

“¿Y cómo te sientes tú haciendo ese tipo de actividades? las siento más útiles y siento que aprendo más y me gustan más” (Estudiante 32, 4º de ESO).

“Yo me he sentido bastante bien, porque han sido bastantes entretenidas y me han gustado” (Estudiante 20, 6º de primaria).

“A mí me parece muy interesante, porque te saca de tu zona de confort, que ha sido siempre aprender datos, y te enseña a hacer cosas distintas o sea no es todo el rato lo mismo” (Estudiante 50, 1º de bachillerato).

A modo de síntesis de la presente subdimensión, que se centró en la presencia de los profesores creativos en el aula, se observó que la totalidad de los estudiantes entrevistados manifestaron ser capaces de identificar a un profesor creativo mediante la forma en que enseña, sus rasgos de personalidad o en su forma de vestir.

Respecto a un segundo apartado del análisis fueron extraídas del discurso de los entrevistados 12 características vinculadas a las actividades percibidas como creativas, siendo la característica más mencionada: el carácter novedoso de dichas actividades. También, se detectaron algunas diferencias importantes entre los diversos niveles educativos que participaron del estudio, en 6º de primaria, se priorizaba el carácter práctico de las actividades creativas. En 4º de ESO, se

destacó la libertad en el desarrollo de las acciones creativas y, en 1º de bachillerato, lo más mencionado fue el desarrollo de actividades de tipo artísticas. Finalmente, se evidenció que todos los entrevistados valoraron positivamente las acciones creativas, fundamentando esta percepción a través de 7 razones que fueron detalladas anteriormente.

6.2.2.2 Subdimensión 2.2: Influencia de los profesores creativos en el aprendizaje

En esta subdimensión, se analizaron 2 categorías vinculadas a la dimensión 2. En este punto el foco consistió en extraer, de lo manifestado por los entrevistados de los diferentes niveles educativos, una clasificación de las asignaturas más y menos creativas y, posteriormente, la atención se focalizó en la calificación de la creatividad por parte de los docentes. Esto se corresponde con la pregunta número diez y doce en la entrevista sobre creatividad.

La creatividad es importante y la mayoría de los centros declara fomentarla, no obstante autores como Campos (2017); y Romero (2010) señalan que en la práctica ocurre una contradicción y la creatividad se reduce a un papel secundario y con escasa relevancia. El análisis realizado permitió examinar esta paradoja y establecer si sigue repitiéndose o ha cambiado.

6.2.2.2.1 Categoría 12: Identificación de las asignaturas más y menos creativas

En esta categoría, se exploraron las percepciones que los entrevistados manifestaron sobre las asignaturas más y menos creativas. En esta primera parte del análisis, se observó que los entrevistados de los diversos niveles educativos manifestaron algunas coincidencias, pero también diferencias. En 6º de primaria, las asignaturas valoradas como más creativas fueron: plástica (15 menciones) y lengua (7 menciones); en 4º de ESO, fueron lengua (11 menciones) y plástica (7 menciones); y, en 1º de bachillerato, se impusieron como las más creativas las asignaturas de lengua (6 menciones), filosofía (5 menciones) y biología (5 menciones). Estos resultados fueron obtenidos mediante un ejercicio de reiteración en el discurso de los entrevistados.

La clasificación anterior, evidenció que las asignaturas más creativas fueron las ligadas a las áreas de las artes y humanidades, solamente en 1º de bachillerato, apareció una asignatura ligada al área de las ciencias. Esta situación expone una problemática, porque el desarrollo intencionado de la

creatividad y su importancia parece recaer sobre determinadas áreas de estudio, mientras que en otras su desarrollo es secundario o sencillamente no existe. Según Campos y Palacios (2018); y Romero (2010), la creatividad debe ser un valor transversal a todas las áreas o actividades y, ser creativos, debería ser una aspiración para todos los individuos. Por este motivo, su desarrollo debe ser potenciado desde todas las disciplinas de estudio.

En un segundo punto del análisis, la atención se centró en las asignaturas menos creativas, las cuales fueron establecidas por su reiteración en el discurso de los entrevistados. En este caso, los estudiantes de los tres niveles educativos que participaron del estudio, concordaron en señalar que la asignatura menos creativa fue matemáticas (11 menciones en 6º de primaria, 11 menciones en 4º de ESO y 5 menciones en 1º de bachillerato, este último grupo también le dio 5 menciones a física y 5 a química). Estos datos permitieron reforzar la idea de una ausencia de creatividad en el área de las ciencias.

En un marco de análisis diferente a los aspectos revisados anteriormente, la atención se focalizó en algunos elementos contradictorios que aparecieron en el discurso de los diferentes entrevistados, ya que se visualizaron asignaturas que fueron consideradas creativas por unos estudiantes y no creativas por otros. Esto no solamente ocurrió al comparar lo manifestado entre alumnos pertenecientes a distintos niveles educativos, sino que también se detectó entre entrevistados del mismo nivel educativo. Por consiguiente, esta vertiente de análisis resultó una tarea más compleja, porque en estos casos aparecieron otras variables que también afectaban en la percepción sobre si una asignatura era creativa o no. Al explorar los fundamentos que los entrevistados dieron para clasificar una asignatura como creativa o menos creativas, se establecieron 5 variables que se presentan a continuación y que son acompañadas de alguna respuesta de los participantes para ejemplificarlas:

1.- Los profesores son señalados como el factor que condiciona que una asignatura sea creativa o no creativa (Campos, 2018; Ferreiro, 2012). Los entrevistados señalaron al docente como el responsable de decidir la manera en que será orientada la asignatura que dirige (32 menciones). Seguidamente, se expone un fragmente de una respuesta:

“Depende mucho del profesor que hagamos cosas creativas.” (Estudiante 24, 4 de ESO).

2.- El temario de una asignatura puede ser más o menos propicio para implantar la creatividad (Campos, 2018). En este sentido, los entrevistados indicaron que el temario de una asignatura puede resultar limitante al momento de ser creativo (24 menciones). Esta percepción, se opone a

la del punto anterior y exime de responsabilidad al docente. Seguidamente, se expone un fragmento de una respuesta:

“Pues yo creo que con las matemáticas no se puede hacer mucha creatividad” (Estudiante 16, 6º de primaria).

3.- Las actividades desarrolladas en las diversas asignaturas afectan la percepción sobre si esta es creativa o no (4 menciones). En este caso, los entrevistados manifestaron que la variable actividades también influía en las percepción de las asignaturas. En este sentido, se visualiza un vínculo con el primer punto de esta clasificación, puesto que es el profesor quien decide que actividades son desarrolladas en sus clases. Seguidamente, se expone un fragmento de una respuesta:

“Pues en arts estamos dibujando y haciendo trabajos más artísticos, y en lengua hacemos trabajos como más normales como escribir y eso” (Estudiante 20, 4º de ESO).

4.- La cantidad de alumnos dentro de un aula influye en la incorporación de la creatividad. En este sentido, los entrevistados mencionaron una correlación entre el número de estudiantes y la realización de acciones creativas (1 mención), mientras menos alumnos más actividades creativas. Seguidamente, se expone un fragmento de una respuesta:

“Este año (...) se nota la diferencia entre las clases que nos dividen entre grupos y las que no” (Estudiante 48, 1º de bachillerato).

5.- El comportamiento de los alumnos afecta en la incorporación de la creatividad. Los entrevistados indicaron una correlación entre el comportamiento positivo por parte de los estudiantes y la disponibilidad del profesor a realizar una asignatura creativa (1 mención). En este sentido, se vuelve a visualizar un vínculo con la primera variable de esta lista, porque el profesor es quien decide y la creatividad queda subordinada a una especie de recompensa al buen comportamiento. Seguidamente, se expone un fragmento de una respuesta:

“Yo creo que también depende de la armonía de la clase, porque yo creo que si un profesor ve que los alumnos se portan mejor, a la hora de planificar él va a tirar a lo divertido, si no se portan bien pues va a hacerlo de otra manera para fastidiar un poco” (Estudiante 49, 1º de bachillerato).

6.2.2.2.2 Categoría 13: Calificación de la creatividad en el aula

En esta categoría, se exploraron las percepciones que los entrevistados tenían sobre la calificación de la creatividad desarrollada por sus profesores. En este sentido, el análisis se centró en establecer a través de las consideraciones de los alumnos entrevistados dos aspectos: cómo se califica la creatividad y qué se califica de ella.

En una primera instancia, los entrevistados de los distintos niveles educativos manifestaron respuestas, que rompieron con los elementos positivos que se habían visto sobre la actuación de los profesores en la promoción de acciones creativas. Los tres niveles educativos que participaron del estudio coincidieron al señalar que la creatividad no se calificaba (30 menciones), esta percepción negativa fue mucho más reiterativa en la medida que los entrevistados aumentaban su escolaridad. A continuación, se exponen algunas respuestas donde se evidencia lo anterior:

“No influye en mis notas. **¿Y por qué crees que no influye?** Porque, a ver... eeh, porque en ningún sitio aparece o me han dicho que la creatividad será evaluada” (Estudiante 12, 6º de primaria).

“No la califican. La creatividad para ellos es algo secundario, no importa para nada (...) en verdad lo que cuenta es la nota del examen, entonces ellos miran si lo haces bien o mal, no cuentan si eres creativo o no. Por eso este ámbito en los profesores es inexistente, por lo que veo” (Estudiante 24, 4º de ESO).

“Pues a ver concretamente en los criterios de calificación de ninguna asignatura, por lo menos que yo sepa, pone que la creatividad es un porcentaje de la nota” (Estudiante 38, 1º de bachillerato).

La percepción revisada anteriormente fue la que predominó, sin embargo del discurso de los entrevistados emergió otro punto de vista, donde se manifestó la creencia de que la creatividad era valorada de una manera informal (17 menciones). Ahora bien, el grupo de entrevistados que indicaron esto, también reconocieron que no tenían muchas certezas acerca de lo que se calificaba sobre la creatividad y, que los docentes, no utilizaban ningún instrumento donde apareciera de forma explícita lo que consideraban como creativo (30 menciones).

Lo recogido en el párrafo anterior es un elemento muy problemático, porque la tarea de calificar la creatividad es un proceso complejo (Barraca y Artola, 2015; González y Martínez, 2007). En

categorías anteriores, se vio que la creatividad es un concepto polisémico, amplio de abordar y que está integrado por distintos componentes (Campos y Palacios, 2018; De La Torre, 2002). Por lo tanto, se necesita que los docentes sean explícitos y expongan criterios de calificación claros a sus alumnos. De lo contrario, la creatividad se terminará diluyendo en la calificación, siendo su valoración inexistente o desconocida. A continuación, se exponen algunas respuestas de los entrevistados:

“¿Tú sabes qué te están evaluando de la creatividad? La verdad es que cuando te ponen la hoja de los contenidos, no te incluyen nada de la creatividad. Te dicen que la creatividad es importante y tal, pero lo que más van a considerar son los contenidos” (Estudiante 49, 1º de bachillerato).

“¿Cómo la califican? Es algo más así de ver, tú miras los trabajos y ves que un trabajo está mejor hecho o que es más novedoso que los otros, que son más o menos iguales. Entonces yo creo que es ahí donde lo valoran, pero tampoco tengo la seguridad de cuánto valió o cómo influyó” (Estudiante 26, 4º de ESO).

“No te lo dicen, ellos creen en que tú vas a hacerlo bonito, con color, siendo tú, haciéndolo como tú sabes y como a ti te gusta... un trabajo limpio, bien escrito, que no esté torcido, yo qué sé” (Estudiante 1, 6º de primaria).

Por último, se analizó el discurso de algunos de los entrevistados que manifestaron que creían que la calificación de la creatividad ocurría visualmente al momento de que el docente revisaba sus producciones. Los entrevistados estimaron, aunque sin certezas, que se valoraba lo siguiente: (1) se evaluaban aspectos decorativos y/o de presentación de los trabajos (14 menciones); (2) se evaluaba la originalidad de un trabajo (6 menciones); (3) se evaluaba la elaboración (4 menciones); y, (4) se evaluaba lo novedoso de un trabajo (4 menciones). En la clasificación anterior, se observó que el aspecto con más menciones reduce la creatividad a un criterio más superficial, centrado en decorar algo. Sin embargo, también se debe poner en valor que fueron mencionados otros elementos que son mucho más relevantes y es positivo que sean considerados por los docentes.

A modo de conclusión de esta subdimensión, que se centró en la influencia de los profesores creativos en el aprendizaje. Resulta relevante resumir algunas ideas revisadas:

Primero, se evidenció que la totalidad de los entrevistados indicaron que las asignaturas más creativas, se situaron en el área de las humanidades y las artes, siendo las más mencionadas lengua y plástica. Por el contrario, las asignaturas consideradas no creativas coincidieron con el área de

ciencias, siendo la más mencionada matemáticas y, aunque, los entrevistados también manifestaron que el temario de una asignatura puede ser una limitante para que ésta sea creativa, gran parte de los participantes señalaron a los docentes como los responsables de condicionar a través de sus decisiones y prácticas, si una asignatura es creativa o no.

En una segunda instancia. El análisis se centró en la calificación de la creatividad, evidenciándose la necesidad de establecer criterios de evaluación que los estudiantes conozcan y entiendan, ya que gran parte de los entrevistados, no consideraron que la creatividad influyera en su calificación ni que fuera valorada por los profesores, siendo predominante una percepción negativa con respecto a esta categoría. Solo un grupo minoritario, expuso algunos criterios de evaluación, basados en su intuición y no en certezas, siendo el más mencionado la calificación de aspectos decorativos y/o de presentación.

6.2.3 Dimensión 3: Creatividad y sus efectos

Esta tercera y última dimensión está compuesta por 3 categorías distribuidas en una subdimensión. Las preguntas de la entrevista, que se relacionaron a esta tercera dimensión, pusieron el énfasis en identificar las percepciones y creencias que los entrevistados de los distintos niveles educativos tenían en relación con la efectividad de la creatividad en aspectos como el crecimiento personal, las actividades realizadas en el aula y las estrategias de enseñanza de los profesores.

6.2.3.1 Subdimensión 3.1: Efectos de las acciones creativas

En esta subdimensión, se analizaron 3 categorías vinculadas a la dimensión 3. El objetivo se centró en reunir las consideraciones que los entrevistados tenían sobre los efectos de la creatividad en aspectos como las actividades, las estrategias de enseñanza y al crecimiento personal. Esto se corresponde con la pregunta número trece, catorce y quince en la entrevista sobre creatividad.

La creatividad, se ha transformado en un requerimiento de la sociedad, siendo útil a nivel personal, familiar, educativo y laboral, porque se puede ser creativo de muchas formas, siendo un valor social y un recurso inagotable de los sujetos para la resolución de problemáticas complejas que forman parte de sus contextos y de lo que realizan día a día (Campos y Palacios, 2018; Rodrigo et al., 2013). Otro aspecto, que se debe resaltar, es que la creatividad tiene impactos muy positivos. En este sentido, autores como Campos (2018); y Rodríguez (1996), indican que la

creatividad favorece un aumento en la producción, dotando de mayor eficacia las acciones que se desarrollan.

6.2.3.1.1 Categoría 14: Efectos a nivel personal

En esta categoría, se exploraron las percepciones que los entrevistados tenían sobre los impactos que generaba la creatividad en su crecimiento personal. El análisis, se focalizó en establecer la valoración realizada por los entrevistados en la esfera personal y, posteriormente, se realizó una clasificación de los aspectos, que los estudiantes consultados, indicaron como los más y menos favorables de la aportación de la creatividad a su desarrollo personal.

En una primera instancia, se observó que, prácticamente, la totalidad de los entrevistados de los diferentes niveles educativos (47 casos) concordaron en señalar que la creatividad es un elemento positivo para su crecimiento personal. En este sentido, se establecieron 10 aspectos, que surgieron del discurso de los entrevistados, donde se señaló la influencia positiva de la creatividad:

- 1.- La creatividad favorece la productividad (14 menciones).
- 2.- La creatividad es útil en el ámbito laboral; favoreciendo que seas un mejor trabajador, diferente y con iniciativa (11 menciones).
- 3.- La creatividad ayuda a afrontar los problemas y a buscar soluciones (10 menciones).
- 4.- La creatividad te diferencia del resto de personas (10 menciones).
- 5.- La creatividad incentiva el pensamiento divergente (8 menciones).
- 6.- La creatividad potencia las habilidades personales (5 menciones).
- 7.- La creatividad aporta alegría (4 menciones).
- 8.- La creatividad ayuda a expresarse mejor (3 menciones).
- 9.- La creatividad favorece la reflexión y el pensamiento crítico (3 menciones).
- 10.- La creatividad aporta libertad (1 mención).

En la lista anterior, se manifestó una valoración muy positiva de los aportes de la creatividad al desarrollo personal de los sujetos, destacando su utilidad como valor social (Campos y Palacios, 2018; Díaz y Morales, 2011; Klimenko, 2008). En este sentido, se recalcó su influencia en el ámbito laboral, su aporte para la solución de problemáticas, al incentivar la productividad en las actividades que se realizan y favorecer la libertad. No obstante, también, se acentuaron aspectos vinculados a un nivel individual (Csikszentmihalyi, 1998; Kirton, 1994; López, 2015; Real, 2014), donde se señaló que la creatividad es un aspecto diferenciador, que potencia las habilidades personales, la reflexión crítica, la expresión y que favorece un estado de alegría. Todos los

elementos que fueron mencionados dan cuenta del valor de la creatividad y lo importante de su desarrollo. A continuación, se exponen algunas de las respuestas de los entrevistados:

“Te ayuda a descubrir nuevas cosas, a expresarte con la gente, porque si tú tienes las mismas notas o calificaciones que otra persona, yo creo que es un factor que puede influir para que se queden contigo, porque al final lo que busca la gente es algo diferente, no vas a hacer todo el rato lo mismo. Hay que tener creatividad para sacar nuevos temas y nuevas cosas” (Estudiante 38, 1º de bachillerato).

“La creatividad siempre te va a ayudar... la creatividad es como un comodín. Por ejemplo, un trabajo que tiene creatividad va a quedar mucho mejor” (Estudiante 10, 6º de primaria).

“Yo creo que te ayuda a afrontar la vida y a ver más salidas ante los problemas” (Estudiante 21, 4º de ESO).

En un marco de análisis más negativo. Un grupo minoritario compuesto por tres entrevistados, uno de 6º de primaria y dos de 4º de ESO, valoraron que la creatividad no les aportaba o la veían limitada a determinadas personas, actividades o profesiones ligadas, principalmente, a aspectos de creación y a las artes. En estos casos, se evidenció la preponderancia de una perspectiva clásica de la creatividad, asociada a pocos sujetos y vinculada solo al terreno de la expresión artística (Elisondo, 2015; Romero, 2010). A continuación, se expone una respuesta que ejemplifica lo anterior:

“No me aporta demasiado. **¿Por qué?** No sé (Guarda silencio) ... porque no es importante el dibujo para la vida diaria. **¿Tú asocias la creatividad solo a presentar un dibujo?** Sí” (Estudiante 11, 6º de primaria).

6.2.3.1.2 Categoría 15: Efectos en las actividades implantadas en el aula

En esta categoría, se recogieron las percepciones que los entrevistados de los diversos niveles educativos tenían sobre los efectos de las actividades que se desarrollaron en el aula sobre su aprendizaje y creatividad. Además, se estableció una clasificación de las actividades más y menos preferidas por el alumnado.

La totalidad de los entrevistados e, independiente del nivel educativo al que pertenecían, indicaron las actividades que según su percepción mejor funcionaron en el aula y que ellos prefieren

desarrollar, se estableció una lista con 8 actividades, las cuales se pueden identificar también como acciones que favorecen la creatividad:

- 1.- Actividades grupales (20 menciones).
- 2.- Actividades prácticas y/o experimentales (9 menciones).
- 2.- Actividades que implican el uso de la tecnología (7 menciones).
- 3.- Actividades lúdicas y divertidas (7 menciones).
- 4.- Actividades que suponen investigar sobre un tema (7 menciones).
- 5.- Actividades que permiten comentar, debatir y/o manifestar la opinión (5 menciones).
- 6.- Actividades donde haya que crear cosas nuevas (4 menciones).
- 7.- Actividades novedosas (3 menciones).
- 8.- Actividades que supongan salir de la sala de clase (1 mención).

Al analizar el listado anterior, se observó que la totalidad de las actividades mencionadas por los entrevistados, además de favorecer su aprendizaje, también favorecían el desarrollo de la creatividad. Estas actividades, se pudieron clasificar como proyectos de adaptación de la educación a la creatividad, ya que son experiencias educativas que comparten similitudes con estrategias creativas (Romero, 2010).

En una segunda instancia, se visualizó que más allá del tipo concreto de actividad que fue desarrollada hay algunas características que el alumnado define y que influyen en su preferencia por esa actividad. En relación con esto, se identificó una clara predilección por las actividades de tipo grupal y de naturaleza manual, donde se utilizaron recursos tecnológicos, se podía investigar, exponer ideas, además de tener un componente lúdico y dinámico. En este sentido, se evidenció que los aspectos más mencionados, se ubicaron en un tipo de creatividad colectiva o enfoque interaccionista, donde los estudiantes son los protagonistas y se ven influidos por las relaciones de participación y el desarrollo del grupo (Decortis y Lentini, 2009; Labarrete, 2005; Vygotsky, 1995). A continuación, se exponen algunas respuestas:

“Los trabajos en grupo, los cooperativos. **¿Por qué?** Me gusta compartir con mis compañeros las cosas (...) me gusta que podamos contrastar la información y podamos debatir sobre nuestras opiniones y todo eso” (Estudiante 41, 1º de bachillerato).

“Ir al laboratorio y trabajar con diferentes compuestos y eso, ver las reacciones. Hacer experimentos me gusta mucho” (Estudiante 31, 4º de ESO).

“A mí las actividades que más me gustan son las que involucran trabajar con los ordenadores, porque la tecnología y la informática me gustan mucho” (Estudiante 3, 6º de primaria).

En una segunda sección del análisis efectuado, se consultó por las actividades menos preferidas para desarrollar en el aula. En este sentido, los entrevistados manifestaron 5 aspectos donde se clasificaron las diferentes actividades que fueron señaladas:

- 1.- Actividades donde la participación de los alumnos sea pasiva (10 menciones).
- 2.- Actividades monótonas (9 menciones).
- 3.- Actividades individuales (6 menciones).
- 4.- Actividades muy complejas y que no tienen apoyo para resolverlas (3 menciones).
- 5.- Actividades grupales poco equitativas, donde solo trabajen algunos integrantes del grupo (3 menciones).

Al analizar la lista anterior, se observó que las actividades que son rechazadas por los distintos entrevistados tienen en común la uniformidad, la ausencia de flexibilidad, el no comprometer a los estudiantes, la escasez de dinamismo, entre otros aspectos que se pueden ligar a un modelo transmisivo de la enseñanza, el cual tiene como eje central el contenido y que genera un entorno que no favorece ni el aprendizaje ni la creatividad (Cuadros et al., 2012; De La Torre, 2009). A continuación, se exponen algunas respuestas que ejemplifican lo anterior:

“No favorece tanto, cuando solamente está hablando el profesor y nosotros somos espectadores, porque al final llegas a un punto donde desconectas de la clase, porque intentas estar atento, pero como no participas, todo se vuelve muy monótono” (Estudiante 39, 1º de bachillerato).

“**¿Y las que no te gustan tanto?** Las que son más individuales, las que son todo el rato escribir, tipo tareas, pero sin hablar, haciendo solo tareas” (Estudiante 30, 4º de ESO).

“**¿Cuáles son las actividades que no te gustan tanto?** Mmm no sé... cuando nuestra profesora nos dicta y nosotros no participamos en nada y solo estamos copiando lo que nos dice” (Estudiante 15, 6º de primaria).

6.2.3.1.3 Categoría 16: Efectos en la forma de enseñar de los docentes

En esta categoría, se recogieron las percepciones que los entrevistados de los diversos niveles educativos poseían sobre las estrategias de enseñanza que fueron desarrolladas en clase. En este sentido, se establecieron, a partir de las consideraciones de los estudiantes consultados, las

estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes y que favorecían o perjudicaban el aprendizaje del alumnado.

Primero, el foco del análisis se centró en extraer del discurso de los entrevistados de los diferentes niveles educativos todas aquellas estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y que, según la percepción de los participantes del estudio, influyeron positivamente en su aprendizaje. En este sentido, se estableció una clasificación jerarquizada de 9 estrategias de enseñanza indicadas como favorables para el aprendizaje:

- 1.- Una enseñanza flexible y didáctica (14 menciones).
- 2.- La interacción positiva entre el profesor y los alumnos (11 menciones).
- 3.- El aprendizaje por descubrimiento (7 menciones).
- 4.- Exposiciones elaboradas. Es decir, que el docente haya creado su material (4 menciones).
- 5.- Que el alumno participe de la enseñanza (4 menciones).
- 6.- Corrección de las tareas y un adecuado *feedback* (3 menciones).
- 7.- Fomentar el aprendizaje cooperativo (3 menciones).
- 8.- Una enseñanza personalizada (3 menciones).
- 9.- Clases donde se mezcle la teoría y la práctica (2 menciones).

Al observar la lista de estrategias de enseñanza anterior, se pudo evidenciar que, prácticamente la totalidad de los aspectos que fueron señalados por los entrevistados, se caracterizaron por estar ligadas a una enseñanza flexible y a los principios de la escuela creativa (Romero, 2010; Menchén, 2005). Se observó que fue valorada la participación, autonomía del estudiante y que se promovieran metodologías activas, además a la figura del docente se le otorgó la tarea de establecer conexiones entre la teoría y la práctica, realizar clases elaboradas y personalizadas a las necesidades del alumnado. Todos los aspectos que fueron mencionados por los entrevistados, también forman parte de los principios de una enseñanza creativa, por lo tanto, se apreció una correlación directa entre estas estrategias de enseñanza favorables y la creatividad como factores que favorecen el aprendizaje (Cardoso, 2005; Iriarte et al., 2008; Menchén, 2005). A continuación, se exponen algunas de las respuestas de los entrevistados:

“Pues yo aprendo más cuando hago algo que me está gustando, cuando la clase es divertida y dinámica y como que no me distraigo y las cosas se me quedan. Luego, llego a casa y digo: “he hecho esto y es por esto” y no me hace falta estudiar” (Estudiante 40, 1º de bachillerato).

“Me favorece cuando nos ponen a investigar y cuando ya un día ponemos todas las ideas en común, todos nuestros apuntes que hemos investigado, entonces la profesora va diciendo algunas

cosas y nosotros con lo que hemos investigado lo vamos complementando. Eso es lo mejor” (Estudiante 8, 6º de primaria).

“Lo que me ayuda a aprender es que jueguen contigo, que vayan preguntando uno a uno si de verdad lo hemos entendido y que nosotros participemos de la clase y que no solo estemos de oyentes” (Estudiante 34, 4º de ESO).

En una segunda sección del análisis de esta categoría, el foco se centró en las estrategias de enseñanza que fueron utilizadas por los docentes y que no favorecieron el aprendizaje, según la percepción de los entrevistados que participaron del estudio. Se establecieron 5 estrategias de enseñanza que fueron indicadas como desfavorables y/o perjudiciales para el aprendizaje, las cuales se presentan a continuación de forma jerarquizada y según su reiteración en el discurso:

- 1.- La enseñanza magistral donde solo habla el profesor (20 menciones).
- 2.- Las clases monótonas (16 menciones).
- 3.- La enseñanza centrada solo en el libro de texto (12 menciones).
- 4.- El aprendizaje memorístico (9 menciones).
- 5.- Una enseñanza autoritaria y amenazante (6 menciones).

Al visualizar la lista anterior, se evidenció que los entrevistados destacaron como elementos dañinos para su aprendizaje las estrategias de enseñanza que están ancladas a valores vinculados a una enseñanza clásica o a un modelo transmisivo (De La Torre, 2009). Los entrevistados fueron críticos con la enseñanza que prima el aprendizaje memorístico y la escasa participación del alumnado. También, se mencionó como desfavorable las clases autoritarias y donde el docente es el actor principal del aula. En este sentido, los aspectos que fueron mencionado son negativos para la existencia de un aprendizaje creativo, pero también para el aprendizaje en general (Cuadros et al., 2012). Por este motivo, es necesario generar un cambio y plantear una renovación de estos procesos educativos, siendo la creatividad un elemento indispensable para dar una respuesta a esta necesidad (Menchén, 2018). A continuación, se exponen algunas respuestas de los entrevistados:

“Yo creo que a lo mejor no favorece que estén tan centrados en el libro, en el temario y que no se abran más a otros temas diferentes. Es decir, que tengan una estructura tan fija, debería ser más flexible y que ofrezcan otras posibilidades” (Estudiante 24, 4º de ESO).

“Las que son solo teoría, leer del libro y aprender de memoria, no son creativas y tampoco son tan efectivas para aprender” (Estudiante 38, 1º de bachillerato).

“Hay en una asignatura, donde no me favorece mucho porque (...) solo aprendemos lo que viene en el libro, hoy nos leemos esta página y mañana te hago unas preguntas de esta página y la otra que le sigue y ya está” (Estudiante 17, 6º de primaria).

A modo de resumen de la presente subdimensión sobre los efectos de las acciones creativas, se pudo evidenciar que la totalidad de los entrevistados indicaron que la creatividad tiene un valor y es un aspecto enriquecedor para su crecimiento personal. En este sentido, se destacó su importancia como un elemento diferenciador, que potencia la productividad y ayuda a resolver problemáticas complejas, entre otras cosas. También, se constató su influencia positiva sobre el aprendizaje, ya que los entrevistados establecieron, que las actividades y las estrategias de enseñanza que fueron percibidas como favorables, estaban relacionadas estrechamente con aspectos y principios de la creatividad. En este sentido, actividades como los trabajos grupales, acciones de creación, experimentación, aspectos lúdicos y divertidos, tareas novedosas, son elementos ligados a prácticas creativas desarrolladas dentro del aula, donde la enseñanza se caracterizó por ser flexible y abierta.

En otro apartado del análisis, los entrevistados manifestaron los elementos negativos y desfavorables para su aprendizaje, siendo críticos con las clases magistrales, el aprendizaje de memoria, la monotonía, entre otros. En relación con esto, la creatividad puede ofrecer a la educación la oportunidad de cambio y renovación de esos objetivos, métodos, estrategias y evaluaciones, que son más propios de un modelo transmisivo y arcaico, que de uno que atiende los requerimientos del mundo actual.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

En este capítulo se expone la verificación de las hipótesis propuestas en la investigación y las principales conclusiones emanadas a partir del análisis de los datos obtenidos en los instrumentos de recogida de la información, el proceso de triangulación entre ellos, el marco teórico y los objetivos. Además, considerando las conclusiones como un punto de referencia, se formulan algunas recomendaciones orientadas a la mejora de la creatividad en los diferentes contextos contemplados y, en los apartados finales, mediante un proceso de reflexión, se establecen los alcances, limitaciones y algunas futuras líneas de investigación sobre esta temática.

7.1 Verificación de las hipótesis

Posteriormente al análisis de los datos en el capítulo anterior nos disponemos a establecer la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas en esta investigación, las cuales son presentadas a continuación:

H1: Para los estudiantes de los distintos niveles educativos la creatividad es importante y útil en el terreno personal.

En el ámbito personal se puede aceptar nuestra H1 (hipótesis 1), ya que para el alumnado participante la creatividad es considerada como importante y útil en esta primera esfera del análisis. Se detectaron individuos con una percepción alta sobre sí mismos como sujetos creativos, así como una elevada conciencia, tanto del concepto de creatividad como de su utilidad en la vida diaria y para su crecimiento personal. No obstante, lo anterior se basó en las intuiciones personales del alumnado y no en las certezas de una enseñanza deliberada sobre la creatividad por parte de los centros educativos, docentes y/o familia.

H2: Los padres potencian la creatividad de sus hijos.

En el ámbito familiar la H2 (hipótesis 2) se acepta, pero plantea algunos desafíos para esta segunda dimensión de nuestro análisis. La creatividad se manifestó como presente en el ámbito familiar, las figuras de los padres fueron consideradas como creativas por la mayoría de los participantes (aunque aquí hay que destacar que, cuando se solicitó que los individuos identificasen cuál de las figuras paternas era más creativa, la figura de la madre se impuso a la del padre). También, se observó que se realizan acciones creativas entre padres e hijos. Por

consiguiente, hay una intención de potenciar la creatividad, aunque ésta tiende a disminuir en la medida que los hijos están en ciclos de estudios más avanzados y, por tanto, tienen más edad.

H3: En la medida que los estudiantes se encuentran en cursos superiores, su creatividad se mantiene intacta y siguen realizando acciones creativas en el ámbito familiar y educativo.

Con respecto a esta hipótesis, el estudio evidenció una disminución en la realización de las actividades creativas en la medida que los cursos eran superiores. Además, aparecieron voces críticas tanto al no considerar a los padres como creativos, como al indicar que no realizaban actividades consideradas como creativas dentro del ámbito familiar. Por lo tanto, se rechazó la H3 (Hipótesis tres), porque apelaba precisamente a que las acciones creativas en familia no disminuirían en la medida que los individuos avanzaban en su escolaridad.

En ámbito educativo, se evidenciaron algunos desafíos que quedan pendientes para el centro educativo y los maestros. Primero, sería necesaria una renovación auténtica de las prácticas pedagógicas (principalmente desde los procesos de evaluación), pues la creatividad no puede ser delegada a un papel secundario y/o sólo asociada al plano estético, artístico y decorativo (como se observó en los aspectos de la calificación). Adicionalmente, tanto los docentes como las instituciones educativas deben asumir e incentivar el elevado potencial creativo manifestado por todos los participantes (que tendió a disminuir en la medida en que su escolaridad aumentaba, pero que siguió manteniendo a la mayoría de los participantes en una autopercepción positiva como sujetos creativos). Por consiguiente, el desarrollo de acciones creativas es importante y no debería reducirse ni en cantidad ni en frecuencia durante todas las etapas de escolarización, aspecto que fue decayendo en los cursos de 4º de ESO y 1º de bachillerato, y que reveló un discurso crítico en comparación con el alumnado de 6º primaria. Por lo tanto, nuestra H3 (hipótesis tres), por un lado se acepta, ya que el potencial creativo, aunque disminuye, no es mayoritario y, por lo tanto, se mantiene positivo. Por otro lado, esta hipótesis se rechaza, porque cuanto más avanzado es el nivel educativo en que están los individuos, la realización de acciones creativas van disminuyendo.

H4: La actuación de los profesores creativos en el aula favorece que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para el alumnado.

En el terreno educativo fue predominante el discurso crítico contra el sistema educativo español y, aunque no fue mayoritario, los centros educativos también fueron cuestionados en la tarea de potenciar la creatividad. No ocurrió lo mismo con los docentes, donde se declaró que la creatividad sí estaba presente en las prácticas de los profesores y que ésta se incentivaba desde el

aula. No obstante, esas acciones son desarrolladas sobre todo en el área artística y en las humanidades, y están ausentes en el área de las ciencias. También, se observó una valoración muy positiva de los profesores creativos, las acciones creativas y las estrategias de enseñanza creativas, siendo el discurso predominante, la consideración de que enseña mejor y se aprende más con un docente creativo que con uno que no es creativo y que da preponderancia a una enseñanza cerrada y/o transmisiva. Por consiguiente, la H4 (hipótesis cuatro) se acepta.

H5: Las acciones creativas son altamente efectivas en el desarrollo personal, la enseñanza y cuando se proponen actividades dentro del aula.

Finalmente, también se destacó que la creatividad tiene efectos muy positivos en aspectos como: la motivación, el rendimiento (traducido en notas más altas), el aprendizaje, la atención, el comportamiento y/o el clima del aula, permitiendo aceptar la H5 (hipótesis 5), además de reforzar la aceptación de la H4.

7.2 Conclusiones generales

Sobre la base de la investigación y el análisis efectuado, se extraen algunas conclusiones que se presentan en el siguiente apartado. Aquí se contrastarán los resultados obtenidos a partir de los dos instrumentos y, además, se aspira a dar respuesta a los objetivos planteados en el presente proyecto de investigación.

El primer objetivo de referencia consistió en: “conocer la autopercepción de los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato sobre la creatividad, su desarrollo y su importancia en los ámbitos personal, familiar y educativo”. A partir de este objetivo, pueden ser establecidas las siguientes consideraciones:

1.- El alumnado que participó del estudio en su totalidad señaló una definición sobre creatividad, la mayoría anclada a una perspectiva actual sobre la misma. Esto fue coherente tanto en la fase I y II del análisis, pero fue en la fase II (aplicación de la entrevista) donde se pudo establecer una clasificación de dichas definiciones en siete temas: (1) la creatividad como la creación de algo nuevo, (2) la creatividad asociada a la originalidad, (3) la creatividad asociada a la imaginación, (4) la creatividad como una capacidad de todos, (5) la creatividad asociada a la producción de ideas, (6) la creatividad asociada a algo artístico y, (7) la creatividad como la capacidad de solucionar problemas. De los siete temas anteriores en los que se clasificaron las distintas definiciones, solamente uno de ellos se ancló a una perspectiva clásica, donde la creatividad sólo se asoció al terreno de las artes. No obstante, esto en los datos recogidos en la encuesta de la fase

I fue rechazado por la mayoría. Por lo tanto, es un aspecto que no se podría señalar como preponderante.

2.- Otro aspecto, que en la escala sobre creatividad reunió discrepancias entre los encuestados del nivel educativo inferior y los niveles superiores fue la forma en que los participantes aprendieron la definición de creatividad. Este aspecto reunió mayor información y profundidad en las entrevistas, emergiendo un elemento preocupante, ya que se observó que la concepción de creatividad de los participantes fue resultado de una creencia personal, fundamentada en su propia intuición (que, en este caso, fue correcta), pero que pone en evidencia la ausencia de una enseñanza deliberada o intencionada acerca de la creatividad y su delimitación conceptual, tanto por parte de la familia como por parte de los centros de enseñanza. Esta tarea debe asumirse, tanto por el ámbito familiar como por el educativo, ya que son contextos de gran influencia para los individuos y para su desarrollo. Además, como hemos visto, la creatividad es un término amplio y complejo.

3.- En la presente investigación, prácticamente la totalidad de los participantes en las dos fases del análisis, manifestaron considerarse creativos y tener una autopercepción alta sobre su capacidad creativa. En la fase I, la mayoría indicó pensar de forma divergente al solucionar un problema y se consideró una persona creativa, aunque con respecto a esto último, hubo una disminución considerable entre lo indicado por los estudiantes de primaria y los cursos superiores, sin embargo, la mayoría siguió en una tendencia positiva. En las entrevistas (fase II), se pudo profundizar en los principales argumentos señalados por el alumnado participante para considerarse como sujetos creativos, los cuales se clasificaron en dos temas:

1) respuestas asociadas a los rasgos de personalidad, donde se señaló la capacidad de imaginación, la fluidez o la capacidad de generar ideas, el poseer un estilo propio y, también la capacidad para solucionar problemas.

2) respuestas asociadas a la creación de productos creativos, aquí se mencionó la capacidad de crear algo novedoso, la originalidad de las producciones y los aspectos decorativos de las mismas.

Al mismo tiempo y siendo coherente con lo anterior, la mayoría de los estudiantes encuestados en la fase I, resaltó la utilidad práctica de la creatividad en la vida diaria, aspecto que se complementa en la fase II, donde se resaltaron las siguientes características sobre la utilidad de la creatividad: a) combate el aburrimiento y lo monótono, b) fomenta la imaginación y la creación de cosas nuevas, c) otorga originalidad y es diferenciador, d) es útil en el ámbito laboral, e)

fomenta la flexibilidad de pensamiento, f) incentiva la motivación intrínseca y, g) fomenta la fluidez del pensamiento.

4.- Al entrar al ámbito familiar, el nivel de cohesión entre lo manifestado por los encuestados y los seleccionados para ser entrevistados resultó muy evidente complementándose desde la cantidad (fase I) y la profundidad (fase II). En primer lugar, se observó que los participantes identificaron mayoritariamente a sus padres como creativos (en la fase I) y, desde las entrevistas (fase II), se recogieron los argumentos mencionados para esta percepción. Estos fueron clasificados de la siguiente manera: a) se indicó la habilidad de los progenitores para crear cosas nuevas, b) se identificaron rasgos de personalidad creativa en los padres, c) se aludió a la capacidad artística de los padres, d) los progenitores rompían con lo esperado por los hijos (es decir, proponen acciones que se salían de lo común) y, e) se detectaba en los padres la capacidad para plantear soluciones a los problemas.

Adicionalmente a lo anterior, otros aspectos que se descubrieron fueron: primero, la percepción positiva sobre los padres, aunque mayoritaria en todos los niveles educativos, fue decayendo en la medida que el curso era superior. Segundo, aunque lo preponderante fue reconocer a ambos padres como creativos, en el caso de tener que identificar a un progenitor como más creativo que el otro, la figura de la madre se impuso como la más creativa, tanto en la fase I como en la fase II. Esto se vio influenciado por un ejercicio de un rol tradicional de la maternidad y la paternidad, donde el padre fue identificado como la figura con menor implicación en la crianza, perfilado como el proveedor, con la mente más cerrada y una escasa disposición a las cosas nuevas. Por el contrario, la madre, representaba lo opuesto..

Finalmente y siendo la perspectiva minoritaria, tanto en la encuesta como en las entrevistas, también apareció un grupo que tendió a aumentar en la medida que el curso era más elevado, y que valoró a ambos progenitores como no creativos. En estos casos, algunos de los argumentos que se manifestaron en la fase II (entrevistas) fueron los siguientes: a) los padres no realizan ninguna o muy pocas acciones que sean distintas a las habituales, b) los progenitores son caracterizados como personas muy estructuradas (es decir, tienen costumbres fijas) y, c) los individuos detectaron en sus padres dificultades al momento de producir ideas.

5.- Continuando en el ámbito familiar, los participantes fueron consultados por la realización de actividades creativas entre padres e hijos y, aunque en ambas fases del análisis, se visualizó que la valoración de los participantes del nivel inferior y los cursos superiores eran diferentes y disminuían considerablemente en estos últimos, los porcentajes mayoritarios (en las encuestas de

la fase I) y en gran parte de las menciones del discurso extraído de las entrevistas (fase II), se impuso una valoración positiva de la realización de acciones creativas con los padres y/o algún familiar. En este sentido, se extrajo desde las entrevistas una clasificación de las actividades que fueron mencionadas. Estas son: a) invención o realización de juegos, b) promoción de actividades artísticas, c) creación de algo nuevo, d) realización de viajes a lugares originales, e) apoyo en actividades escolares y, f) preparación de comidas innovadoras. Pese a lo señalado anteriormente en esta fase, el discurso estuvo más polarizado y emergió una mención bastante recurrente en los cursos superiores (concretamente en 4º de ESO y en 1º de bachillerato), donde se indicó que las actividades creativas realizadas conjuntamente entre padres e hijos eran escasas o poco habituales.

6.- En el terreno educativo, se observaron diferencias bastantes marcadas entre los participantes del curso inferior y los participantes de los cursos superiores. En este sentido y como primera instancia que fue valorada, se consultó si el sistema educativo español fomentaba o no la creatividad, los estudiantes de 6º de primaria, señalaron no estar capacitados para ofrecer una respuesta (esto en la fase II). En cambio, los entrevistados de los cursos superiores fueron críticos con respecto a este agente, indicando algunas de las siguientes percepciones: a) desde el sistema educativo se da prioridad al contenido, b) la creatividad es peligrosa para el sistema educativo, c) hay escasas iniciativas que incentiven la creatividad promovidas por el sistema educativo, d) el sistema educativo tiene como foco y/o referencia las notas y, e) desde el sistema educativo, se promueve mayoritariamente un camino: “seguir una carrera”. En la fase I, no había una pregunta de la encuesta que permitiera establecer comparaciones en este primer punto.

7.- Otro aspecto que generó algunas diferencias entre el curso inferior y los cursos superiores (principalmente en la fase I del análisis) fue la valoración de los centros educativos como agentes potenciadores de la creatividad. En este sentido, la aceptación de este enunciado, así como la valoración de las acciones creativas promovidas por las escuelas y/o institutos, aunque englobaron a la mayoría en una vertiente positiva, también evidenció caídas muy marcadas en los porcentajes de aceptación del enunciado entre los estudiantes de 4º de ESO y 1º de bachillerato. En las entrevistas (fase II), se observó que el discurso preponderante otorgaba una valoración positiva a los centros educativos como agentes que promueven la creatividad. Las percepciones que más se mencionaron para justificar dicha valoración fueron las siguientes: a) en el centro educativo, se realizan actividades extracurriculares, b) en la escuela, se realizan actividades creativas y el centro las autoriza, c) los centros educativos establecen recomendaciones de acción para los profesores y d) hay celebraciones, en la propia escuela o instituto, que favorecen espacios creativos. Pese a lo favorable, que resultaron las valoraciones de la mayoría, también emergió un discurso crítico

hacia los centros educativos, donde se indicó que las acciones promovidas para incentivar la creatividad eran escasas y muy aisladas en el tiempo.

8.- Por último, y donde no se encontraron discrepancias entre los niveles educativos ni entre las dos fases del análisis, fue en la valoración positiva de la figura del docente como un potenciador de la creatividad. En la fase I (encuestas), se destacó por la amplia mayoría de los participantes la capacidad de reconocer cuando un profesor es creativo, y también se indicó que un buen profesor debe ser creativo. Estas ideas representaron a la mayoría y esta demanda de un docente creativo se plasmó con mayor intensidad a medida que el curso era más elevado.

En la fase II, los entrevistados mantuvieron la valoración positiva de las acciones de los docentes y mencionaron algunos de los siguientes argumentos para justificar dicha valoración: a) los docentes hacen actividades diversas y/o novedosas dentro del aula, b) los profesores demuestran que se implican en el proceso de enseñanza, c) Los profesores implican a los alumnos para que participen de la clase, d) los profesores dan libertad en la realización de las actividades que proponen, e) los profesores piden a los alumnos ser creativos en los trabajos o actividades, f) los profesores consideran la creatividad en la calificación y, g) los profesores dan prioridad al proceso de aprendizaje. Pese a lo positivo de los elementos anteriores, también emergió del discurso de los entrevistados de que la promoción de la creatividad depende prácticamente en su totalidad de las decisiones que asuma el docente en el aula, situación que se ve condicionada por la existencia de profesores que prefieren dar prioridad a una enseñanza cerrada y expositiva, siendo muy estructurados y/o tradicionales, donde se prima el examen y su implicación se limita “a dar” la clase. En estos casos, la creatividad desaparece y el potencial creativo del alumnado queda inhibido.

El segundo objetivo de referencia consistió en: “identificar la presencia de los docentes creativos y la influencia que estos tienen en el aprendizaje según la perspectiva de los estudiantes de los distintos niveles educativos”. A partir de este objetivo son establecidos los siguientes aspectos:

1.- En relación a la identificación de los profesores creativos, en ambas fases del análisis, se constató que todos los estudiantes, independiente del nivel educativo de pertenencia eran capaces de reconocer a un profesor creativo. En la fase I del análisis, se observó que, cuanto más elevado era el nivel de estudios, más disminuía la cantidad de profesores considerados como creativos. En este sentido, la mayoría de los estudiantes de 4º de ESO y de 1º de bachillerato presentaban una percepción negativa sobre ellos. También, disminuyó la percepción del compromiso de los docentes en incentivar que sus alumnos fueran creativos.

En la fase II (entrevistas), se ahondó en cómo son identificados los docentes creativos por los estudiantes. En este sentido, se pudo extraer del discurso de los participantes una caracterización de los profesores creativos, determinada por tres aspectos principales:

a) estos profesores son detectados por su forma de enseñar. En este apartado, se destacó que los docentes creativos en su quehacer docente desarrollan actividades diversas y/u originales, utilizan diversas estrategias de enseñanza, explican mejor y crean un clima de aula que es percibido como ameno y abierto.

b) Estos profesores son detectados por sus características psicológicas. Aquí, se señaló que los profesores creativos pueden tener algunos de los siguientes rasgos de personalidad: son alegres y/o divertidos, tienen mayor implicación con sus alumnos, tienen originalidad, imaginación y/o habilidad para crear cosas, poseen más energía y son dinámicos, son amables, tienen una organización flexible, poseen habilidades artísticas y/o tienen muchas ideas (fluidez mental). Finalmente, c) estos profesores son detectados por su forma de vestir, en este sentido, se destacó una diferenciación en la vestimenta utilizada por los docentes creativos, aunque este aspecto solo fue mencionado por los niveles inferiores (concretamente en 6° de primaria y en 4° de ESO).

2.- Continuando con las percepciones sobre los docentes, esta vez el foco se centró sobre las actividades que estos proponen en las clases. Desde la fase I (encuestas), surgieron porcentajes muy altos, resaltando la actuación de los profesores creativos y donde se enfatizó que éstos enseñan mejor. Además, los estudiantes perciben que aprenden más con los profesores creativos que con los docentes no creativos. Estos resultados fueron aumentando en la medida que el curso era superior.

En la fase II de las entrevistas, se lograron clasificar un total de doce características percibidas por los estudiantes y que asocian a las actividades creativas desarrolladas en el aula por los docentes. Estas características son: a) realización de actividades novedosas, b) desarrollo de actividades de tipo artísticas, c) fomento de acciones de carácter práctico, d) promoción de actividades que involucran manualidades, e) fomento de la libertad en el desarrollo de tareas, f) ejecución de actividades orientadas a la investigación y descubrimiento, g) fomento del trabajo en grupos, h) uso de la tecnología en el desarrollo de actividades, i) estimulación de la reflexión crítica, j) desarrollo de acciones lúdicas o juegos, k) resolución de problemas y, l) colaboración entre las diferentes asignaturas.

Teniendo como referencia el apartado anterior, también, se debe agregar que los participantes manifestaron que la realización de este tipo de actividades, despertó sensaciones muy positivas,

siendo acciones muy apreciadas por la totalidad de los estudiantes. Los siguientes argumentos fueron extraídos del discurso de los participantes: a) las actividades creativas son entretenidas y/o divertidas, b) apreciaron las acciones creativas que realizaron y estas motivaron a los estudiantes, c) las actividades creativas favorecieron la interacción con sus compañeros, d) los estudiantes sintieron que aprendieron más, e) fueron una oportunidad para que los estudiantes se expresaran, f) las actividades creativas resultaron ser un desafío interesante y, g) las actividades creativas tuvieron algún tipo de reconocimiento. Por consiguiente, se logró observar que las acciones creativas tienen muchos elementos a favor para transformarse en experiencias significativas para los estudiantes.

3.- La investigación también detectó una ruptura entre la enseñanza o fomento de la creatividad y los procesos de calificación desarrollados por los profesores. En los aspectos anteriores, se expusieron percepciones bastante positivas con respecto a la presencia de los docentes creativos en el aula; no obstante, estas percepciones cambiaron cuando nos centramos en la calificación que los profesores aplican. En la fase I (encuestas), hubo discrepancias entre los encuestados del nivel educativo inferior y los de los cursos superiores con respecto a la valoración de la creatividad y a si dicha valoración influyó en las notas. En este sentido, los estudiantes de 4º de ESO y 1º de bachillerato evaluaron negativamente ambos enunciados.

En la fase II, gran parte de los entrevistados indicaron que la creatividad no se califica y, que a lo más, puede ser valorada de forma informal, pero envuelta en misterio, porque los estudiantes no saben qué les calificaron ni tampoco el cómo los calificaron, ya que los profesores no tienen criterios de evaluación que mencionen la creatividad. La excepción de lo establecido por la mayoría fue lo manifestado por un grupo de entrevistados minoritario, que resaltaron algunos aspectos que pensaban (aunque sin certezas) que influían en la calificación de la creatividad de sus trabajos. Respecto a esto, los aspectos más mencionados fueron la valoración de elementos decorativos y/o de presentación de los trabajos y, en menor medida la originalidad, la elaboración y lo novedoso del trabajo.

4.- Finalmente y para cerrar este segundo objetivo, se realizó una clasificación de las asignaturas más y menos creativas de acuerdo a la percepción del alumnado de los diferentes niveles educativos. En este apartado emergieron algunos aspectos bastante interesantes:

Primero, mediante un ejercicio de reiteración en el discurso de los entrevistados, se establecieron que las asignaturas más creativas en 6º primaria son plástica y lengua; en 4º de ESO, lengua y plástica; en 1º de bachillerato, lengua, filosofía y biología. Según lo indicado, la mayoría de las asignaturas consideradas creativas están vinculadas al área de las artes y las humanidades, con

apenas una excepción que es biología. Repitiendo el proceso anterior para identificar las asignaturas menos creativas, se estableció que matemáticas es la disciplina menos creativa en los tres niveles educativos en estudio. También fueron consideradas poco creativas física y química en 1º de bachillerato. Por consiguiente, fue posible constatar que las asignaturas consideradas como no creativas están ligadas al área de ciencias. Desde la encuesta (fase I), no hubo ninguna pregunta que permitiera realizar algún punto de comparación.

Ahora bien, pese a que lo indicado anteriormente representó el discurso mayoritario, fueron detectadas ciertas discrepancias o aparentes incoherencias entre los participantes: para algunos estudiantes, una asignatura era considerada como creativa, pero para otros esa misma asignatura no lo era. Esto no solo ocurrió entre los diferentes niveles educativos, sino que también entre compañeros del mismo curso. En estos casos, se señaló al docente como el agente más significativo y el responsable de que una asignatura fuera trabajada de forma creativa o no, pues los estudiantes consideraban que el profesor decidía cómo orientar la asignatura que dirigía (esto fue lo más señalado por los entrevistados).

Por último y, aunque lo aludido en el párrafo anterior fue lo que más se mencionó, también se indicó que el temario de estudios tenía influencia sobre si una asignatura se enseñaba o no de forma creativa. En esta línea también fueron considerados otros aspectos, tales como: las actividades que se desarrollaban en clase (afectaban la percepción que se tenía de una asignatura), la cantidad de estudiantes que estaban en el aula (mientras menos alumnos en el aula, más acciones creativas se desarrollaban) y, finalmente, el comportamiento del alumnado (si era adecuado y positivo, el profesor estaba más dispuesto a ser creativo).

El tercer objetivo de referencia consistió en: “determinar y comparar las creencias manifestadas por los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato sobre los efectos de la creatividad en las acciones que desarrollan en el terreno personal y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo”. A partir de este objetivo, se establecieron los siguientes aspectos:

1.- Al preguntar sobre los efectos de la creatividad en el crecimiento personal, desde las dos fases del análisis, la percepción dominante fue positiva y hubo una coincidencia absoluta en los tres niveles educativos que participaron en el estudio. En la fase I (encuestas), se observaron porcentajes muy elevados, donde la mayoría de los encuestados destacaron la importancia de la creatividad en la vida diaria. Estos datos fueron complementados en la fase II, donde casi todos los entrevistados, destacaron la efectividad y efectos positivos de la creatividad en su día a día. Además fue posible establecer diez aspectos, donde los participantes, percibían que la creatividad

era favorable. En este sentido, los entrevistados señalaron que la creatividad: a) ayudaba que las personas fueran más productivas en las cosas que hacían, b) era útil en el ámbito laboral (contribuía a que el estudiante se transformara en un mejor trabajador, diferente y con iniciativa), c) ayudaba a afrontar los problemas y a encontrar soluciones, d) era un elemento diferenciador del resto de personas, e) incentivaba el pensamiento divergente, f) aumentaba las habilidades personales, g) traía alegría, h) ayudaba al individuo a expresarse mejor, i) favorecía la reflexión y el pensamiento crítico y, j) daba libertad.

Las excepciones que hubo con respecto a lo mencionado anteriormente fueron minoritarias y se debieron a una preponderancia de una percepción limitada sobre lo que engloba la creatividad, vista como exclusiva de ciertas personas, actividades o áreas. Esta percepción reflejó una perspectiva más clásica de la creatividad, vinculada a un reducido número de personas y perteneciente solo al terreno de las artes, por tanto, restándole su utilidad en la vida diaria.

2.- Posteriormente y centrando la atención en la efectos de las acciones creativas desarrolladas en el aula, se obtuvieron resultados positivos en ambas fases del análisis. En la fase I, los encuestados de los distintos niveles educativos coincidieron con una mayoría absoluta, señalando que la creatividad provocaba un aumento en aspectos como la motivación, la atención y el aprendizaje. Además de esto, y con porcentajes muy altos, también se indicó que la creatividad tenía influencia en la mejora del comportamiento, de las notas y en el clima del aula.

En la fase II, los entrevistados presentaron una variedad de actividades, que según su percepción, favorecían su aprendizaje y creatividad, además de ser las acciones preferidas de desarrollar en el aula. Estas actividades son: a) los trabajos grupales, b) trabajos prácticos y/o experimentales, c) utilización de la tecnología, d) actividades lúdicas y divertidas, e) investigación sobre un tema, f) comentar, debatir y/o manifestar su opinión, g) crear cosas nuevas, h) desarrollar actividades novedosas e, i) salir de la sala de clase hacia otros espacios. Las actividades de la lista anterior son experiencias educativas que se podrían identificar como estrategias creativas, que podrían funcionar como proyectos de adaptación de la educación a la creatividad.

3.- En una última instancia y para cerrar la información en torno a este objetivo, los participantes de la investigación mencionaron las estrategias de enseñanza que más y que menos favorecen su aprendizaje. De forma unánime, tanto los encuestados como los entrevistados, indicaron efectos muy positivos de elementos que se pueden identificar con una enseñanza creativa. Además, señalaron como elementos perjudiciales aquellos vinculados a una enseñanza más pasiva, transmisiva y clásica. En este sentido en la fase I del análisis (encuestas), las respuestas indicaron

de una forma amplia en todos los niveles educativos considerados en el presente estudio y con porcentajes que fueron aumentando en la medida que el curso era superior, que a) un profesor creativo enseña mejor que uno no creativo, y que b) se aprende más en la clase de un docente creativo que en la de un profesor no creativo.

En la fase II (entrevistas), fue posible profundizar en la información y se extrajo del discurso de los participantes un listado de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y que son consideradas por los estudiantes como favorables para su aprendizaje. Los entrevistados destacaron nueve estrategias con efectos positivos, que se compaginan con los principios de la escuela creativa y una enseñanza flexible. Estas son: a) una enseñanza flexible y didáctica, b) interacción en la clase entre el profesor y los alumnos, c) promoción del aprendizaje por descubrimiento, d) las exposiciones del contenido son elaboradas (el docente crea material original), e) los alumnos tienen la oportunidad de participar en la enseñanza (explicando el contenido del temario), f) las tareas siempre son corregidas y se da *feedback*, g) enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo, h) promoción de una enseñanza personalizada y, finalmente, i) la teoría y la práctica se mezclan en la clase.

En una segunda parte de esta fase II, los participantes fueron consultados por las estrategias de enseñanza que son consideradas desfavorables y/o perjudiciales para el aprendizaje. En este caso, los entrevistados mencionaron cinco estrategias que están vinculadas a una enseñanza clásica y a un modelo transmisivo de enseñanza: a) las clases magistrales donde solamente habla el profesor, b) las clases monótonas, c) la enseñanza centrada solo en el libro de texto, d) el aprendizaje centrado en la memorización y, e) una enseñanza autoritaria y amenazante. Estas estrategias necesitan ser actualizadas, porque perjudican el aprendizaje y tampoco favorecen el potencial creativo del alumnado.

A modo de cierre de este apartado de conclusiones y después de haber respondido a los objetivos específicos de la investigación, es esencial ofrecer una reflexión final sobre el objetivo general del presente estudio, el cual consistió en: “analizar la percepción de los estudiantes pertenecientes a diversos centros educativos y niveles de enseñanza (primaria, secundaria y bachillerato) sobre la relevancia de la creatividad y su influencia en los ámbitos personal, familiar y educativo”. Luego de haber revisado todos los puntos anteriores, se pudo destacar una percepción positiva del alumnado de 6º de primaria, 4º de ESO y 1º de bachillerato con respecto a la creatividad, donde se reconoció su importancia, utilidad e impactos positivos en los niveles personal, familiar y educativo. A modo de cierre final, la creatividad debe ser presentada como una fuente inagotable para el ser humano y en este sentido asumir el potencial creativo en el terreno personal debe ser

una aspiración de todos los individuos, pero también debe serlo para la familia y para las instituciones de enseñanza. De esta manera, se formarán ciudadanos que podrán dar respuesta a un mundo caracterizado por el cambio, las transformaciones y las situaciones emergentes, solo así se podrá seguir evolucionando y avanzado como sociedad.

7.3 Sugerencias y recomendaciones

En base a las conclusiones del presente estudio, se pueden hacer algunas recomendaciones concretas con el sentido de mejorar la formación creativa de los estudiantes participantes y promover la creatividad en el terreno educativo, pero también en las esferas de la vida familiar y personal:

- **Sugerencias concretas para los individuos**

De este estudio se deriva la conclusión de mejorar la creatividad por lo que se plantean algunas acciones que se pueden aplicar a nivel personal los propios sujetos. Estas recomendaciones, se orientan hacia dos aspectos: 1) fortalecer los rasgos de una personalidad creativa, tales como la capacidad de imaginación, la capacidad de generar ideas, desarrollar un estilo propio y la capacidad de solucionar problemas; y, 2) incentivar la creación de productos creativos, potenciando la capacidad de crear algo novedoso, la originalidad de las producciones y los aspectos decorativos. Seguidamente, se presentan algunas estrategias de autores conocidos para estimular lo anterior:

- El cuestionamiento (concebido por De Bono, 1991), el cual consiste en buscar el porqué de las cosas. En este sentido, si un individuo no sabe cómo hacer preguntas, le será más difícil ser creativo. Por ejemplo: ¿Por qué los platos son redondos? Al cuestionar, el individuo debe pensar sobre el porqué de las cosas, al igual que un niño de cuatro años que pregunta: “¿y por qué?” repetitivamente.

- La búsqueda de alternativas (concebido por De Bono, 1991), donde se destaca la necesidad de buscar diferentes opciones para resolver una situación que es tomada como referencia. Es sencillo buscar alternativas cuando hay algún error o algo no funciona bien, pero el valor de la creatividad es ser capaz de buscarlas incluso cuando no son necesarias.

- *Brainstorming* o la lluvia de ideas. Concebida por Osborn (1939), esta técnica consiste en recoger todas las ideas que pueden surgir sobre un tema previamente definido (un reto, resolver

un problema, etc.), dentro de un límite de tiempo establecido. Mientras más ideas surjan, más fluidez mental demuestra tener el sujeto. Esta técnica se puede realizar individualmente o en grupo.

- Seis sombreros para pensar. Edward de Bono (1988) inventó esta técnica que permite, que en una reunión de seis personas, cada una asuma diferentes puntos de vista, adoptando una de las posiciones de acuerdo con el sombrero que se esté utilizando en ese momento. El sombrero blanco (representa la información y lo que se sabe sobre el asunto que se va a discutir), el sombrero rojo (está relacionado a las emociones, sentimientos e intuición), El sombrero amarillo (aporta la visión positiva, el optimismo, la lógica y es conciliador), el sombrero verde (representa las ideas nuevas, la fluidez y la originalidad), El sombrero azul (exige pensar de forma global) y el sombrero negro (se traduce en el juicio crítico y debe evitar que se cometan errores e ilegalidades). Esta es una actividad grupal.

- **Sugerencias concretas para las familias**

La familia es un contexto importante e influyente en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los hijos, y también influye en la creatividad, por lo tanto padres e hijos deben realizar acciones creativas conjuntamente. En este sentido, algunas recomendaciones son:

- Visitar entornos creativos. Estos pueden ser variados en temáticas y pertenecientes a diversas áreas, tales como ambientes artísticos, sitios históricos, eventos científicos, ferias tecnológicas, experiencias de creación gastronómica, entre otros. La creatividad es transversal y está presente en todas las manifestaciones humanas.

- Jugar a juegos. El aspecto lúdico siempre es un componente útil para vivir experiencias creativas en familia. Por ejemplo, se puede poner a prueba la originalidad al crear un relato o microcuento; ejercitar la fluidez del pensamiento al generar el mayor número de ideas en un minuto y medio (por ejemplo: ¿cuántas cosas de color amarillo se pueden comer? ¿Cuántas cosas se pueden dibujar a partir de un círculo? Etc.); entrenar la flexibilidad del pensamiento al pensar diversas opciones para resolver problemas (por ejemplo: ¿qué se puede hacer con un ladrillo? ¿Qué se puede hacer con un florero? Etc.); o conectar con el subconsciente (por ejemplo, a partir del ejercicio: “las páginas de la mañana”, que consiste en escribir lo primero que venga a tu mente al despertar, sin pensarlo, ni releerlo ni corregirlo). También pueden utilizarse técnicas intuitivas como el proceso de incubación, el cual consiste en reunir toda la información sobre un problema

y, posteriormente, relajarse, para que el subconsciente evoque la solución. Todas estas ideas pueden desarrollarse conjuntamente entre padres e hijos.

- Practicar un estilo educativo más democrático, el cual se caracterice por incentivar el desarrollo de una personalidad madura y la autonomía de los hijos. Este estilo educativo de los padres, se caracteriza por el uso responsable de la autoridad y el liderazgo, además favorece el diálogo, la participación en la toma de decisiones y el control paterno razonado.

- **Sugerencias concretas para los centros educativos**

Las instituciones educativas son otro agente importante en el desarrollo de los niños y jóvenes y, como tal, deben proporcionar un espacio flexible para generar experiencias significativas en el alumnado. Además de esto, se debe asumir que el contexto educativo no puede estar ajeno a los requerimientos de la sociedad y, el desarrollo de la creatividad, forma parte de las exigencias de una formación integral y resulta de gran utilidad en la vida diaria. Por lo tanto, son recomendadas algunas acciones concretas para incentivarla en este contexto:

- Promover directrices formales para que los docentes instauren acciones creativas en sus aulas. En este sentido, se debe resaltar su importancia y los efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes y en las actividades de los docentes, ya que la creatividad supone la incorporación y aplicación de nuevos recursos, metodologías y estrategias de enseñanza, y ofrece la posibilidad de renovar y/o actualizar las prácticas pedagógicas.

- Crear ambientes dentro del centro educativo donde las acciones creativas desarrolladas por los estudiantes puedan ser expuestas. Esto puede generar efectos positivos para los estudiantes, pero también para la comunidad educativa en general (profesores, padres, etc.), ya que es un espacio físico donde las iniciativas desarrolladas por los estudiantes en las distintas clases sirven como una experiencia creativa ofrecida al resto de miembros del centro educativo, además de brindar un lugar donde se puede dialogar acerca de las distintas muestras que se estén exponiendo.

- Creación de espacios de reflexión para los profesores. En este sentido, se sugiere crear ambientes donde los docentes puedan dialogar y exponer experiencias exitosas que sean consideradas como creativas. Su implementación consistiría en presentar a la comunidad docente del centro educativo una acción creativa o innovadora en cada área de estudio (lengua, matemática, física, etc.). Esto podría generar cuatro impactos importantes: a) la institución educativa mostraría un compromiso con la promoción de acciones creativas; b) las actividades creativas expuestas se constituirían

como aspectos motivacionales para los profesores menos creativos, mostrando un tipo de enseñanza más abierta y actualizada, además de ofrecer alternativas concretas para dar el contenido en cada asignatura; c) esto representaría un reconocimiento y un refuerzo positivo para los docentes creativos; y, d) esto sería un espacio de reflexión pedagógica y la creatividad sería asumida desde una perspectiva transversal.

- Ofrecer alternativas creativas abiertas a los estudiantes, a la familia y a los docentes. Pueden ser un conjunto de acciones distribuidas durante el año académico, donde se involucre a toda la comunidad educativa en torno a la realización de actividades formativas que tengan como protagonista a la creatividad.

- **Sugerencias concretas para los docentes**

Los profesores son agentes de gran influencia y sus decisiones y acciones educativas afectan directamente al alumnado y al aprendizaje de éste. Por este motivo, la formación continua de los docentes no solo es favorable para ellos, sino que también para sus estudiantes. En este sentido, se pueden exponer las siguientes recomendaciones:

- Participar en jornadas de capacitación o cursos optativos transversales a todas las áreas de enseñanza, donde se profundice sobre la creatividad y las fortalezas de su aplicación en el aula. Instancias de formación que ofrezcan experiencias a los docente que les permitan reflexionar y aprender sobre la aplicación de estrategias creativas que puedan replicar en sus clases. Además, se sugiere focalizar la atención en la forma de calificar la creatividad de los estudiantes (un aspecto que fue detectado como problemático y con bastantes dificultades en el presente proyecto de investigación).

- Desarrollar acciones creativas en el aula. Estas actividades deben ser novedosas y originales, y deben romper con lo que los alumnos están acostumbrados a realizar en clases. Estas acciones deben ser abiertas y flexibles, incorporando a los estudiantes a través de la participación activa, promoviendo su autonomía y libertad. Las actividades pueden ser individuales o grupales y de naturaleza variada: artísticas, de carácter práctico, que involucren la investigación, que sean lúdicas y/o involucren juegos, orientadas a la solución de problemas o donde la tecnología sea utilizada, entre otras.

- Utilizar criterios de evaluación al calificar la creatividad. Uno de los mayores problemas que fue manifestado por los estudiantes en el presente estudio, fue el proceso desarrollado por los

docentes al calificar la creatividad. Primero, se sugiere que se establezcan qué elementos se van a calificar de la creatividad y, en este sentido, los productos creativos son los componentes más concretos. También, se recomienda la utilización de una pauta de evaluación para calificar la creatividad de alguna producción, los siguientes criterios deben ser incluidos: novedad, originalidad y valor social o utilidad.

- Enfocar el planteamiento docente al aprendizaje y a una enseñanza flexible, favoreciendo la autonomía, la participación y la utilización de metodologías activas. El docente establece conexiones entre la teoría y la práctica, realiza clases personalizadas a las necesidades del alumnado, revisa las tareas y realiza un adecuado *feedback* e implica a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos elementos además de ser coherentes con los principios de una educación creativa, son favorables para el aprendizaje en general.

7.4 Alcances y limitaciones

7.4.1 Alcances

Los alcances de la respectiva tesis doctoral tienen como marco de referencia los objetivos establecidos en este proyecto de investigación. Primero, es necesario recordar que el objeto del estudio se centra en analizar las percepciones que tienen los estudiantes de diversos centros educativos y niveles de enseñanza (primaria, secundaria y bachillerato) en relación con la relevancia de la creatividad y su influencia en los ámbitos personal, familiar y educativo. Por lo tanto, este proyecto recoge, clasifica, compara, analiza e interpreta las percepciones, creencias y opiniones del alumnado, cuya información está suscrita a un contexto específico y a una muestra específica. Concretamente la presente investigación, se centró en dar voz a los estudiantes de los distintos niveles educativos seleccionados y que pertenecen a instituciones de enseñanza localizadas en la provincia de Segovia, que aceptaron participar en el estudio.

En un segundo punto, es necesario destacar que, en el presente proyecto de investigación, y tal como consta en uno de los criterios de rigor (validez catalítica) y en un punto de la sección de las cuestiones ético-metodológicas (valor social), se asumió la responsabilidad y el compromiso de escribir un informe individualizado para las instituciones educativas que participaron en el estudio. Esto representa un deber, pues en él son presentados los resultados obtenidos, las principales conclusiones y algunas recomendaciones orientadas a la mejora educativa, pero también se recogen sugerencias para el alumnado en el dominio personal y para las familias. Estas acciones y su ejecución están sujetas a la autoridad y actuación del centro educativo al que son

dirigidas. Adicionalmente, el informe de los establecimientos de enseñanza incluyó una oferta para realizar, de forma colaborativa, una jornada formativa sobre el tema de la creatividad y sus beneficios, destinada a los padres, profesores o al estudiantado.

En un tercer punto, esta tesis doctoral pretende ser una contribución esencial para el sistema educativo, pero también para el metamórfico mundo actual. Para esto, se realizó una revisión seria y rigurosa del término "creatividad", a partir de su perspectiva teórica, pero también complementándola con la realización de un estudio empírico que puede suscribir una nueva visión de la vinculación entre la creatividad con las esferas de la vida personal, familiar y educativa. En este sentido, es importante destacar las valoraciones positivas que recibió el estudio, lo cual fue mencionado por diversos expertos, que fueron consultados en la fase de validación del instrumento (encuesta), y por investigadores internacionales con quienes estuve en contacto durante la realización de mi estancia académica.

Agregado a lo anterior, durante el desarrollo de esta investigación fueron publicados varios artículos científicos relacionados con el tema de la presente tesis doctoral, los cuales cumplieron con los criterios de calidad establecidos por la comisión científica del programa de doctorado. También, fueron expuestos en congresos de ámbito nacional e internacionales algunos pósters científicos, poniendo de manifiesto que los aspectos desarrollados en el presente proyecto de investigación generan interés y son valorados socialmente.

En un cuarto punto, la tesis doctoral, se transformó en un espacio significativo para dar voz al alumnado, tal como es señalado en la sección de justificaciones del estudio. En este sentido, se añade una visión original al trabajo de investigación, porque los estudiantes son considerados sujetos de derecho y actores sociales con capacidad de agencia y participación, y no como receptores pasivos, ajenos a lo que sucede a su alrededor. La presente tesis se aleja, de este modo, de la tendencia de marginalización y paternalización de la niñez y la juventud, dando a los participantes del estudio un estatus de reconocimiento, legitimidad y un espacio de reflexión para que comenten sus experiencias vitales con los diferentes entornos sociales (familia, escuela) y su visión personal en relación a las percepciones de la creatividad, su promoción, utilidad e impactos.

Finalmente, es importante destacar que los resultados provenientes de este proyecto, tal y como puede ser visualizado en el capítulo de la metodología, proceden de una muestra transversal, por conveniencia, y de un contexto particular, pero no fue menos ambicioso y profundo por este motivo. Se abarcaron diferentes niveles educativas y se consideró una muestra amplia de

participantes, además se estableció un proceso de complementación entre los dos instrumentos utilizados para recoger la información consultada, lo que contribuyó a la riqueza y complejidad del análisis. Ahora bien, las conclusiones y recomendaciones establecidas a partir del análisis e interpretación tienen su origen y están conectados a este contexto y muestra particular.

7.4.2 Limitaciones

Las limitaciones del presente proyecto de investigación fueron, en primer lugar, influenciadas por las dificultades de acceso al contexto de los centros educativos, porque varias instituciones de enseñanza invitadas a participar del estudio rechazaron la invitación al no responder a los reiterados intentos de contacto por correo electrónico o a las llamadas telefónicas. Una vez confirmados los centros educativos participantes, el inicio de la investigación fue bloqueado por cuestiones burocráticas: a pesar de poseer la autorización de los centros educativos, fue necesario solicitar la autorización de la Junta de Castilla y León, concretamente de la Dirección Provincial de Educación de Segovia, siendo necesario bastante tiempo para complementar los formularios solicitados, formalizar la solicitud y esperar la respuesta.

Una segunda cuestión a tener en cuenta es que los resultados del presente trabajo de investigación, así como las conclusiones ofrecidas, proceden de una muestra seleccionada por la facilidad de acceso a los sujetos del estudio (por conveniencia), pues solo algunos centros educativos aceptaron participar en la investigación, permitiendo llegar al alumnado. Por consiguiente, se trata de una muestra no probabilística, no forma parte de los principios de este estudio establecer generalizaciones.

Un tercer aspecto para considerar es la ausencia de información sobre las percepciones de otros agentes, tales como profesores, administrativos o padres. Estas informaciones no fueron recogidas, pues no formaban parte del objeto de estudio de la presente tesis doctoral. En este sentido, ni los estudiantes de educación infantil ni los estudiantes universitarios fueron incorporados a la muestra con la que se trabajó, porque implicaba una reestructuración de los instrumentos de recogida de los datos y, aunque representasen un desafío ambicioso, esto resultaría, en términos cronológicos, duplicar o triplicar el tiempo para su tratamiento y desarrollo adecuados, ampliando todavía más las variables y los márgenes del análisis. Por este motivo, tampoco se establecieron comparaciones entre los centros educativos. No obstante, los aspectos que no fueron desarrollados en el estudio son establecidos como futuras líneas de investigación.

En cuarto lugar, aunque interesante, no se contempló la aplicación de un test específico para medir la creatividad del alumnado participante. Esto se debe a que el interés científico de la presente tesis doctoral se centró, principalmente, en las percepciones del alumnado y en lo que ellos pudieran decir sobre sus experiencias con la creatividad en los tres ámbitos por los que fueron consultados (personal, familiar y educativo). En este sentido, los estudiantes son los protagonistas y la presente tesis doctoral les da voz y los considera como agentes activos, con legitimidad y derecho.

Finalmente, el proyecto de investigación es de naturaleza descriptiva y no establece en sus objetivos el desarrollo de procesos de investigación-acción, principalmente debido a las dificultades de acceso a los centros educativos, a la escasez de recursos y a los problemas emergentes producidos por la pandemia de la Covid-19. No obstante, al final del proceso de investigación, el investigador se comprometió a entregar un informe a cada institución participante, donde se incluirían los resultados obtenidos, las conclusiones y algunas recomendaciones para la mejora y fortalecimiento de las acciones creativas. Además, se puso a disposición la posibilidad de una colaboración para desarrollar alguna jornada formativa sobre la creatividad y sus beneficios, destinada a la comunidad educativa (profesores, padres o estudiantes).

7.5 Futuras líneas de investigación

Durante el desarrollo del presente proyecto de investigación, emergen algunos temas o aspectos interesantes que no fueron considerados más profundamente, porque no formaban parte de los objetivos del estudio. Estos elementos no fueron explorados en profundidad y son establecidos como futuras líneas de investigación:

- Utilizar procesos de investigación-acción participativa para promover prácticas creativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y promuevan transformaciones en la docencia en los centros educativos que participen del proyecto.
- Determinar y comparar las percepciones sobre la creatividad de los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato considerando la situación (rural o urbano) y titularidad (público o concertado) de los centros educativos a los que pertenezcan.
- Analizar las percepciones, opiniones y creencias sobre la importancia de la creatividad de otros agentes que intervienen en la socialización de los jóvenes, tales como padres, profesores y/o directivos de la gestión escolar.

- Describir las percepciones sobre la creatividad que poseen los alumnos de educación infantil.
- Describir las percepciones sobre la creatividad que poseen los estudiantes universitarios.
- Especificar las acciones desarrolladas por los profesores para calificar la creatividad en las producciones del alumnado.
- Establecer una valoración de la formación inicial docente en relación a la promoción de competencias creativas en los futuros profesores.
- Establecer el valor social de la creatividad y analizar su utilidad en diversas profesiones.
- Analizar las relaciones entre el desarrollo de la creatividad y los tipos de metas académicas que tienen los alumnos.

CAPÍTULO VII: CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta a verificação das hipóteses propostas na investigação e as principais conclusões retiradas da análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha dos dados, nomeadamente, do processo de triangulação entre estes, o quadro teórico e os objetivos. Além disso, considerando as conclusões como ponto de referência, são formuladas algumas recomendações de melhoria da criatividade nos deferentes contextos previstos e, nas seções finais, através de um processo de reflexão, são estabelecidos o âmbito, as limitações e algumas linhas futuras de investigação sobre esta temática.

7.1 Verificação das hipóteses

Na sequência da análise dos dados do capítulo anterior, propusemo-nos a estabelecer a aceitação ou rejeição das hipóteses apresentadas nesta investigação, que são apresentadas em seguimento:

H1: Para alunos dos diferentes níveis educativos, a criatividade é importante e útil no domínio pessoal.

Na esfera pessoal, a nossa H1 (hipótese 1) pode ser aceite, visto que, para os alunos participantes, a criatividade é considerada importante e útil nesta primeira esfera de análise. Constatou-se que os indivíduos têm uma elevada perceção de si mesmos enquanto sujeitos criativos, assim como uma elevada consciência sobre criatividade, no que concerne tanto o conceito como a sua utilidade na vida quotidiana e para o crescimento pessoal. Porém, isto baseou-se nas intuições pessoais dos alunos e não nas certezas do ensino deliberado da criatividade pelas escolas, professores e/ou família.

H2: Os pais encorajam a criatividade dos seus filhos.

A nível familiar, a H2 (hipótese 2) é aceite, mas coloca alguns desafios para esta segunda esfera da nossa análise. A criatividade manifestou-se como presente, sendo que as figuras dos pais foram consideradas como criativas pela maioria dos participantes (e, aqui, é de notar que os indivíduos identificassem qual das figuras paternas era a mais criativa, a figura da mãe prevaleceu sobre a do pai). Observou-se, também, que as ações criativas são realizadas entre pais e filhos. Deste modo, existe uma intenção de aumentar a criatividade, embora este tipo de intenção tenda a diminuir à medida que os alunos estão em ciclos de estudos mais avançados e são, portanto, mais velhos.

H3: Na medida em que os estudantes estão a frequentar ciclos de estudos mais avançados, a sua criatividade permanece intacta e continuam a realizar ações criativas no ambiente familiar e educativo.

Relativamente a esta hipótese, o estudo mostrou uma diminuição do desempenho nas atividades criativas, uma vez que o ciclo de estudos frequentado era mais elevado. Para além disso, surgem também, vozes críticas tanto ao não considerar os pais como criativos, como ao indicar que eles não realizavam atividades consideradas como criativas na família. Assim, a H3 (hipótese três) rejeitou-se, porque afirmava precisamente que as ações criativas na família não iriam diminuir à medida que os indivíduos avançavam na sua escolaridade.

No campo da educação, há alguns desafios que emergem para a escola e para os professores. Primeiro, seria necessária uma autêntica renovação das práticas pedagógicas (principalmente a partir dos processos de avaliação), pois a criatividade não pode ser delegada a um papel secundário e/ou apenas associada ao plano estético, artístico e decorativo (como foi observado nos aspetos da qualificação). Adicionalmente, tanto os professores como as instituições educativas devem assumir e encorajar o elevado potencial criativo manifestado por todos os participantes (que tendeu a diminuir à medida que a sua escolaridade aumentava, mas que ainda assim reuniu a maioria dos participantes naquilo que se constatou como uma perceção positiva de si enquanto sujeitos criativos). Por conseguinte, o desenvolvimento das ações criativas é importante e não deve ser reduzida em quantidade ou frequência durante todas as fases da escolaridade, um aspeto que diminuiu no 4 ° ESO e no 1 ° bacharelato, e que até revelou um discurso crítico em comparação com os alunos do 6 ° ano. Portanto, a nossa H3 (hipótese três) pode ser retida, por um lado, porque o potencial criativo, embora decrescente, não atinge a maioria e, por isso, permanece positivo, por outro lado, esta hipótese rejeita-se porque, quanto mais avançado é o ciclo de estudos frequentado pelos indivíduos, mais tende a diminuir a realização de ações criativas.

H4: O desempenho dos professores criativos nas aulas favorece que processo de ensino-aprendizagem seja significativo para os alunos.

No campo educativo, o discurso crítico relativamente ao sistema educativo espanhol foi predominante e, embora não fosse maioritário, as escolas também foram questionadas na tarefa de promover a criatividade. O mesmo não aconteceu com os professores, onde se afirmou que a criatividade estava presente nas práticas dos professores e que aquela se incentiva nas aulas, em muitos casos, ainda que estas ações pareçam ser da responsabilidade dos professores, sobretudo

na área artística e das humanidades, e ausentes na área de ciências. Foi, também, observada uma avaliação muito positiva dos professores criativos, das ações criativas e das estratégias de ensino criativo, sendo o discurso predominante aquele que considera que os professores criativos ensinam melhor e que se aprende mais com um professor criativo do que com alguém que não é criativo e que dá preponderância ao ensino passivo e/ou transmissivo. Por conseguinte, a H4 (hipótese quatro) retém-se.

H5: As ações criativas são altamente eficazes no desenvolvimento pessoal, no ensino e quando são propostas atividades nas aulas.

Finalmente, também se destacou que a criatividade tem efeitos muito positivos em aspetos como: a motivação, o desempenho (traduzindo-se em notas mais altas), a aprendizagem, a atenção, o comportamento e/ou o clima em sala de aula, permitindo aceitar a H5 (hipótese 5) e, também, reforçar a aceitação da H4.

7.2 Conclusões gerais

Com base nas pesquisas e análises efetuadas, retiram-se algumas conclusões, apresentadas na seção seguinte. Aqui, contrastam-se os resultados obtidos a partir dos dois instrumentos e, ainda, procura-se responder aos objetivos estabelecidos para o presente projeto de investigação.

O primeiro objetivo de referência consistiu em: "conhecer a auto-perceção dos alunos do ensino primário, do secundário e do bacharelato sobre a criatividade, o seu desenvolvimento e a sua importância nas esferas pessoal, familiar e educativa". A partir deste objetivo, as seguintes considerações podem ser tecidas:

1.- Os alunos que participaram no estudo indicaram todos uma definição de criatividade, sendo que a maioria deles o faz ancorada numa perspectiva atual da criatividade. Isto foi coerente tanto na fase I como na fase II da análise; mas foi na fase II (aplicação da entrevista), onde se pôde estabelecer uma classificação destas definições em sete temas: (1) a criatividade como a criação de algo novo, (2) a criatividade associada à originalidade, (3) a criatividade associada à imaginação, (4) a criatividade como capacidade de todos, (5) a criatividade associada à produção de ideias, (6) a criatividade associada a algo artístico e, (7) a criatividade como a capacidade de resolver problemas. Dos sete temas acima referidos em que as diferentes definições foram classificadas, apenas um tema surgiu onde o que se entendia por criatividade estava ancorado numa perspectiva clássica, onde a criatividade estava associada com as artes. Não obstante, isto foi

rejeitado pela maioria dos dados recolhidos no inquérito da fase I. Por conseguinte, é um aspeto que não se poderá apontar como predominante.

2.- Outro aspeto que, na escala de avaliação da criatividade, recolheu discrepâncias entre os inquiridos dos níveis de ensino básico e secundário e superior foi a forma como os participantes aprenderam a definição de criatividade. Este aspeto recolheu mais informação e profundidade nas entrevistas, emergindo um elemento preocupante, uma vez que se observou que a conceção de criatividade dos participantes era o resultado de uma convicção pessoal baseada na própria intuição (que, neste caso, estava correta), mas que evidencia a ausência de um ensino deliberado ou intencional sobre a criatividade e a sua delimitação concetual, tanto por parte da família como dos centros educativos. Esta tarefa deve ser assumida tanto pela família como pela esfera educacional, uma vez que são contextos altamente influentes para os indivíduos e para o seu desenvolvimento. Além disso, como já vimos, criatividade é um termo amplo e complexo.

3.- Na presente investigação, quase todos os participantes, em ambas as fases da análise, se consideravam criativos e demonstravam uma elevada auto-perceção sobre a sua capacidade criativa. Na fase I, a maioria indicou que pensa de forma divergente quando resolve um problema e considera-se criativa, embora houvesse uma diminuição considerável neste último aspeto entre os ciclos de estudos mais baixos e mais altos, mas ainda assim representava a maioria. Nas entrevistas (fase II), foi possível aprofundar os principais argumentos indicados pelos estudantes participantes para se considerarem como sujeitos criativos, os quais foram classificados em dois temas:

1) respostas associadas a traços de personalidade, onde se indicou a capacidade de imaginação, a fluência ou a capacidade de gerar ideias, o ter um estilo próprio e, também a capacidade de resolver problemas.

2) respostas associadas à criação de produtos criativos, onde são mencionadas a capacidade de criar algo novo, a originalidade das produções e os aspetos decorativos das mesmas.

Ao mesmo tempo, e de acordo com o exposto, a maioria dos estudantes inquiridos, na fase I, destacam a utilidade prática da criatividade na vida quotidiana, um aspeto que é complementado na fase II, onde são destacadas as seguintes características da utilidade da criatividade: (a) combate o tédio e a monotonia, (b) fomenta a imaginação e a criação de coisas novas, (c) confere originalidade e é diferenciadora, (d) é útil no ambiente de trabalho, (e) fomenta a flexibilidade de pensamento, (f) fomenta a motivação intrínseca e (g) fomenta a fluência do pensamento.

4.- Ao entrar na esfera familiar, o nível de coesão entre o que foi expresso pelos inquiridos e os entrevistados é muito evidente, complementando-se em termos de quantidade (fase I) e profundidade (fase II). Em primeiro lugar, observou-se que os participantes identificaram sobretudo os seus pais como criativos (na fase I) e, a partir das entrevistas (fase II), foram recolhidos os argumentos mencionados para esta perceção. Estes foram classificados da seguinte forma: a) indica-se a capacidade dos pais para criar coisas novas, b) identificam-se traços de personalidade criativa nos pais, c) alude-se à capacidade artística dos pais, d) os pais rompem com o que é esperado pelos filhos (ou seja, propõem ações que são fora do comum) e, e) deteta-se nos pais a capacidade de propor soluções para os problemas.

Para além do referido, outros aspetos interessantes que foram detetados foram: primeiro, a perceção positiva dos pais (embora representando a maioria em todos os ciclos de estudos) diminuiu nos ciclos de estudos mais elevados. Segundo, embora a preponderância fosse reconhecer ambos os pais como criativos, no caso de ter que identificar um dos pais como mais criativo do que o outro, a figura da mãe prevaleceu como a mais criativa, tanto na fase I como na fase II. Isto foi influenciado pelo exercício de um papel tradicional de maternidade e paternidade, em que o pai foi identificado como a figura com menor envolvimento na parentalidade, assumindo um perfil de provedor, mais fechado e menos aberto a coisas novas, com a mãe a representar o oposto.

Finalmente, e representando a perspetiva minoritária, tanto no inquérito como nas entrevistas, apareceu também um grupo que tendia a aumentar à medida que o ciclo de estudos era mais elevado, e que valorizava ambos os pais como não criativos. Nestes casos, alguns dos argumentos que se expressaram na fase II (entrevistas) foram os seguintes: a) os pais não realizam nenhuma ou muito poucas ações diferentes das habituais, b) os pais são caracterizados como pessoas muito estruturadas (ou seja, têm hábitos fixos) e c) os indivíduos detetam dificuldades nos seus pais quando têm que produzir ideias.

5.- Continuando na esfera familiar, os participantes foram questionados acerca da realização de atividades criativas entre pais e filhos e, embora em ambas as fases da análise se tenha verificado que a avaliação dos participantes do nível de escolaridade mais baixo e dos participantes dos ciclos de estudos mais elevados eram diferentes e diminuía consideravelmente neste último, as percentagens maioritárias (nos inquéritos da fase I) e uma grande parte das menções no discurso extraído das entrevistas (fase II) foram ainda agrupadas, sendo indicada uma avaliação positiva na realização de ações criativas com os pais e/ou um membro da família. Neste sentido, foi extraída das entrevistas uma classificação das atividades mencionadas. Estas são: a) inventar ou

jogar jogos, b) promover atividades artísticas, c) criar algo novo, d) realizar viagens a lugares originais, e) apoiar atividades escolares e f) preparar refeições inovadoras. Apesar do exposto, nesta fase, o discurso foi mais polarizado e surgiu uma menção bastante recorrente, principalmente nos ciclos de estudos mais elevados (concretamente, no 4 ° ESO e no 1 ° ano do bacharelato), de que as atividades criativas realizadas em conjunto entre pais e filhos eram escassas e/ou invulgares.

6.- No campo educacional, foram observadas diferenças bastante acentuadas entre os participantes dos ciclos de estudos mais baixos e os participantes dos ciclos de estudos mais elevados. Neste sentido, e relembrando que na primeira instância que foi avaliada se perguntava se o sistema educativo espanhol fomentava ou não a criatividade, os alunos do 6 ° ano indicaram que não eram capazes de dar uma resposta (tal na fase II). Por outro lado, os inquiridos dos ciclos de estudos mais elevados criticaram este agente, indicando algumas das seguintes perceções: a) o sistema educativo dá prioridade aos conteúdos, b) a criatividade é perigosa para o sistema educativo, c) há poucas iniciativas que encorajem a criatividade promovida pelo sistema educativo, d) o sistema educativo centra-se e/ou tem como referência a qualificação, e e) o sistema educativo promove principalmente um caminho: seguir uma carreira. Na fase I, não houve nenhuma pergunta no inquérito que permitisse fazer comparações sobre este primeiro ponto.

7.- Outro aspeto que gerou algumas diferenças entre os ciclos de estudos inferiores e os mais elevados (principalmente na fase I da análise) foi a avaliação dos estabelecimentos de ensino enquanto agentes que promovem a criatividade. Neste sentido, a aceitação desta declaração, assim como a valorização das ações promovidas pelas escolas e/ou institutos, e embora a maior parte delas tenham sido positivas, também mostraram diferenças muito acentuadas nas percentagens de aceitação da declaração entre os alunos do 4 ° ESO e do 1 ° ano do bacharelato. Nas entrevistas (fase II), observou-se que o discurso preponderante atribuía uma avaliação positiva às escolas enquanto agentes que promovem a criatividade. As perceções mais frequentemente mencionadas para justificar a avaliação positiva das escolas foram as seguintes: a) na escola realizam-se atividades extracurriculares, b) na escola são realizadas atividades criativas e a escola autoriza-as, c) as escolas estabelecem recomendações de ação para os professores e d) há celebrações, na escola ou no próprio instituto, que favorecem espaços criativos. Apesar das avaliações favoráveis da maioria, surgiu, também, um discurso crítico em relação aos estabelecimentos de ensino, descrevendo que as ações promovidas para encorajar a criatividade eram escassas e isoladas no tempo.

8.- Finalmente, e onde não foram encontradas discrepâncias entre os níveis de ensino ou entre as duas fases da análise, encontramos a avaliação do professor enquanto um potenciador da criatividade. Na fase I (inquéritos), a grande maioria dos participantes salientou a capacidade de reconhecer quando um professor é criativo, e também indicou que um bom professor deve ser criativo. Estas ideias representaram a maioria e aumentaram em quantidade à medida que o ciclo de estudos era mais elevado.

Na fase II, os respondentes mantiveram a avaliação positiva das ações dos professores e mencionaram alguns dos seguintes argumentos para justificar esta avaliação: a) os professores fazem atividades diversas e/ou inovadoras na aula, b) os professores mostram que estão envolvidos no processo de ensino, c) os professores envolvem os alunos, para que participem na aula, d) os professores dão liberdade na realização das atividades que propõem, e) os professores pedem aos estudantes para serem criativos no seu trabalho ou atividades, f) os professores consideram a criatividade na qualificação e, ainda, g) os professores dão prioridade ao processo de aprendizagem. Apesar dos aspetos positivos contados nos elementos referidos, também emergiu do discurso dos entrevistados que a promoção da criatividade depende quase inteiramente das decisões tomadas pelo professor na aula, uma situação que é condicionada pela existência de professores que preferem dar prioridade ao ensino passivo e expositivo, sendo muito estruturado e/ou tradicional, em que o exame é prioritário e o seu envolvimento se limita “a dar” a aula. Nesses casos, a criatividade desaparece e o potencial criativo dos alunos é inibido.

O segundo objetivo de referência consistiu em: "identificar a presença de professores criativos e a influência que têm na aprendizagem de acordo com a perspectiva dos alunos de diferentes níveis de ensino". A partir daí, são estabelecidos os seguintes aspetos:

1.- Em relação à identificação dos professores criativos, em ambas fases da análise se constatou que todos os alunos, independentemente do ciclo de estudos de pertença, são capazes de reconhecer um professor criativo. Na fase I da análise, observou-se que, quanto mais elevado o ciclo de estudos, mais drasticamente diminuía a quantidade de professores criativos e o empenho dos professores em encorajar os seus alunos a serem criativos. A maioria dos alunos do 4 ° do ESO e do 1 ° ano do bacharelato apresentavam uma perceção negativa sobre aqueles.

Na fase II (entrevistas), aprofundámos a forma como os professores criativos são identificados pelos estudantes. Neste sentido, foi possível extrair do discurso dos participantes uma caracterização dos professores criativos, determinada por três aspetos principais:

a) Estes professores são detetados pela forma como ensinam. Nesta secção, destaca-se que os professores criativos desenvolvem atividades diversas e/ou originais no seu trabalho de ensino, utilizam diferentes estratégias de ensino, explicam melhor e criam um ambiente na sala de aula que é percebido como agradável e aberto.

b) Estes professores são detetados pelas suas características psicológicas. Aqui, é notado que os professores criativos podem ter alguns dos seguintes traços de personalidade: são alegres e/ou divertidos, estão mais envolvidos com os seus alunos, têm originalidade, imaginação e/ou capacidade de criar coisas, têm mais energia e são dinâmicos, são amigáveis, têm uma organização flexível, têm capacidades artísticas e/ou têm muitas ideias (fluência mental).

Finalmente, c) Estes professores são detetados pela forma como se vestem; neste sentido, destaca-se uma diferenciação no vestuário utilizado pelos professores criativos, embora este aspeto apenas tivesse sido mencionado nos ciclos de estudos inferiores (concretamente, 6.º ano do ensino básico e no 4.º ano do ESO).

2.- Continuando com as percepções dos professores, desta feita o foco foi nas atividades que aqueles propõem nas aulas. A partir da fase I (inquérito) surgiram percentagens muito elevadas, destacando-se o desempenho dos professores criativos e onde se enfatizou que ensinam melhor. Ainda, os alunos percebem que aprendem mais com os professores criativos que com professores não criativos. Estes resultados aumentaram à medida que o ciclo de estudos aumentava.

Na fase II das entrevistas, foi classificado um total de doze características percebidas pelos alunos e associadas às atividades criativas desenvolvidas na sala de aula pelos professores. Estas características são: a) realizar atividades inovadoras, b) desenvolver atividades artísticas, c) encorajar ações práticas, d) promover atividades que envolvam artesanato, e) encorajar a liberdade no desenvolvimento de tarefas, f) realizar atividades destinadas à investigação e descoberta, g) encorajar o trabalho em grupo, h) utilizar a tecnologia no desenvolvimento de atividades, i) estimular a reflexão crítica, j) desenvolver ações ou jogos lúdicos, k) resolver problemas e, ainda, l) fomentar a colaboração entre as diferentes disciplinas.

Tomando a secção anterior como referência, deve, também, acrescentar-se que os participantes manifestaram que a realização deste tipo de atividades suscitou sentimentos muito positivos, sendo ações que foram muito apreciadas por todos os alunos. Os seguintes argumentos foram extraídos do discurso dos participantes: a) as atividades criativas são divertidas e/ou divertidas, b) apreciaram as ações criativas que realizaram e estas motivaram os alunos, c) as atividades criativas favoreceram a interação com os seus pares, d) os alunos sentiram que aprenderam mais, e) foram uma oportunidade para os alunos se expressarem, f) as atividades criativas revelaram-se

um desafio interessante e, ainda, g) as atividades criativas tiveram algum tipo de reconhecimento. Por conseguinte, observou-se que as ações criativas têm muitos elementos a seu favor para se transformarem em experiências significativas para os alunos.

3.- A investigação também detetou uma rutura entre o ensino ou a promoção da criatividade e os processos de qualificação desenvolvidos pelos professores. Nos aspetos anteriores, foram expressas perceções positivas acerca da presença dos professores criativos na sala de aula; no entanto, estas perceções mudaram quando nos concentrámos na qualificação que os professores aplicam.

Na fase I (inquérito), houve discrepâncias entre os inquiridos dos ciclos de estudos mais baixos e mais elevados no que diz respeito à avaliação da criatividade e se esta avaliação influenciou nas qualificações. A este respeito, os alunos do 4 ° do ESO e do 1 ° do bacharelato avaliaram negativamente ambas as declarações. Na fase II, a maioria dos entrevistados indicou que a criatividade não se qualifica e pode, potencialmente, ser avaliada informalmente, ainda que envolva em mistério, porque os alunos não sabem o que é e como se qualifica, porque os professores não possuem, em regra, critérios de avaliação que mencionem a criatividade. A exceção ao que foi veiculado pela maioria é o que foi afirmado por um grupo minoritário de entrevistados, que destacou alguns aspetos que pensavam (ainda que sem certezas) estar a influenciar a qualificação da criatividade dos seus trabalhos. A este respeito, os aspetos mais mencionados foram a avaliação dos aspetos decorativos e/ou de apresentação dos trabalhos e, em menor grau a originalidade, a elaboração e a novidade do trabalho.

4.- Finalmente, e para encerrar este segundo objetivo, foi feita uma classificação das disciplinas mais e menos criativas de acordo com a perceção dos alunos nos diferentes ciclos de estudos. Nesta secção, surgiram alguns aspetos bastante interessantes:

Primeiro, através de um exercício de reiteração no discurso dos entrevistados, estabeleceu-se que as disciplinas mais criativas no ensino básico são as artes plásticas e a linguagem; no 4 ° da ESO, linguagem e artes plásticas; no 1 ° bacharelato, linguagem, a filosofia e a biologia. Como referido, a maioria das disciplinas consideradas criativas está ligada à área das artes e humanidades, com apenas uma exceção, que é a biologia. Repetindo o processo anterior para identificar as disciplinas menos criativas, a matemática foi considerada a disciplina menos criativa nos três ciclos de estudos em estudo. A física e a química foram também consideradas pouco criativas no 1 ° do bacharelato. Consequentemente, foi possível estabelecer que as disciplinas consideradas como

não criativas está ligada à área da ciência. A partir dos inquéritos (fase I), não houve nenhuma pergunta que permitisse um ponto de comparação.

No entanto, apesar do mencionado previamente representou o discurso majoritário, foram detetadas certas discrepâncias ou inconsistências aparentes entre os participantes: para alguns alunos, uma disciplina era considerada criativa, mas para outros a mesma disciplina não o era. Isto ocorreu não só entre os diferentes ciclos de estudo, mas também entre colegas da mesma classe. Nestes casos, o professor foi apontado como o agente mais significativo e o responsável pelo trabalho criativo ou não de uma disciplina, pois os alunos consideraram que o professor decidiu como orientar a disciplina que estava a dirigir (esta foi a mais apontada pelos entrevistados).

Por último, embora o acima mencionado fosse o que mais tivesse sido indicado, também se mencionou que o programa de estudos tinha influência sobre se uma disciplina era ensinada de forma criativa ou não. Nesta linha, foram também considerados outros aspetos, tais como: as atividades que foram desenvolvidas na aula (afetaram a perceção de uma disciplina), o número de alunos na sala de aula (quanto menos alunos na sala de aula, mais ações criativas foram desenvolvidas) e, finalmente, o comportamento dos alunos (se era apropriado e positivo por parte daqueles, o professor estava mais disposto a ser criativo).

O terceiro objetivo de referência consistiu em: "determinar e comparar as convicções expressas pelos alunos do ensino básico, do secundário e do bacharelato sobre os efeitos da criatividade nas ações que desenvolvem no campo pessoal e no processo de ensino-aprendizagem no campo educativo". A partir deste, são estabelecidos os seguintes aspetos:

1.- Ao perguntar sobre os efeitos da criatividade no crescimento pessoal, a partir das duas fases da análise, a perceção dominante foi positiva e houve absoluta coincidência nos três ciclos de estudos que participaram no estudo. Na fase I (inquéritos), foram observadas percentagens muito elevadas, sendo que a maioria dos inquiridos destacaram a importância da criatividade na vida quotidiana. Estes dados foram complementados na fase II, onde quase todos os entrevistados destacaram a eficácia e os efeitos positivos da criatividade na sua vida quotidiana. Além disso, foi possível estabelecer dez aspetos, em que os participantes, consideraram que a criatividade era favorável. Neste sentido, os entrevistados disseram que a criatividade: (a) ajudava que as pessoas foram mais produtivas nas coisas que faziam, (b) era útil no âmbito de trabalho (contribuiu para que o aluno se tornasse um melhor trabalhador, diferente e com iniciativa), (c) ajudava a enfrentar problemas e a encontrar soluções, (d) era um elemento diferenciador das outras pessoas, (e)

encorajava o pensamento divergente, (f) aumentava as competências pessoais, (g) trazia alegria, (h) ajudava o indivíduo a expressar-se melhor, (i) favorecia a reflexão e o pensamento crítico e, ainda (j) dava liberdade.

As exceções ao acima exposto eram minoritárias e deveram-se a uma preponderância de uma percepção limitada sobre o que engloba a criatividade, vista como exclusiva de certas pessoas, atividades ou áreas. Esta percepção refletia uma perspectiva mais clássica da criatividade, reduzida a um pequeno número de pessoas e pertencente apenas ao campo das artes, privando-a assim da sua utilidade na vida quotidiana.

2.- Subsequentemente e, ao centrar a atenção nos efeitos das ações criativas desenvolvidas na sala de aula, foram obtidos resultados positivos na análise de ambas as fases. Na fase I, os inquiridos dos diferentes ciclos de estudos coincidiram em maioria absoluta, ao indicarem que a criatividade provocava um aumento em aspetos tais como motivação, atenção e aprendizagem. Além disso, e com percentagens muito elevadas, também se indicou que a criatividade tinha uma influência na melhoria do comportamento, da qualificação académica e do clima em sala de aula.

Na fase II, os entrevistados apresentaram uma panóplia de atividades que, de acordo com a sua percepção, favorecia a sua aprendizagem e criatividade, além de serem as suas ações preferidas para desenvolver na sala de aula. Estas atividades são: a) trabalho de grupo, b) trabalho prático e/ou experimental, c) utilização de tecnologia, d) atividades divertidas e lúdicas, e) investigação sobre um tópico, f) comentar, debater e/ou expressar a sua opinião, g) criar coisas novas, h) desenvolver atividades inovadoras e, i) transportar a sala de aula para outros espaços. As atividades da lista acima são experiências educativas que poderiam ser identificadas como estratégias criativas, que poderiam funcionar como projetos de adaptação da educação à criatividade.

3.- Numa última instância e para encerrar a informação em torno deste objetivo, os participantes da investigação mencionaram as estratégias de ensino que mais e menos favorecem a sua aprendizagem. Por unanimidade, tanto os inquiridos como os entrevistados indicaram efeitos muito positivos de elementos que se podem identificar com o ensino criativo. Para além disso indicaram como elementos prejudiciais aqueles ligados a um ensino mais passivo, transmissivo e clássico. Neste sentido, na fase I da análise (inquérito), as respostas indicaram, de uma forma expressiva em todos os ciclos de estudos considerados no presente estudo e com percentagens crescentes à medida que o ciclo de estudos é mais elevado, que a) um professor criativo ensina

melhor do que um não criativo, e que b) se aprende mais nas aulas de um professor criativo do que nas de um professor não criativo.

Na fase II (entrevistas), foi possível aprofundar a informação e extraiu-se do discurso dos participantes uma lista das estratégias de ensino utilizadas pelos professores e que os alunos consideram que favorece a sua aprendizagem. Os entrevistados destacaram nove estratégias com efeitos positivos, que coadunam com os princípios da escolaridade criativa e do ensino flexível. Estas são: a) ensino flexível e didático, b) interação nas aulas entre o professor e os alunos, c) promoção da aprendizagem por descoberta, d) as apresentações dos conteúdos são elaboradas (o professor cria material original), e) os alunos têm a oportunidade de participar no ensino (explicando o conteúdo do programa), f) as tarefas são sempre corrigidas e é prestado *feedback*, g) ensino baseado na aprendizagem cooperativa, h) promoção do ensino personalizado e, finalmente, i) a teoria e a prática são combinadas nas aulas.

Numa segunda parte desta fase II, os participantes foram questionados sobre as estratégias de ensino que são consideradas desfavoráveis e/ou prejudiciais à aprendizagem. Neste caso, os entrevistados mencionaram cinco estratégias que estão ligadas ao ensino clássico e a um modelo de ensino transmissivo: a) aulas onde apenas o professor fala, b) aulas monótonas, c) ensino centrado somente no livro didático, d) aprendizagem centrada na memorização e, ainda, e) ensino autoritário e ameaçador. Estas estratégias precisam de ser atualizadas, porque prejudicam a aprendizagem e não encorajam o potencial criativo dos alunos.

Para encerrar esta seção das conclusões e após se ter respondido aos objetivos específicos da investigação, é essencial oferecer uma reflexão final sobre o objetivo geral do presente estudo, que consistiu em "analisar a perceção dos alunos pertencentes a diferentes escolas e ciclos de estudos (básico, secundário e bacharelato) sobre a relevância da criatividade e a sua influência nas esferas pessoal, familiar e educativa". Depois de terem sido revisto todos os pontos acima, torna-se possível destacar uma perceção muito positiva dos alunos do 6º ano do ensino básico, do 4º ano do ESO e do 1º do bacharelato no que respeita à criatividade, a sua importância, utilidade e impactos positivos a nível pessoal, familiar e educativo são reconhecidos. Para finalizar, a criatividade deve ser apresentada como uma fonte inesgotável para o ser humano e, neste sentido, assumir o potencial criativo a nível pessoal deve ser uma aspiração para todos os indivíduos, nomeadamente também para a família e para as instituições educativas. Desta forma, serão formados cidadãos capazes de responder a um mundo caracterizado pela mudança e pelas transformações e situações emergentes, pois apenas assim poderemos continuar a evoluir e a avançar enquanto sociedade.

7.3 Sugestões e recomendações

Com base nas conclusões do presente estudo, podem ser feitas algumas recomendações concretas, no sentido de melhorar a formação criativa dos alunos participantes e promover a criatividade no campo educativo, mas também nas esferas de vida familiar e pessoal:

- **Sugestões concretas para os indivíduos**

Este estudo leva à conclusão de que a criatividade precisa de ser melhorada, e por isso são propostas algumas ações que podem ser aplicadas a nível pessoal pelos próprios sujeitos. Estas recomendações estão orientadas para dois aspetos: 1) reforçar as características de uma personalidade criativa, tais como a capacidade de imaginação, a capacidade de gerar ideias, desenvolver o próprio estilo e a capacidade de resolver problemas; e, 2) encorajar a criação de produtos criativos, promovendo a capacidade de criar algo novo, a originalidade das produções e os aspetos decorativos. Abaixo estão algumas estratégias de autores conhecidos para estimular o acima referido:

- O questionamento (De Bono, 1991), que consiste em procurar o porquê das coisas. Neste sentido, se um indivíduo não sabe como fazer perguntas, torna-se difícil ser-se criativo. Por exemplo: Porque é que os pratos são redondos? Ao questionar, o indivíduo deve pensar sobre o porquê das coisas, tal como uma criança de quatro anos de idade que pergunta “E porquê?” repetidamente.

- A procura de alternativas (De Bono, 1991), onde se destaca a procura de diferentes opções para resolver uma situação que é tomada como referência. É fácil procurar alternativas quando há um erro ou algo não está a funcionar bem, mas o valor da criatividade é ser capaz de as procurar mesmo quando não são necessárias.

- *Brainstorming* ou tempestade de ideias. Concebida por Osborn (1939), esta técnica consiste em recolher todas as ideias que possam surgir sobre um tema previamente definido (um desafio, a resolução de um problema, etc.), dentro de um espaço limitado de tempo. Quanto mais ideias surgem, mais fluência mental o sujeito demonstra. Esta técnica pode ser feita individualmente ou em grupo.

- Os seis chapéus de reflexão. Edward de Bono (1988) inventou esta técnica que permite que, numa reunião de seis pessoas, cada uma assuma diferentes pontos de vista, adotando uma de

várias posições de acordo com o chapéu que está a ser utilizado no momento: o chapéu branco (representa a informação e o que se sabe sobre o assunto a ser discutido), o chapéu vermelho (relativo às emoções, os sentimentos e a intuição), o chapéu amarelo (a visão positiva, o otimismo, a lógica e a conciliação), o chapéu verde (representa as novas ideias, a fluência e a originalidade), o chapéu azul (que requer um pensamento global) e o chapéu preto (traduzido pelo juízo crítico e que procura evitar cometer erros e ilegalidades). Esta é uma atividade de grupo.

- **Sugestões concretas para as famílias**

A família é um contexto importante e influente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e também influencia a criatividade, pelo que os pais e os filhos devem levar a cabo ações criativas em conjunto. Neste sentido, algumas recomendações são:

- Visitar ambientes criativos. Estes podem ser variados em temas e pertencentes a diferentes áreas, tais como ambientes artísticos, sítios históricos, eventos científicos, feiras tecnológicas, experiências de criação gastronómica, entre outros. A criatividade é transversal e está presente em todas as manifestações humanas.

- Jogar jogos. O aspeto lúdico é sempre um componente útil para viver experiências criativas em família. A título de exemplo, pode testar-se a originalidade criando uma história ou micro-história; exercitar a fluência do pensamento gerando o máximo de ideias num minuto e meio (por exemplo: “Quantas coisas amarelas podes comer?”, “Quantas coisas podes desenhar a partir de um círculo?” Etc.); treinar flexibilidade do pensamento pensando em diferentes opções para resolver problemas (por exemplo: “O que pode ser feito com um tijolo?”, “O que pode ser feito com um vaso?” Etc.); ou conectar-se com o subconsciente (por exemplo, a partir do exercício “As páginas da manhã”, que consiste em escrever a primeira coisa que vem à mente ao acordar, sem pensar, reler ou corrigir). Também podem ser utilizadas técnicas intuitivas como o processo de incubação, que consiste em recolher toda a informação sobre um problema e, depois, relaxar, para que o subconsciente evoque a solução. Todas estas ideias podem ser desenvolvidas em conjunto entre pais e filhos.

- Praticar um estilo de educação mais democrático, que se caracteriza por encorajar o desenvolvimento de uma personalidade madura e a autonomia dos filhos. Este estilo de parentalidade caracteriza-se pelo uso responsável da autoridade e liderança, também favorece o diálogo, a participação na tomada de decisões e o controlo parental fundamentado.

- **Sugestões concretas para instituições educativas**

As instituições educativas são outro agente importante no desenvolvimento de crianças e jovens e, como tal, devem proporcionar um espaço flexível para a formação de experiências significativas para os alunos. Para além disso, deve assumir-se que o contexto educativo não pode ser dissociado das exigências da sociedade e, o desenvolvimento da criatividade, faz parte das exigências de uma educação holística e é de grande utilidade na vida quotidiana. Por conseguinte, são recomendadas algumas ações concretas para a estimular neste tipo de contexto:

- Promover diretrizes formais para os professores implementarem ações criativas nas suas aulas. Neste sentido, há que ressaltar a sua importância e efeitos positivos no desenvolvimento dos alunos e nas atividades dos professores, porque a criatividade implica a incorporação e aplicação de novos recursos, metodologias e estratégias pedagógicas, e oferece a possibilidade de renovar e/ou atualizar as práticas pedagógicas.

- Criar ambientes dentro do centro educativo onde as ações criativas desenvolvidas pelos alunos possam ser exibidas. Isto pode gerar efeitos positivos para os alunos, mas também para a comunidade educativa em geral (professores, pais, etc.), pois é um espaço físico onde as iniciativas desenvolvidas pelos alunos, nos diferentes ciclos de estudos, são reforçadas. Adicionalmente, também servem de experiência criativa oferecida ao resto dos membros do centro educativo, sendo um espaço onde se podem discutir as diferentes mostras que estão a ser exibidas.

- Criação de espaços de reflexão para os professores. Neste sentido, sugere-se que sejam criados ambientes onde os professores possam discutir e apresentar experiências bem-sucedidas que sejam consideradas criativas. A sua implementação consistiria em apresentar à comunidade docente da escola uma ação criativa ou inovadora para cada área de estudo (Línguas, Matemática, Física, etc.). Isto poderia, potencialmente, gerar quatro tipos de impactos importantes: a) a instituição educativa mostraria um compromisso para com a promoção de ações criativas; b) as atividades criativas apresentadas constituir-se-iam como aspetos motivacionais para os professores menos criativos, expondo um tipo de ensino mais aberto e atualizado, para além de oferecer alternativas concretas para o ensino do conteúdo de cada disciplina; c) tal representaria um reforço e reconhecimento positivo dos professores criativos; e, ainda, d) tal seria um espaço de reflexão pedagógica, com a criatividade a ser assumida a partir de uma perspetiva transversal.

- Oferecer alternativas criativas abertas a alunos, famílias e professores. Podem ser um conjunto de ações distribuídas durante o ano acadêmico, em que toda a comunidade educativa está envolvida na implementação de atividades de formação que têm a criatividade como protagonista.

- **Sugestões concretas para professores**

Os professores são agentes altamente influentes e as suas decisões e ações educativas afetam diretamente os alunos e a sua aprendizagem. Por este motivo, estar em formação contínua é favorável não só para os professores, mas também para os seus alunos. Neste sentido, podem tecer-se as seguintes recomendações:

- Participar em sessões de formação ou cursos opcionais que sejam transversais a todas as áreas de ensino, onde a criatividade e os pontos fortes da sua aplicação na sala de aula sejam explorados em profundidade. Instâncias de formação que oferecem experiências aos professores que lhes permitem refletir e aprender sobre a aplicação de estratégias criativas que possam replicar nas suas aulas. Além disso, sugere-se que o foco de atenção seja posicionado na forma de qualificar a criatividade dos alunos (um aspeto que foi detetado como problemático e com muitas dificuldades neste projeto de investigação).

- Desenvolver ações criativas na sala de aula. Estas atividades devem ser novas e originais, e devem romper com o que os alunos estão habituados a fazer nas aulas. Estas ações devem ser abertas e flexíveis, envolvendo os alunos através da participação ativa, promovendo a sua autonomia e liberdade. As atividades podem ser individuais ou grupais e de natureza diferenciadas: artísticas, práticas, envolvendo investigação, lúdicas e/ou envolvendo jogos, orientadas para a resolução de problemas ou onde a tecnologia seja utilizada, entre outras.

- Utilizar critérios de avaliação ao qualificar a criatividade. Um dos maiores problemas que foi expresso pelos alunos no presente estudo, foi o processo desenvolvido pelos professores ao qualificar a criatividade. Primeiro, é possível sugerir que se estabeleçam quais os elementos a qualificar da criatividade e, neste sentido, os produtos criativos são as componentes mais concretas. Ainda, é possível recomendar-se a utilização de uma diretriz de avaliação para qualificar a criatividade das produções, onde devem ser incluídos os seguintes critérios: novidade, originalidade e valor ou utilidade social.

- Concentrar a abordagem pedagógica na aprendizagem e ensino flexível, favorecendo a autonomia, a participação e a utilização de metodologias ativas. O professor estabelece ligações

entre teoria e prática, realiza aulas personalizadas às necessidades dos alunos, revê as tarefas e fornece *feedback* adequado e envolve os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Todos estes elementos são consistentes com os princípios da educação criativa e são propícios à aprendizagem em geral.

7.4 Âmbito e limitações

7.4.1 Âmbito de aplicação

O âmbito da respetiva tese de doutoramento tem como quadro de referência os objetivos estabelecidos neste projeto de investigação. Primeiro, é necessário lembrar que o objeto do estudo se centra na análise das perceções que os alunos de diferentes escolas e ciclos de estudos (básico, secundário e bacharelato) têm em relação à relevância da criatividade e sua influência nas esferas de vida pessoal, familiar e educacional. Portanto, este projeto recolhe, classifica, compara, analisa e interpreta as perceções, convicções e opiniões dos alunos, cuja informação é subscrita por um contexto específico e uma amostra específica. Concretamente esta investigação, centrou-se em dar voz aos alunos dos diferentes ciclos de estudo selecionados e pertencentes a instituições educacionais localizadas na província de Segóvia, que concordaram em participar no estudo.

Sobre um segundo ponto, é necessário destacar que, no presente projeto de investigação, e tal como consta-num dos critérios de rigor (validade catalítica) e numa das secções das questões ético-metodológicas (valor social), assumiu-se a responsabilidade e o compromisso em redigir um relatório individualizado para as instituições que participaram no estudo. Tal representa um dever, pois nele são apresentados os resultados obtidos, as principais conclusões e algumas recomendações destinadas a melhorar a educação em contexto, para além de sugestões para os alunos no domínio pessoal e para a família. Estas ações e a sua implementação estão sujeitas à autoridade e ação do centro educativo ao qual são dirigidas. Adicionalmente nesse relatório se incluiu uma oferta para realizar, de forma colaborativa, um ação formativo sobre o tema da criatividade e seus benefícios, destinada a pais, professores e/ou alunos.

Em terceiro lugar, esta tese de doutoramento pretende ser uma contribuição essencial para o sistema educacional, mas também para o mundo metamórfico de hoje. Para tal, foi efetuada uma revisão séria e rigorosa do termo "criatividade", a partir da sua perspetiva teórica, mas também complementando-a com a realização de um estudo empírico que pode subscrever uma nova visão da ligação entre a criatividade e as esferas da vida pessoal, familiar e educativa. Neste sentido, é importante destacar as avaliações positivas que o estudo recebeu, que foram mencionadas por

vários peritos, que foram consultados na fase de validação do instrumento (inquérito), e por investigadores internacionais com quem estive em contacto durante a minha estadia académica.

Para além do referido, durante o desenvolvimento desta investigação, foram publicados vários artigos científicos relacionados com o tema desta tese de doutoramento, que cumpriam os critérios de qualidade estabelecidos pela comissão científica do programa doutoral. Além disso, alguns posters científicos foram apresentados em congressos nacionais e internacionais, mostrando que os aspetos desenvolvidos no presente projeto de investigação geram interesse e são socialmente valorizados.

Num quarto ponto, a tese de doutoramento, tornou-se um espaço significativo para dar voz aos alunos, tal como foi assinalado na secção do enquadramento do estudo. Neste sentido, inclui-se uma visão original do trabalho de investigação, porque os alunos são considerados sujeitos de direito e atores sociais com capacidade de agência e participação, e não como recetores passivos, alheios ao que está a acontecer à sua volta. A presente tese afasta-se, deste modo, da tendência de marginalização e paternalização da infância e juventude, dando aos participantes do estudo um estatuto de reconhecimento, legitimidade e um espaço de reflexão para comentarem as suas experiências de vida com os diferentes ambientes sociais (família, escola) e a sua visão pessoal em relação às perceções de criatividade, a sua promoção, utilidade e impactos.

Finalmente, é importante destacar que os resultados provenientes deste projeto, tal como pode ser analisado no capítulo metodológico, provêm de uma amostra transversal, por conveniência, e de um contexto particular, mas que não foi menos ambicioso e profundo por este motivo. Abrangeram-se diferentes fases educativas e considerou-se uma ampla amostra de participantes, e estabeleceu-se um processo de complementação entre os dois instrumentos utilizados para recolher as informações consultadas, o que contribuiu para a riqueza e complexidade da análise. Consequentemente, as conclusões e recomendações estabelecidas a partir da análise e interpretação têm a sua origem e estão ligadas a este contexto e amostra particular.

7.4.2 Limitações

As limitações do presente projeto de investigação foram primeiramente influenciadas pelas dificuldades de acesso ao contexto das escolas, porque várias instituições educativas convidadas para participar no estudo declinaram o convite ao não responderem às tentativas de contacto por e-mail. Uma vez confirmadas as escolas participantes, o início da investigação foi bloqueado por questões burocráticas: apesar de se possuir a autorização das escolas, foi necessário solicitar a

autorização da Junta de Castilla y León, especificamente da Dirección Provincial de Educación de Segovia, tendo sido necessário bastante tempo para preencher os formulários solicitados, formalizar o pedido e aguardar a resposta.

Uma segunda questão que é importante salientar é que os resultados do presente trabalho de investigação, assim como as conclusões tecidas, provêm de uma amostra selecionada pela facilidade de acesso aos sujeitos do estudo (por conveniência), pois apenas algumas escolas aceitaram participar na investigação, permitindo chegar aos alunos. Por conseguinte, trata-se de uma amostra não probabilística, não fazendo parte dos princípios deste estudo estabelecer generalizações.

Num terceiro aspeto a considerar é a ausência de informação sobre as perceções de outros agentes, tais como professores, administradores ou pais. Estas informações não foram recolhidas, pois não faziam parte do objeto de estudo da presente tese de doutoramento. Neste sentido, nem os alunos de educação pré-escolar nem os estudantes universitários foram incorporados na amostra com a qual trabalhámos, porque significavam uma reestruturação dos instrumentos de recolha de dados e, embora representassem um desafio ambicioso, tal representaria, em termos cronológicos, duplicar ou triplicar o tempo para o seu tratamento e desenvolvimento adequados, alargando ainda mais as variáveis e as margens de análise. Por esta razão, também não foram feitas comparações entre as escolas. No entanto, os aspetos que não foram desenvolvidos no estudo são estabelecidos como linhas futuras de investigação.

Em quarto lugar, embora interessante, a aplicação de um teste específico para medir a criatividade dos alunos participantes não foi contemplada. Tal porque o interesse científico da presente tese de doutoramento centrou-se, principalmente, nas perceções dos alunos e no que eles podiam dizer sobre as suas experiências com a criatividade nas três áreas em que foram consultados (pessoal, familiar e educacional). Neste sentido, os alunos são os protagonistas e a presente tese de doutoramento dá-lhes voz e considera-os como agentes ativos, com legitimidade e direito.

Finalmente, o projeto de investigação é de natureza descritiva e não estabelece nos seus objetivos o desenvolvimento de processos de investigação-ação, principalmente devido às dificuldades de acesso aos centros educativos, à escassez de recursos e aos problemas emergentes produzidos pela pandemia da Covid-19. No entanto, no final do processo de investigação, o investigador comprometeu-se a entregar um relatório a cada instituição participante, do qual constassem os resultados obtidos, suas conclusões e algumas recomendações para a melhoria e reforço das ações criativas. Ainda, disponibilizou-se de alargar a possibilidade de uma colaboração para

desenvolver uma ação formativo sobre a criatividade e os seus benefícios dirigida à comunidade educativa (professores, pais ou alunos).

7.5 Linhas futuras de investigação

Durante o desenvolvimento do presente projeto de investigação, surgiram alguns tópicos ou aspetos interessantes que não foram considerados mais aprofundadamente, porque não faziam parte dos objetivos do estudo. Estes elementos não foram explorados em profundidade e são estabelecidos como linhas futuras de investigação:

- Utilizar processos de investigação-ação participativa para promover práticas criativas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e promovam transformações no ensino nos centros educativos que participam no projeto.
- Determinar e comparar as perceções de criatividade dos alunos do ensino básico, secundário e bacharelato, tendo em conta a situação (rural ou urbano) e a titularidade (público ou subsidiado) das escolas a que pertencem.
- Analisar as perceções, opiniões e convicções sobre a importância da criatividade de outros agentes envolvidos na socialização dos jovens, tais como pais, professores e/ou intervenientes na gestão escolar.
- Descrever as perceções da criatividade dos alunos da educação pré-escolar.
- Descrever as perceções de criatividade dos estudantes universitários.
- Especificar as ações desenvolvidas pelos professores para qualificar a criatividade nas produções dos alunos.
- Estabelecer uma avaliação da formação inicial de professores em relação à promoção de competências criativas nos futuros professores.
- Estabelecer o valor social da criatividade e analisar a sua utilidade nas diferentes profissões.
- Analisar as relações entre o desenvolvimento da criatividade e os tipos de objetivos académicos que os estudantes têm.

BLOQUE IV. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

- Alaminos, A., y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil.
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica.
- Baranger, D. (2009). La matriz de datos. En D. Baranger y F. Niño (Eds.), *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social* (3ª ed., pp. 13-30). Posadas.
- Baños, E. (2015). *Creatividad y estrategias metodológicas en Educación Infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/48119>
- Barraca, J., y Artola, T. (2015). La creatividad: el reto de su medida y desarrollo. *Padres y Maestros*, (362), 48-53. <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.008>
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Marova Ediciones.
- Bergós, M. (2018). Cita de amor con la literatura. *Cuadernos de Pedagogía*, (485), 14-20.
- Caballero, E. (2014). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Congreso Universidad*, 3(3), 1-13.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 1-9.
- Caerols, R. (2013). La creatividad, el mito del genio y la educación del talento a través de la obra de Woody Allen. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (2), 27-45.
- Campos, G. A. (2017). *Relevancia de la creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24891>
- Campos, G. (2018). Percepciones del alumnado sobre la relevancia de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.30827/Digibug.48840>
- Campos, G. A., y Moreno, A. (2020). La familia y su influencia en la creatividad de los hijos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (19), 20-31. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12839>
- Campos, G., y Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad*, (27), 167-183.
- Cardoso, M. T. (2005). Apuntes para la estimulación, por los docentes, de la creatividad en los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-9.
- Cisneros, E. (1993). Caracterización del profesor innovador. *Educación y Ciencia*, 2(8), 41-48.

- Contini, N. (2001). La creatividad como recurso de afrontamiento en la vida cotidiana. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (1), 19-25.
- Corbalán, J., y Limiñana, R. M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico: "El test CREA, inteligencia creativa". *Anales de Psicología*, 26(2), 197-205. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (1ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cuadros, J. A., Valencia, J., y Valencia, A. (2012). Creatividad: concepciones, estrategias y su estimulación en entornos educativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 138-153.
- Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Revista Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Ibérica.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Paidós Empresa.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar* (2ª ed.). Granica.
- Decortis, F., y Lentini, L. (2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos. *eLearning Papers*, (13), 1-11.
- De la Torre, S. (2002). La creatividad de un didacta o cómo dejar huella en la enseñanza. *Educación*, (0), 35-44.
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro Ediciones.
- De La Torre, S. (2009). La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17.
- De Prado, D., y Fernández, E. (2012). *Creatividad desde la Universidad: Nuevos modelos y experiencias*. Meubook.
- Díaz, W., y Morales, R. (2011). Creatividad e innovación: componentes que intervienen en su desarrollo. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 58-65.
- Docal, M. D. C., Gómez, L. A., Gutiérrez, D. M., y Jerez, D. B. (2016). Representaciones sociales sobre maternidad, paternidad, matrimonio y familia en adolescentes escolarizados de Bogotá (Colombia). *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (22), 115-144.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad, Experiencias en la biblioteca. *Revista Creatividad y Sociedad*, (21), 1-26.

- Elisondo, R., Danolo, D., y Rinaudo, M. C. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencia en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, (1), 103-114.
- Escalante, C., Arteaga, M., y Moreno, P. (2012). *Consideraciones para incentivar la creatividad en el aula*. Editorial Académica Española.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17.
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-22.
- Galvis, A. H. (1998). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. *Informática Educativa*, 11(2), 169-192.
- Garcés, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., y Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 169-176. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1502.05>
- García, J. (2005). *Cómo ser creativo. Aplicaciones prácticas para afrontar los cambios con éxitos*. Trillas.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Ediciones Paidós.
- Guilford, J. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Ediciones Paidós.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González, L., y González, O. (2008). El proceso creativo en estudiantes universitarios. *Revista Creatividad y Sociedad*, (12), 114-130.
- González, T. (2016). Diálogos en el museo. *Cuadernos de Pedagogía*, (473), 1-3.
- González, V. M. (2012). *Actitudes hacia el juego y la creatividad de maestros y maestras en ejercicio de la provincia de Segovia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1458>
- González, M. D. P., y Martínez, E. M. (2007). Evaluación cualitativa de la creatividad. *Innovación educativa*, (17), 209-220.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Anual*, 29(2), 75-91.
- Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* [Tesis doctoral, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/1330>
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, (23), 187-210.

- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw – Hill/Interamericana editores.
- Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4571/>
- Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J. M., y Suárez, J. R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.
- Jeffrey, R. (2005). Aprendizaje creativo significativo: las perspectivas de los estudiantes de primaria. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, (21), 29-46.
- Kirton, M. (1994). *Adaptors and Innovators. Styles creativity and problem solving*. Routledge.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
- Krumm, G., Vargas-Rubillar, J., y Guillón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12(1), 161-182. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-223>
- Krumm, G., Vargas, J., Lemos, V., y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21-32. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.pcnp>
- Labarrere, A. F. (2005). Creatividad, aprendizaje creativo y desarrollo del sujeto creador. *Summa Psicológica UST*, 1(2), 37-47.
- Laime, M. (2005). La evaluación de la creatividad. *Liberabit*, (11), 35-39.
- López, T. (2015). *Programación didáctica de Tecnologías en 1º ESO: Inmersión en la creatividad con la superación de barreras* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15220>
- López, R., Molina, A., Martínez, M. E., Frutos, D., y Molina, T. (2012). Figura del padre en relación a la crianza: pasado, presente y futuro. *Cultura de los Cuidados*. (32), 12-17. <https://doi.org/10.7184/cuid.2012.32.02>
- Marques, R., y Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/ aprendizagem* (2ª ed.). Horizontes Pedagógicos.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 42-50.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., y Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Psicología.com*, 17(6), 1-22.
- Melgar, M. F., y Donolo, D. (2011). Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.

- Menchén, F. (2005). *Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender*. Ediciones Pirámide.
- Menchén, F. (2018). El Aprendizaje Creativo y el Cerebro: Rescatar el Concepto de “Aprehender”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 47-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.003>
- Mitjás, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *CS*, (11), 311-341. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Muñoz, M. F. (2008). La percepción del entorno organizativo y la creatividad: Análisis de las dimensiones del clima laboral que determinan el comportamiento creativo del empleado en la empresa. *Pecvnia*, 147-183. <http://dx.doi.org/10.18002/pec.v0i2008.792>
- Newman, J. (2014). *La idea de la universidad*. Ediciones Encuentros.
- Olivares, M. (2002). Reflexiones en torno al currículo y la creatividad infantil. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 3(4), 93-103.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78.
- Ortiz, A. L. (2008). La educación y el desarrollo de la creatividad: Un reto en la formación de profesionales. *Praxis*, 4(1), 84-107. <https://doi.org/10.21676/23897856.104>
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Ovejero, A. (2008). La escuela contra el racismo y la xenofobia: El aprendizaje cooperativo. *Rescoldos: Revista de Diálogo Social*, (18), 17-33.
- Oviedo, H., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(4), 572-580.
- París, S. (2019). Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *Varona*, (52), 29-34.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

- Puyana, Y., y Mosquera, C. P. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-21.
- Real, F. (2014). *Estudio de la creatividad en la formación inicial del profesorado* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5922>
- Rodrigo, I., Rodrigo, L., y Martín, M. I. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la creatividad en la educación formal. *Revista Creatividad y Sociedad*, (21), 1-28.
- Rodríguez, A. F. (1996). Creatividad y Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25), 125-132.
- Rodríguez, M., y Sardino, I. (2017). ¡Cámara y acción! *Cuadernos de Pedagogía*, (476), 1-4.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: Revista de Educación*, (33), 87-107.
- Ruiz, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.
- Solar, M. I. (2006). La educación creativa como demanda social en la formación de profesores del siglo XXI. *Revista Recrearte*, (6), 1-16.
- Summo, V., Voisin, S., y Téllez-Méndez, B.A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Universia*, 6(18), 83-98.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Torres, L. E., Ortega, P., Garrido, A., y Reyes, A. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56.
- Val, J., y González, P. (2017). ¿Sembramos el cemento? *Cuadernos de Pedagogía*, (484), 1-5.
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos, métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4922107>
- Vygotsky, L. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- Villarroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Revista Sophia*, (13), 75-89.

WEBGRAFÍA

- Martínez, V. L. (2013, 7 de octubre). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica*. Repositorio Universidad de Guadalajara virtual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3790>
- Ochoa, C. (2015, 18 de Mayo). *Muestreo probabilístico: muestreo por conglomerados*. Netquest. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-probabilistico-muestreo-conglomerados>
- BBC News Mundo. (2019, 15 de agosto). *Lluvia de ideas: ¿cuál es el origen de esta técnica y por qué muchos expertos creen que está sobrevalorada?* Obtenido de BBC News Mundo: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49339280>

ANEXOS

PRINCIPALES DOCUMENTOS

Si desea consultar la documentación contenida en este apartado, puede hacerlo en el siguiente enlace de Google drive o escaneando el código QR:

https://drive.google.com/drive/folders/17bXQK-2Y843I35XMBQ_LOnvAZCvPCbJn?usp=sharing



Documentos que encontrará:

- 1.- Autorización de la Dirección Provincial de Educación de Segovia.
- 2.- Formato de la carta solicitud dirigida a los centros educativos.
- 3.- Formato de la carta de autorización de los padres.
- 4.- Formato de la carta solicitud para la validación de la encuesta.
- 5.- El modelo de la encuesta de percepción del alumnado sobre la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo.
- 6.- El modelo de la entrevista semiestructurada para recoger las percepciones del alumnado sobre creatividad.
- 7.- Matriz de datos correspondiente a la aplicación de la encuesta de percepción del alumnado sobre la creatividad en los ámbitos personal, familiar y educativo.
- 8.- Transcripción de las entrevistas.

