



EL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA ESCUELA

Componentes de un modelo transversal de la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en la etapa de Educación Primaria

Trabajo de Fin de Grado Curso 2014-2015

Grado en Maestro de Educación Primaria

Realizado por: Diego Sáenz Martínez de Pisón

Supervisado por: Dra. Natalia Larraz Rábanos

Universidad de Zaragoza – Facultad de Educación

Siempre creí que la musa venía cuando ella quería y es mentira, llega trabajando. Cuando estás inspirado parece que las ideas fluyen mejor, pero hay que coger la guitarra a diario y garabatear un papel a ver si sale algo. Hago mil, luego los repaso, y si sale un trazo que me gusta, intento elaborar una falseta o una idea.

Paco de Lucía (1947-2014)

RESUMEN

A pesar de la concepción errónea de que la creatividad se concibe como una habilidad exclusiva de ciertos seres humanos, se ha contrastado que, a través de la revisión bibliográfica existente sobre el fenómeno de creatividad, se puede deducir que ésta es una habilidad universal y dinámica y no estanca, como se tiende a pensar. Al igual que otras formas de pensamiento, la creatividad merece un lugar privilegiado en las instituciones educativas puesto que la sociedad demanda, cada vez más, ciudadanos creativos que se ocupen de solucionar las dificultades de forma original. Para poder desarrollar la creatividad en los centros de Educación Primaria, se propone un modelo de enseñanza-aprendizaje con el fin de que se pueda implementar en todas las áreas de conocimiento. El eje central de este modelo está basado en el pensamiento creativo. Además se proponen dos ejemplos de actividades del área de Lengua Castellana y Literatura. La conclusión de este trabajo es que, a través de la puesta en marcha de estrategias metodológicas y organizativas idóneas, se puede enseñar la creatividad en el aula de Educación Primaria.

Palabras clave: creatividad, pensamiento creativo, modelo de enseñanza, Educación Primaria

ABSTRACT

There is a common misunderstanding that creativity as an exclusive ability that only some human beings have been blessed with. However it has been proved that, through the review of the existing bibliography about this phenomenon, we can get to think that it is, indeed, a universal ability and that it is dynamic and not stagnant as it is generally thought. As some other types of thinking, Creativity deserves a privileged place in educational institutions, as society increasingly demands for creative people who can solve problems in an original way. In order to grow creativity in Primary Schools, a teaching-learning pedagogical model is proposed so that it can be enhanced in every area. The backbone in this model is the creative thinking. Two examples of some activities for the Spanish Language and Literature course are provided as well. This dissertation took us to the conclusion that, through the right methodological and organisational strategies, creativity can be taught in Primary Schools.

Keywords: creativity, creative thinking, teaching-learning model, Primary Education.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 1 |
| 2. Justificación..... | 2 |
| 3. Análisis del constructo de la creatividad y sus implicaciones en el terreno educativo..... | 6 |
| 3.1 ¿Qué entendemos por creatividad?..... | 6 |
| 3.2 La teoría de las cuatro Ps de Rhodes..... | 10 |
| 3.3 El proceso creativo..... | 11 |
| 3.3.1 Fases del proceso creativo | 12 |
| 3.3.2 Inteligencia y proceso creativo..... | 15 |
| 3.3.3 Influencia de la motivación en el proceso creativo..... | 16 |
| 3.3.4 Las emociones como elemento determinante en el proceso creativo..... | 17 |
| 3.3.5 Procesos atencionales, memoria y creatividad..... | 18 |
| 3.4 Características de los productos creativos..... | 20 |
| 3.5 Tratamiento de la creatividad en el nuevo currículum de primaria..... | 21 |
| 3.6 Evaluación y medida de la creatividad..... | 23 |
| 3.6.1 Aproximaciones clásicas a la evaluación de la creatividad: Guilford y Torrance..... | 23 |
| 3.6.2 Aspectos generales de la evaluación de la creatividad..... | 24 |
| 4. Desarrollo de un modelo para enseñar y aprender la creatividad en la etapa de Educación Primaria..... | 26 |
| 4.1 Necesidad de modelos educativos para trabajar la creatividad..... | 27 |
| 4.2 Desmontando algunos mitos..... | 28 |
| 4.2.1 El genio creador..... | 28 |
| 4.2.2 El descontrol fomentado por la actitud creativa..... | 29 |
| 4.3 Presentación del modelo | 30 |
| 4.4 Aspectos organizativos para el desarrollo de la creatividad en la Educación Primaria.. | 32 |
| 4.4.1 Optimización de los recursos de la escuela en el desarrollo de la creatividad..... | 32 |
| 4.4.2 Agrupamientos..... | 37 |
| 4.5 Requisitos previos a la implementación del modelo..... | 39 |
| 4.5.1 El maestro creativo..... | 39 |
| 4.5.2 Preparando a los alumnos para la educación creativa..... | 42 |
| 4.6 Aspectos metodológicos para el desarrollo de la creatividad en Educación Primaria.... | 45 |
| 4.6.1 La motivación en la enseñanza del pensamiento creativo..... | 45 |
| 4.6.2 Aprendizaje significativo: un principio pedagógico necesario para el desarrollo de la creatividad..... | 48 |
| 4.6.3 Aprendizaje por descubrimiento: el juego, la indagación y las estrategias activas y participativas..... | 50 |
| 4.6.4 El papel del maestro: guía del aprendizaje creativo..... | 53 |
| 4.6.5 Evaluando la capacidad creativa en el aula de Educación Primaria..... | 56 |
| 5. Propuesta didáctica creativa en el área de Lengua Castellana y Literatura..... | 59 |
| 5.1 La creatividad en el área de Lengua Castellana y Literatura..... | 59 |
| 5.2 Propuestas didácticas..... | 60 |
| 5.2.1 Inventamos historias a través del “binomio fantástico”..... | 60 |
| 5.2.2 Hacemos nuestro propio spot publicitario..... | 65 |
| 6. Conclusiones..... | 72 |
| 7. Referencias bibliográficas..... | 74 |
| 8. Marco legal..... | 78 |

1. INTRODUCCIÓN

A través de la realización de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se pretende llevar a cabo una profunda reflexión acerca de las relaciones existentes entre dos ámbitos: la *creatividad* y *el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Para lograr este objetivo, se va a proponer un modelo teórico-práctico de aprendizaje de la creatividad contextualizado en la etapa de Educación Primaria.

Para cumplir las metas de este proyecto, se necesita realizar una atenta revisión teórica sobre la creatividad. Por este motivo, el primer gran apartado del trabajo estará dedicado a desgranar todos los conceptos y componentes que van a permitir al lector entender la capacidad creativa y el posterior planteamiento del modelo. Se van a revisar las definiciones más influyentes del último medio siglo y se estudiarán las fases del proceso creativo y su relación con algunos procesos psicológicos (memoria, motivación...). A su vez, se mostrarán las características que tienen las ideas creativas, y cómo el nuevo currículum de Primaria contempla el ámbito de la creatividad dentro del aula. Por último, se hará una observación sobre la manera en que se ha evaluado la creatividad históricamente y cómo se evalúa en la actualidad.

Una vez se haya hecho un amplio barrido por el campo de la creatividad, se procederá a la elaboración del modelo de enseñanza-aprendizaje del pensamiento creativo dirigido a los docentes de Educación Primaria. Pretende ser un modelo global en el que queden reflejados aspectos organizativos. Por ejemplo, se desarrollarán aspectos como la organización del espacio y de los recursos temporales, los tipos de agrupamientos, la optimización de los recursos materiales... Del mismo modo, se abordarán las estrategias metodológicas para el logro del aprendizaje creativo. Entre ellos, nos detendremos en la importancia de la motivación dentro del proceso, en el papel del maestro como guía del aprendizaje creativo o las formas de evaluar la creatividad en el aula, entre otros.

Otra de las intenciones de este escrito, es poder proporcionar a cualquier profesional de la educación dos recursos que conlleven la puesta en marcha de propuestas de índole creativa en el área de Lengua Castellana y Literatura. Es una manera de ejemplificar la forma en la que se trasladan los contenidos del modelo didáctico a la realidad escolar y a la práctica educativa.

2. JUSTIFICACIÓN

Son incontables las razones que han espoleado la realización de este Trabajo de Fin Grado sobre una cuestión relativamente novedosa: la *creatividad* y sus posibles implicaciones y aplicaciones en el campo de la enseñanza, en este caso, centrado en la Educación Primaria.

En primer lugar, existe una demanda social y cultural que, ya a finales del siglo XX, comenzaba a solicitar en los ciudadanos la adquisición de habilidades relacionadas con la generación de nuevas ideas. Esta situación se ha hecho mucho más evidente con la entrada del nuevo siglo. Nos encontramos inmersos en un época de constantes cambios, tanto sociales como económicos, medioambientales... Existen autores como Torre que afirman que “el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad (...) por la exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios” (de la s nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios” (Torre, 2006, p.12). La misma idea defiende Romo cuando afirma que “hoy en día la creatividad es un valor al alza en nuestra sociedad” (Romo, 1998, p. 69).

Estamos en una época de recesión, en la que las diferencias de los niveles socioeconómicos entre países y dentro de las propias naciones se ven muy acentuadas. Además, la humanidad se enfrenta a numerosos problemas tales como el hambre, la pobreza, las pandemias, etcétera. Por estas razones, la situación actual del mundo está pidiendo a gritos personas que puedan generar nuevas ideas o que puedan transformar y adaptar las ideas de otras personas para optimizar su rendimiento (Marina, 2011). Un organismo que avala y resalta la importancia de la creatividad en nuestra era es la Unión Europea, la cual declaró el año 2009 como el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación (Larraz y Allueva, 2012).

Otro de los objetivos que hacen que este trabajo pueda ser útil para la comunidad docente es el de quitar velos e intentar desmitificar, en la medida de lo posible, el concepto de creatividad y eliminar falsas creencias que rodean a este término y que implican que se hable, se escriba y se tenga en cuenta a la hora de enseñar de una forma demasiado trivial. De esta mitificación habla Romo en su libro *Psicología de la Creatividad* afirmando que: “en muchas ocasiones, a los artistas les interesa mitificar la

creatividad, que se reserve para unos pocos; lo mismo ocurre con la genialidad científica” (Romo, 1998, p.25). En resumen, lo más importante es tener muy claro que cualquier persona tiene en su interior la materia prima para realizar un producto creativo¹. Guilford, uno de los autores pioneros en el estudio de la creatividad desde la rama de la psicología reseña que “la presencia del talento creativo no se circunscribe a solo unos pocos seres privilegiados, sino que probablemente se halla diseminado extensivamente, en grados diversos, a través de toda la población” (Guilford, 1994, p.15). En esencia, este autor quiere tratar de desbancar la idea tan arraigada en la mente de las personas de que la creatividad y los productos que provienen de ella están, únicamente, reservados a artistas, científicos, poetas, literatos de prestigio... Esta misma idea ha sido defendida por la mayoría de autores que han investigado el tema, puesto que si hablásemos de que la creatividad es una facultad “divina” que solamente unos pocos pueden desarrollar, estaría perdiendo su propósito científico y no tendría sentido su estudio (Torrance y Myers, 1976; Torre, 1987; Boden, 1994; De Bono, 1994; Guilford, 1994; Romo, 1998; Maslow, 2005; Bernabeu y Goldstein, 2009). Esa visión de la facultad creadora está tan arraigada en la sociedad que, en muchas ocasiones, es el propio grupo cultural el que coarta la creatividad de las personas, ya sea el grupo de clase, del trabajo o la sociedad a gran escala, la cual tiene un fuerte temor hacia lo novedoso y a la vez desconocido (Torrance, 1977). La creatividad es una característica propia del ser humano y, sobretodo, se puede entrenar y enseñar (Prieto, López y Ferrándiz, 2003). Pensar de forma creativa, es una facultad muy adaptativa puesto que permite a las personas que la usan resolver problemas de formas muy novedosas y, seguramente, más sencilla.

Recapitulando las razones que se acaban de exponer en este apartado, queda claro que la humanidad está reclamando en el siglo XXI mentes creativas; personas que generen ideas que permitan afrontar los problemas de nuestra generación. Por otra parte, esas personas creativas pueden ser cualesquiera. Evidentemente, como en todas las características de un ser humano, hay personas más creativas que otras, pero no existe la ausencia de creatividad. Además, ésta puede enseñarse en el ámbito educativo tal y como ya afirmaba Vygotsky (2001) en su obra póstuma *Pensamiento y Lenguaje* donde expresaba la idea de que la creatividad es inherente al ser humano y en la escuela se puede enseñar y aprender a ser creativo.

¹ Las características de lo que se considera como un producto creativo se comentarán en el *punto 3.4*.

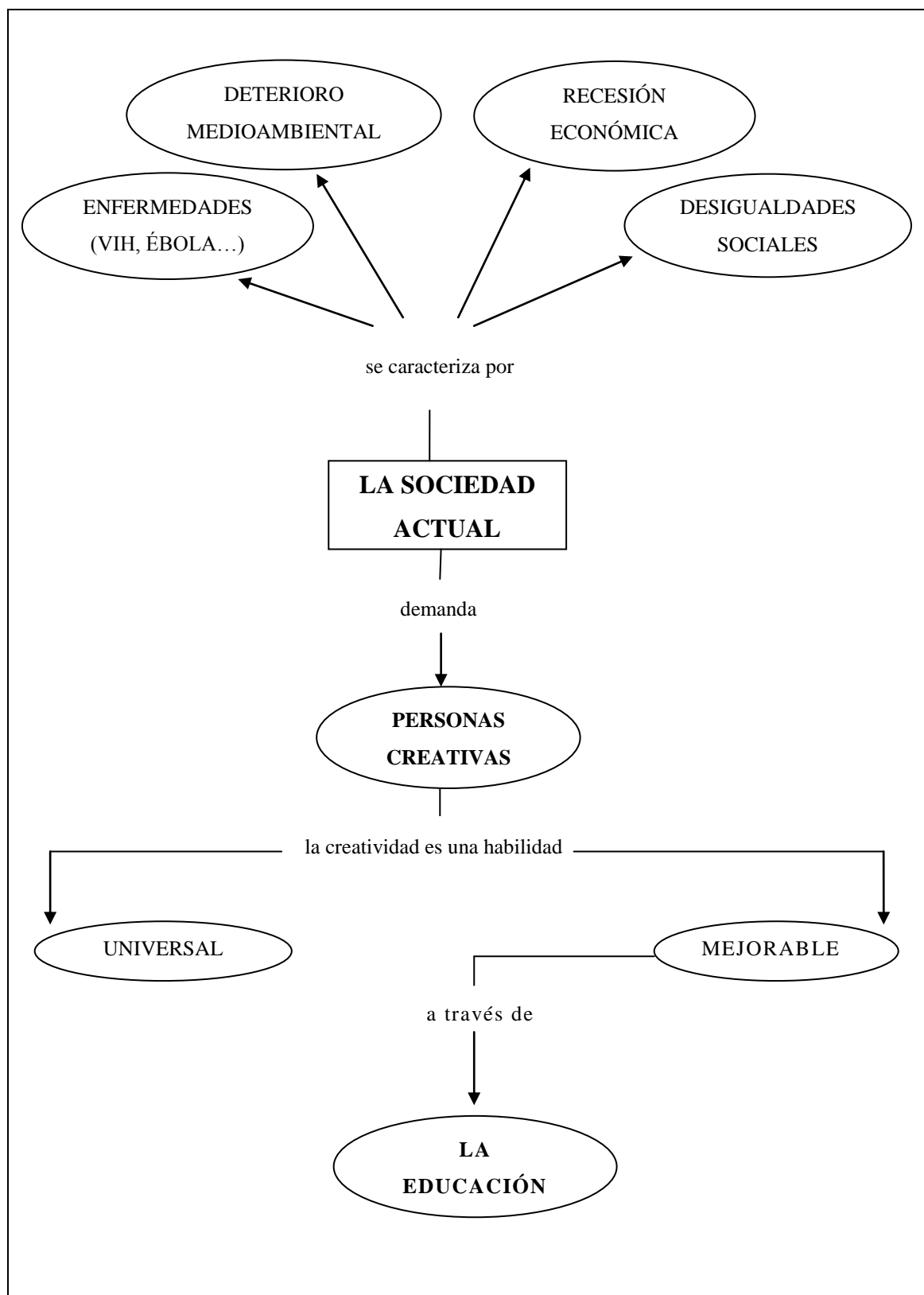
Esto último nos lleva a comentar la motivación principal que tiene este Trabajo Fin de Grado. Si tenemos en cuenta que la sociedad necesita mentes creativas y que todas las personas pueden ser creativas en mayor o menor medida, resulta evidente que *se debe tomar en consideración la enseñanza de la creatividad en todos los ámbitos educativos*. Con este proyecto, se pretenden ofrecer algunas claves necesarias para poder llevar a cabo un salto cualitativo en la enseñanza de esta habilidad que, cada vez más, toma relevancia entre las cuestiones a investigar en psicología y pedagogía.

No debemos olvidar que la educación debe dar respuesta a las necesidades de cada sociedad y tiene que adaptarse a todos los ritmos de aprendizaje y a los niveles que cada alumno tenga en diversas materias, en este sentido, cobrando gran importancia, la creatividad. Como afirman Bernabeu y Goldstein (2009) en su obra *Creatividad y Aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*: “En la sociedad actual, los conocimientos se renuevan constantemente, por lo que el desarrollo de la creatividad ha de figurar como uno de los objetivos de la educación” (p. 64). Esta cita refleja perfectamente otra de las intenciones de este proyecto que no es otra que intentar justificar la introducción de contenidos creativos en la Educación Primaria.

En la Figura 2.1 se esquematizan las razones y objetivos en los que se basa este Trabajo Fin de Grado.

En el apartado siguiente, se tratarán de plasmar los aspectos más importantes que avalan el concepto de creatividad. Asimismo, se pretende delimitar el significado de esta palabra que es muy usada y, en ocasiones, mal empleada. Una vez que hayan quedado claras todas las dudas sobre el constructo de la creatividad, se continuará explicando cómo puede enseñarse en el aula de Educación Primaria.

Figura 2.1. Cuadro-resumen de la justificación de la realización de un proyecto sobre creatividad (elaboración propia).



3. ANÁLISIS DEL CONSTRUCTO DE LA CREATIVIDAD Y SUS IMPLICACIONES EN EL TERRENO EDUCATIVO

Cuando en el lenguaje coloquial aparece en las conversaciones el tema de la creatividad suele venir definido por multitud de términos: creatividad, pensamiento creativo, idea creativa, pensamiento lateral, pensamiento divergente, originalidad, genialidad... La lista es interminable. En este apartado vamos a aclarar los términos más importantes para que se pueda comprender la amplitud de significados que abarca el campo de la creatividad. Vamos a empezar este bloque de fundamentación teórica tratando de llegar a una definición clara de término *creatividad*.

3.1 ¿Qué entendemos por creatividad?

Llegados a este punto del proyecto, es necesario hacer una revisión de los escritos que se han publicado acerca del tema de la creatividad, especialmente aquellos pertenecientes a la segunda mitad del siglo XX, crucial para la tecnificación y el asentamiento del concepto. Y es que en este periodo se han desarrollado multitud de investigaciones llevadas a cabo por expertos de disciplinas como la psicología o la pedagogía.

En primer lugar, resulta interesante hacer un pequeño análisis etimológico de la palabra *creatividad*. Este vocablo proviene del latín *creare* y significa producir, engendrar. Hasta aquí, el origen de este concepto nos puede dejar un poco indiferentes, sin embargo, también comparte la misma raíz que la palabra *crescere* que significa crecer. De esta forma, podemos considerar que desarrollar la creatividad en alguien, implica ayudarla a crecer como persona. Igualmente, si la sociedad se vuelve cada vez más creativa estará buscando crecer; aumentar sus recursos, mejorar sus condiciones o resolver sus problemas. Cuando educamos a los alumnos, no solamente transmitimos un conocimiento, estamos acompañando a personas en su desarrollo hacia la madurez.

A continuación, se van a comentar algunas de las definiciones escritas por los autores nacionales e internacionales más clásicos y representativos en el campo de investigación de la creatividad con el objetivo de extraer características comunes de dichas acepciones y analizar las diferencias que se marquen entre ellas.

En la década de los años cincuenta ya se hablaba del término creatividad con bastante rigurosidad, aunque posteriormente se han añadido multitud de matices a la acepción. Por ejemplo, Thurstone (en Esquivias, 2004, p. 4) en 1952 definió la creatividad como “un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”.

En esa misma época, Guilford, uno de los primeros investigadores que habló sobre la creatividad en una ponencia en la década de los cincuenta ante la Asociación Americana de Psiquiatría en la cual expuso que la creatividad debía ser objeto de debate de carácter científico. Guilford definió, posteriormente, la creatividad como “la capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados” (en Esquivias, 2004, p. 5).

Más adelante, nos encontramos con la definición de Torrance, uno de los investigadores que más se citan en los trabajos sobre creatividad debido a la cantidad de indagaciones que realizó el autor en este campo de estudio. Torrance y Myers definen la creatividad como “ese modo de proceder sin cánones o fórmulas rígidamente preestablecidas (...) que constituyan la piedra de toque última, el último criterio” (Torrance y Myers, 1976, p.9). En esa década, Koestler (1970) propuso una definición del concepto de creatividad que resulta bastante interesante. Sugería que el proceso creativo se basa en una asociación de dos conceptos que, en principio, están muy alejados el uno del otro o incluso que pueden llegar a ser antagonistas. Este autor hablaba de que la distancia existente entre los dos conceptos asociados demarcaba también la cantidad de creatividad que tiene de la asociación.

Otra autora que define y sistematiza la creatividad es Boden. Comenta que: “al encontrar una idea creativa surge con frecuencia de nuestro reconocimiento de que simplemente no podría haber surgido de las reglas generativas (...) que tenemos en mente” (Boden, 1994, p. 66-67). La autora pretende hacer notar que, cuando hablamos de creatividad, nos estamos refiriendo a elaborar productos o lograr resultados de tal manera que sean originales y no correspondan con los cánones marcados en cada uno de los campos de creación (artístico, científico, literario...).

Continuando con la larga lista de autores que han investigado acerca del constructo teórico de la creatividad, aparece en escena el investigador estadounidense

Gardner. El autor de la famosa teoría de las inteligencias múltiples habla del individuo creativo como “una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo, de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural complejo” (Gardner, 1998, p. 53). Se trata de una definición muy completa del concepto. Se puede observar que, conforme pasan las décadas, las primeras definiciones se van complementando y va surgiendo una idea bastante más completa que las que se exponían anteriormente.

Uno de los autores más importantes que encontramos en el ámbito nacional es Torre. El investigador español ha aportado varias acepciones de creatividad. Una muy simple pero concisa es ésta: “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas” (Torre, 1995, p. 273). En otra publicación, se refiere a la creatividad como “ese potencial humano que se manifiesta a través de ideas, acciones o realizaciones nuevas” (Torre, 1999, p. 189).

Uno de los autores que más ha contribuido al estudio de la creatividad en la segunda mitad del siglo XX ha sido el estadounidense De Bono. El doctor De Bono es quién ha acuñado el término de *pensamiento lateral*. Esta forma de pensamiento no sustituye a la creatividad, si no que la constituye junto con otras formas de pensamiento más *vertical* (lógico, secuencial...). Tal y como comenta el propio De Bono (1994), el pensamiento lateral tiene su propia acepción en el prestigioso diccionario Oxford de la lengua inglesa. La traducción del significado del término *pensamiento lateral* es: “tratar de resolver problemas por medio de métodos no ortodoxos o aparentemente ilógicos” (en De Bono, 1994, p. 96). Csikszentmihalyi, investigador croata, considera que la creatividad “es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente o transforma un campo ya existente en uno nuevo [con] el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 47).

En la actualidad, encontramos la visión de dos autores, Bernabeu y Goldstein, que nos parecen muy interesantes. Ellos consideran que la creatividad implica una capacidad para explorar la realidad prestando atención a sus matices y generar nuevas ideas a partir de combinaciones de las que ya uno tiene (Bernabeu y Goldstein, 2009). Uno de los últimos libros sobre creatividad que se han publicado en castellano es el escrito por José Antonio Marina y Eva Marina (2013). Los autores describen en *El*

Aprendizaje de la Creatividad que: “crear es producir novedades valiosas” (p. 12) y que la creatividad es la capacidad, la competencia y, en definitiva: “el hábito de crear” (p. 12).

Una vez recopiladas tantas definiciones, es hora de extraer varias conclusiones sobre cómo se ha interpretado este concepto a lo largo del tiempo. Las definiciones que se han dado de la creatividad se pueden clasificar en tres vertientes:

1. *Las definiciones que se centran en la novedad y la originalidad de los productos.* Estos autores se centran en resaltar la importancia de que la creatividad conlleva descubrir, averiguar un aspecto nuevo de un determinado campo de estudio (ciencia, arte, música...). Son definiciones como las de De Bono (1994), Torre (1999), Bernabeu y Goldstein (2009) y hacen referencia al acto de la creación, a los procesos creativos más personales.
2. En segundo lugar, nos encontramos *con las definiciones en las que se remarca la base contextual de la creatividad.* Las acepciones como la de Csikszentmihalyi (1998) se refieren a que los productos creativos deben entenderse siempre dentro de un marco social. Por ejemplo, en la ciencia, es la comunidad científica la que tiene que ratificar que una nueva idea es realmente original y creativa. Lo mismo ocurre con el resto de ámbitos de la creación.
3. En general, la mayoría de los investigadores se han decantado por referirse a la creatividad desde un *punto de vista ecléctico*. Son las definiciones que son más completas y rigurosas. Un claro ejemplo de este tipo de definiciones es la ya citada de Gardner (1998). El autor nos explica que la creatividad reside en las ideas novedosas que exigen procedimientos originales. Sin embargo, eso no es suficiente; esas ideas novedosas deben ser valiosas para un determinado contexto social.

Para terminar de hablar de las aportaciones de los investigadores, se va a hacer referencia a una nueva concepción del constructo de creatividad propuesta por Torre, tomando este nuevo paradigma como una de las perspectivas de futuro en el campo de reflexión sobre la creatividad. El autor está introduciendo una visión novedosa de la creatividad. Trata de inaugurar una nueva visión de campo de estudio para investigar la creatividad desde un punto de vista sistémico. El autor pretende hacer un acercamiento a

la creatividad desde otras ciencias que no sean la Psicología o la Pedagogía. Trata el constructo creativo desde ciencias positivas como la Física, la Biología, la Epistemología... Toma como principales referencias la teoría del caos y la Física Cuántica (Laszlo, 1997). Propone una definición holística y menos reduccionista que las que se han escrito hasta el momento. Abre el estudio de la creatividad a los campos de las ciencias puras positivistas.

Llegados a este punto, resulta interesante tratar de aportar nuestra propia definición de la creatividad. Esta definición pertenecería al grupo de las eclécticas y se podría considerar que encaja con los postulados de la psicología social. Una vez analizadas las definiciones, se puede deducir que *la creatividad* es una habilidad o capacidad inherente al ser humano y sustentada en procesos psicológicos tales como la atención, la motivación o la memoria que resuelve problemas utilizando algoritmos inusuales, originales y eficaces; a su vez, esta forma de resolver problemas debe ser avalada por una determinada comunidad social (científica, educativa, artística...).

Lo cierto es que definir la creatividad es tremendamente complicado debido a la naturaleza del propio término. Tal y como afirma Torre (1995): “Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, definir la creatividad es como intentar retener un mar de ideas en un continente de palabras” (p. 271).

Como última conclusión que merece la pena tener en cuenta acerca de todas las acepciones que se han citado es remarcar la dificultad que existe para obtener una definición concreta de la creatividad. Aún nos encontramos en las puertas de conocer cómo funciona. Parece ser que es un constructo amplísimo y resulta bastante complejo intentar definirlo en un espacio reducido como puede ser este trabajo. Lo importante de dar una definición de creatividad, es otorgarle un estatus que desde luego se merece, aportarle rigurosidad e incitando a los investigadores a hacerse preguntas sobre ella. En definitiva, darle mayor relevancia y tratarla como un aspecto serio.

3.2 La teoría de las cuatro Ps de Rhodes

Una de las teorías más influyentes y completas que encontramos sobre el ámbito de la creatividad es la que desarrolló Rhodes en 1961, conocida como la teoría de las cuatro Ps (Marina, 2014). Dicho modelo ha sido avalado por autores como Mooney (1963) y Brown en 1989 y sigue estando vigente en los estudios actuales sobre la

materia (Fernández y Peralta, 1998). Recibe este nombre porque se basa en el estudio de cuatro componentes de la creatividad:

- El **p**roceso creativo
- El **p**roducto creativo
- El ambiente (**p**lace) creativo
- La **p**ersona creativa

En este Trabajo Fin de Grado, se pretende tratar de aclarar cada uno de estos componentes. En el siguiente punto, se comentarán los aspectos del *proceso creativo* y el punto 3.5 estará dedicado al *producto creativo*. En el segundo gran bloque del trabajo se observarán con detalle *el ambiente creativo (punto 4.4)* y *la persona creativa (punto 4.5.1)*.

3.3 El proceso creativo

Durante el discurso de este apartado, se va a tratar de profundizar y revisar diferentes teorías acerca del proceso creativo. En primer lugar, echaremos un vistazo a las fases en las que se puede dividir dicho proceso. Una vez aclarado este punto, nos sumergiremos en los procesos subyacentes a la creatividad. Veremos cómo se relaciona la creatividad con la inteligencia, con la memoria, con la atención...

Según el Doctor Gardner (1998), ha habido dos tradiciones en la Psicología para estudiar el proceso creativo:

- La tradición psicométrica, la cual se ha centrado en la elaboración de test.
- La corriente cognitiva, basada en el estudio de procesos cognitivos utilizando la analogía del ordenador²

Al igual que el autor norteamericano, consideramos estas visiones insuficientes para poder entender de forma precisa la creatividad. Tal y como opina Romo (1998), la creatividad puede entenderse desde una perspectiva psicológica holística en la que intervienen distintos procesos psicológicos. Para entender mejor el constructo creativo, se tratará de relacionarlo con los distintos procesos psicológicos básicos (Romo, 1998), tal y como veremos en el desarrollo de los puntos posteriores.

² Este tipo de estudio es el que expone la ya citada autora Bodem (1994) en su libro *La mente creativa: mitos y mecanismos*.

3.3.1 Fases del proceso creativo

Una vez que se han expuesto las primeras nociones de lo que es la creatividad, pasaremos a pasar a identificar las fases que siguen las personas a la hora de realizar un producto o tener una idea original y creativa. Conviene recordar que, como ya se ha dicho en otros apartados, el proceso creativo al cual se alude en este TFG no corresponde solamente a artistas, científicos y genios sino a todos los seres humanos. No olvidemos que todos nosotros tenemos, en una u otra magnitud, potencial creativo.

Romo (1998) afirma que ningún producto creativo surge de la nada. No existen ensoñaciones, momentos de lucidez que provocan que una idea aparezca en la cabeza de las personas. Para llegar a una idea creativa, se tienen que dar una serie de circunstancias en el individuo y se ha de pasar por diferentes momentos hasta que la idea original y novedosa aparece en la mente. Es lo que la autora española denomina *insight*. Ese momento de lucidez del que habla Romo y otros tantos autores que escriben sobre el proceso de creación (Bodem, 1994; Csikszentmihalyi, 1998) es el último paso de una serie de momentos en los que las ideas van tomando forma hasta que se hacen inteligibles y procesables por el intelecto.

El proceso de creación comienza cuando aparece en la mente de la persona cierto problema o misterio que ésta necesita resolver. El individuo pasa largo tiempo trabajando sobre el problema que debe abordar de una forma original y novedosa, puesto que la creatividad requiere un gran esfuerzo. Al mismo tiempo que se dan estos procesos conscientes, ocurren otros de los cuales el individuo no es consciente. Es lo que autores como Romo (1998) o Marina (2011) denominan *incubación*. No se trata de procesos que ocurran por arte de magia sin ningún tipo de fundamento; se trata de pensamientos que la persona tiene a raíz de conocer el problema y de dedicarle gran cantidad de horas a su estudio. Más arriba, comentábamos que el *insight* era la aparición de la solución en la mente del creador. Entre la incubación y la revelación, se puede dar una circunstancia que muchos investigadores han denominado *serendipia* (Romo, 1998). Este término hace referencia a situaciones afortunadas que favorecen el surgimiento de la idea creativa. Es conveniente volver a recordar que ni la incubación, ni la serendipia ni el *insight* surgen por ciencia infusa. Son el resultado de mucho trabajo, del conocimiento que se tiene sobre un determinado campo, de las horas de

trabajo que se dediquen... Tal y como reseñan Rovira y Trías (2004) nada surge porque sí, es necesario intervenir en las propias circunstancias para hacerlas favorables.

Vamos a tratar de esquematizar las fases del proceso creativo que han propuesto algunos autores clásicos de la creatividad.

Wallas sintetiza las fases del proceso creativo en cuatro periodos. Se trata de una visión clásica pero que sigue sirviendo de referencia para las publicaciones en la actualidad (Granados, 2002; Torre y Violant, 2006; Bernabeu y Goldstein, 2009). Se han resumido las fases del proceso creativo en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Fases del proceso creativo según Wallas (elaboración propia).

| | |
|--------------|--|
| Preparación | Durante este primer estadio, la persona creadora investiga el tema o el problema a fondo |
| Incubación | Se suceden dentro del individuo una serie de procesos inconscientes que provocan la maduración del problema en la mente del creador. Ocurre cuando la persona está trabajando en problemas de diferente índole. |
| Iluminación | Es el momento que hemos denominado como insight. Ocurre de forma inesperada. La solución aparece en la mente del creador. Se hace visible a su entendimiento y se vuelve expresable. |
| Verificación | Es una fase de evaluación por parte del creador en la que se somete la solución encontrada durante la fase anterior a un razonamiento de tipo lógico. De este periodo se pueden extraer conclusiones que conlleven a reiniciar el ciclo. |

Woolfolk (1996) también ha propuesto un modelo en el que representa su visión de las fases del proceso creativo. La innovación que propone la autora es la introducción de una fase a lo largo de todo el proceso denominada *reestructuración*. Durante esta fase, la persona que está creando se plantea una y otra vez el problema y se adueña de la información para jugar con ella, darle la vuelta, exprimir al máximo las posibilidades que le aporte y volver a plantearse el problema después de haber *reestructurado* los datos del mismo.

Bernabeu y Goldstein (2009) destacan la importancia que tiene la *capacidad de síntesis* en el proceso creativo. La definen como “la capacidad que consiste en poder generar ideas nuevas, de alta calidad y apropiadas a la tarea” (p. 59). Dicen los autores

que esa capacidad de síntesis se puede entender a través de la ocurrencia de tres procesos (Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Procesos subyacentes a la capacidad de síntesis (adaptado de Bernabeu y Goldstein).

| | |
|------------------------------------|---|
| Procesos de codificación selectiva | Son aquellos en los que el sujeto distingue la información relevante de la irrelevante. |
| Procesos de combinación selectiva | Con ellos, el sujeto combina elementos de a información de manera original |
| Procesos de comparación selectiva | Son aquellos en los que el sujeto relaciona la información nueva con la ya conocida de forma novedosa |

Se puede afirmar que el proceso creativo tiene un carácter cíclico. Esta afirmación se refiere a que, una vez que se ha llegado a la verificación, una persona creativa se encuentra con otro problema que puede resolver, se hace más preguntas, quiere saber más y, en definitiva, comienza de nuevo la fase inicial de preparación. Este ciclo podría suceder así sucesivamente. Taylor considera este hecho como el más alto nivel de creatividad y lo denomina *creatividad emergente* (Romo, 1998).

Para concluir este apartado, se van a citar algunas consideraciones que toma en cuenta Soriano (2006) acerca del proceso creativo y sus distintas fases. En primer lugar, señala que el proceso creativo no es lineal. Por ejemplo, no se dan primero procesos conscientes (*preparación*) y luego inconscientes (*incubación*); ocurren de forma alternada y también yuxtapuesta. Además, durante la creación intervienen procesos cognitivos y también metacognitivos, de los cuales se hablará en apartados posteriores. Por último, el autor brasileño propone que en el proceso creativo intervienen factores individuales y sociales. Por ejemplo, en multitud de ocasiones, los problemas surgen a través de la interacción con colegas del mismo campo o de otros. No obstante, en la fase de *verificación*, tiene que haber necesariamente un proceso de evaluación por parte de expertos en la materia a la que pertenezca el problema. En cierto modo, la cultura en la que se encuentra inmerso el creador favorece o impide el funcionamiento de la

creatividad puesto que puede proporcionar los medios al individuo para desarrollar las diferentes fases del proceso creativo.

3.3.2 Inteligencia y proceso creativo

Desde que la creatividad comenzó a sonar en el terreno de la investigación psicológica, se ha producido cierta confusión entre los ámbitos de la inteligencia y lo que se refiere a la creatividad. Se muestra, a continuación, cómo pueden distinguirse y relacionarse estos términos.

Gardner (1998) expone la idea de que la inteligencia y la creatividad son dimensiones diferentes. A pesar de que se ha demostrado una correlación entre ambas, una persona no tiene porqué ser inteligente y creativa al mismo nivel. Este tema se relaciona con los dos tipos de pensamiento que explican autores como Guilford. Nos estamos refiriendo al *pensamiento convergente* y al *divergente*. Los test de inteligencia que se usan en la actualidad, por ejemplo, las escalas Wechler, se centran en la medición del primer tipo de pensamiento. Sin embargo, los test de creatividad, se centran en las formas divergentes de cognición. Este hecho implica que las puntuaciones obtenidas por un individuo en un test de inteligencia difieran de las que obtenga en uno de creatividad. Tanto la inteligencia como la creatividad son dimensiones suficientemente complejas como para ser medidas a través de una prueba estandarizada.

Guilford está considerado uno de los pioneros en el ámbito de la creatividad. Fue el primer autor que habló de ella como una entidad separada de la inteligencia. Fue este autor quien acuñó el término de *pensamiento divergente*, en contraposición al pensamiento convergente de carácter más analítico (Esquivias, 2004). Fue un autor que revolucionó en la década de los cincuenta la visión de la creatividad y despertó mucho interés por parte de los miembros de la comunidad científica de la Psicología.

Guilford destacó por la elaboración de su teoría factorial de la inteligencia en la que relacionaba tres ámbitos: contenidos, productos y operaciones mentales. Entre todos ellos, analizó las intersecciones que se daban entre los tres módulos para obtener los componentes (factores) de la inteligencia. Entre esos factores nos encontramos cuatro que son los responsables del pensamiento divergente que provoca en las personas las conductas creativas. Los observamos de forma esquemática en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. Aptitudes de Guilford para el pensamiento divergente (elaboración propia).

| FACTOR | Consiste en |
|--------------|---|
| Fluidez | Capacidad para lanzar ideas nuevas y para dar un mayor número de respuestas válidas, por ejemplo, en un test |
| Flexibilidad | Capacidad para moverse libremente entre categorías distintas |
| Originalidad | Es una capacidad con un doble sentido <ul style="list-style-type: none"> • Por un lado se refiere a la rareza estadística de que aparezcan un cierto caso. • Por otro, hace referencia a la capacidad de realizar asociaciones remotas entre distintos elementos. |
| Elaboración | Encontrar y desarrollar todos los matices inusuales y novedosos de los productos |

3.3.3 Influencia de la motivación en el proceso creativo

Como se puede leer a lo largo de este trabajo, la creatividad es una cualidad humana muy sorprendente. Antes de explicar el porqué, se van a exponer los dos tipos de motivación que podemos sentir ante una tarea:

- *Motivación extrínseca*: es aquella que proviene de fuera del sujeto. Recibir un premio es una forma de que un individuo se mueva por motivación extrínseca.
- *Motivación intrínseca*: se caracteriza porque las ganas de realizar un proyecto están dentro del propio sujeto o están implícitas en la tarea. Por ejemplo, superar una marca personal cuando se hace una carrera es una forma de motivación intrínseca.

Uno de los enfoques más representativos sobre creatividad y motivación nos lo aporta Amabile (1983). Romo (1998), en su obra *Psicología de la Creatividad*, explica el modelo de esta autora aludiendo a que solamente podemos entender la creatividad desde un punto de vista componencial, al cual podríamos denominar *enfoque factorial de la creatividad*. Amabile expone en este modelo que la creatividad solamente es posible si se combinan tres factores (de ahí la denominación): las destrezas propias del campo en cuestión como, por ejemplo, el conocimiento de sus técnicas de trabajo; las

destrezas propias de la creatividad, tales como el estilo cognitivo y la motivación hacia la tarea, la cual incluye ciertas actitudes a la hora de ponerse a trabajar o la metacognición de la propia motivación. De los tres factores mencionados por Romo, es el último el que se encuentra en una posición más importante. En apartados posteriores, trataremos de exponer nuestra visión sobre cómo influye la motivación intrínseca a la hora de aprender y enseñar creatividad.

La creatividad es una facultad que se ve incrementada cuando el sujeto siente una motivación intrínseca. Hasta aquí, podríamos decir que no se ha descubierto nada nuevo. Sin embargo, autores como Amabile (1983), Csikszentmihalyi (1998) o Gardner (1998) afirman que, cuando un sujeto se mueve por una motivación extrínseca, los niveles de creatividad no solamente no aumentan con respecto a la motivación intrínseca, sino que pueden descender cuando se presenta este tipo de motivación basada en premios o recompensa. Cuando se habla de creatividad, por tanto, el tipo de motivación que nos interesa es la *motivación intrínseca*.

3.3.4 Las emociones como elemento determinante en el proceso creativo

Como venimos estudiando en estos apartados, la creatividad es un fenómeno multifactorial. Tal y como ocurre en otros ámbitos como el cognitivo, la creatividad está fuertemente influenciada por las emociones.

Maslow (2005) explicaba en una de sus recopilaciones que emociones como el miedo al caos y al desorden inducen a que las personas desarrollen en menor medida su creatividad en comparación con las que son más permisivas con respecto a tener todo bajo control. El autor utilizaba este argumento para afirmar que los científicos, caracterizados por controlar todas las variables extrañas en sus experimentos, no son personas con cualidades creativas. En contraposición, la opinión de otros autores que hablan del tema (Romo, 1994; Marina, 2011) es que las personas rigurosas pueden ser creativas. La creatividad científica es una de las más importantes para el desarrollo social, tal y como se decía en el encabezado de este proyecto.

Se va a hacer una mención especial a la influencia del estado de ánimo o estado afectivo en las conductas creativas. Autores como Romo (1994) o Martínez Zaragoza (2001) escriben sobre este hecho. Estos autores defienden la tesis de que un estado afectivo positivo repercute en una conducta más original y, por tanto, la consecución de

productos más creativos. Por regla general, la correlación positiva que se da entre un buen estado de ánimo y alta creatividad no ocurre cuando las personas se encuentran de mal humor. Esta circunstancia se refiere al hecho de que presentar un estado de ánimo negativo no implica necesariamente que las ideas y los productos que le surjan a la persona sean menos creativos que si no estuviera en dicho estado (Martínez Zaragoza, 2001).

3.3.5 Procesos atencionales, memoria y creatividad

En esta sección está dedicada a una serie de procesos cognitivos que influyen en gran medida en el desarrollo de la creatividad y en la puesta en marcha de ideas originales.

Atención y percepción

La atención es definida por Tudela como “la conducta del organismo encaminada a optimizar la captación de estímulos” (en Martínez Zaragoza, 2001, p. 28). Este proceso es, además, uno de los más importantes que hay en relación con el resto. Es difícil concebir la motivación, la memoria, la percepción, el lenguaje sin hacer referencia a los procesos de atención. Se trata de un constructo complejo; puede ser momentánea o sostenida, selectiva, focalizada... La intensidad con la que atendemos puede depender tanto de factores intrasujeto como extrasujeto. Entre los primeros podemos encontrar las características del estímulo o del ambiente. Por el contrario, hay características que depende del sujeto como el estado de ánimo y la motivación. Vamos a tratar de encontrar qué sentido tiene esta complejidad en relación con el estudio de la creatividad.

Martínez Zaragoza (2001) defiende que “ser abiertamente receptivo a las experiencias no usuales y ser capaz de controlar las complejidades cognitivas que ellas imponen son los pilares de la creatividad” (p. 55). Si partimos de la idea que nos presenta este autor en su tesis doctoral, podemos deducir que, para desarrollar cualquier idea creativa, es necesario poseer y estar entrenado en la atención sobre los elementos del ambiente o sobre los propios. Las ideas creativas encuentran sus orígenes en elementos que ya existen. Como decíamos en apartados anteriores, la creatividad se basa en encontrar analogías de la realidad y realizar conexiones entre elementos que, aparentemente, no tienen relación. Por estas razones, para lograr ser susceptibles a los estímulos ambientales se necesita tener atención.

La investigación ha demostrado que la capacidad para atender de forma simultánea a varios estímulos al mismo tiempo se encuentra en una estrecha relación con la capacidad creativa (Martínez Zaragoza, 2001). La correlación entre la nombrada amplitud atencional y la capacidad creativa es positiva, es decir, a mayor capacidad de atender a varios estímulos más posibilidades hay de desarrollar un trabajo creativo.

Resulta evidente que, para el desarrollo de la atención, es necesario que podamos poner en práctica habilidades perceptivas. No podemos atender a ciertos estímulos inusuales y de forma original si no tenemos acceso a ellos por medio de nuestra percepción. Al igual que la atención, la percepción se convierte en un proceso psicológico esencial a tener en cuenta cuando nos referimos al proceso creativo. En palabras de Lamata (2005): “desarrollar, ampliar, flexibilizar, nuestra forma de percibir las cosas es la primera llave que nos va a permitir encontrar soluciones nuevas (p. 33). Como podemos observar, la percepción es la puerta de entrada de todos los estímulos que recibimos de nuestro entorno y de nosotros mismos y, en gran medida, de ella va a depender el buen funcionamiento del resto de sistemas que sustentan el proceso creativo.

Memoria y creatividad

Una vez que hemos visto cómo se pueden relacionar la atención y la creatividad, vamos a pasar a tratar la cuestión de la memoria.

Marín (2011) afirma que: “la memoria es imprescindible para el pensamiento creador, ya que solo quién conoce bien un sistema puede renovarlo” (p. 17). La autora se refiere a la idea de que para lograr salirse de la norma y obtener productos originales, primeramente, hemos de almacenar muchos conocimientos. Ya se ha hablado de que para lograr obtener un producto o idea genuina es necesario ser conocedor del campo sobre el que se está trabajando. Por ejemplo, nos será más fácil escribir una nueva novela si almacenamos en nuestra memoria datos sobre las temáticas, recursos literarios, reglas gramaticales, etcétera. En el caso de que no almacenásemos dicha información en la memoria, tendríamos que dedicar muchos recursos cognitivos para conocerla, en vez de dedicarlo para, por ejemplo, establecer conexiones insólitas entre temáticas, personajes, argumentos...

De este modo, la capacidad de almacenamiento se vuelve completamente indispensable para el buen desarrollo de todas las fases del proceso creativo.

3.4 Características de los productos creativos

En esta parte de la fundamentación teórica, se van a reunir una serie de características que servirán para considerar el nivel de creatividad que pueda alcanzar un producto o una idea. En primer lugar, conviene recordar que la medida de un producto creativo es un trabajo muy complejo y, sobretodo, muy relativo.

A continuación, vamos a mostrar las cualidades que, según Marín (2011), debe tener un producto para ser considerado como creativo.

- *Originalidad y eficacia*: estos dos atributos son los que, principalmente, definen a un producto creativo. La novedad u originalidad aparece en la gran mayoría de las definiciones de creatividad. Son dos cualidades que necesariamente deben aparecer juntas para que se considere un producto como creativo. Si un producto es novedoso pero resulta poco eficaz no sería creativo y viceversa.
- *Aceptación*: autores como Csikszentmihalyi (1998) o Gardner (1998) incluyen en sus postulados sobre la creatividad que a condición de aceptación debe ser indispensable. En todo campo de estudio hay una serie de expertos que son los que se han de encargar de avalar la novedad y la eficacia de los productos e ideas creativas.
- *Adecuación a un determinado momento, lugar y cultura*: para que una idea o producto se consideren verdaderamente creativos tienen que ser aceptados por la sociedad. Si la sociedad no valora la originalidad y eficacia de una idea, se suele rechazar. Por ejemplo, nos encontramos con los cuadros impresionistas de Vincent Van Gogh, los cuales fueron despreciados por la cultura de su época para, una vez muerto el artista, ser vendidos por sumas millonarias y valorados como auténticas obras maestras.

A estas características, Romo (1998) añade la de *sorpresa*. En efecto, un producto, cuando es considerado como creativo, suele tener la facultad de sorprender a quienes lo observan y saben valorarlo. De hecho, la palabra sorprendente suele

acompañar siempre a otras palabras como “nuevo”, “original”, “genuino”..., en multitud de campañas publicitarias.

Con el objetivo de resumir estos atributos, parecen adecuadas las palabras de Barron (1976): “Los pensamientos o ideas más originales son los que no solamente son nuevos para la persona que los piensa, sino que lo son para casi todos” (p. 30). Es importante recordar que la creatividad es accesible a todas las personas y que nuestra sociedad está demandando personas e ideas creativas.

3.5 Tratamiento de la creatividad en el nuevo currículum de Primaria

Se va a dedicar esta última sección a analizar, a grandes rasgos, cómo está representada la creatividad en los diferentes contenidos, objetivos, competencias básicas, principios generales y metodología en la normativa nacional y autonómica.

Se va a utilizar para este apartado la Orden del 16 de junio de 2014 en la que se establece en currículum de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Aragón. Esta Orden trata de adaptar a la comunidad aragonesa los postulados marcados por la nueva ley, la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE (BOE, 2013) creada a nivel nacional.

En la parte dispositiva de dicha orden nos encontramos con una afirmación que nos interesa para construir dicho modelo: “El aprendizaje por competencias (...) debe favorecer los procesos de aprendizaje y la motivación por aprender de los alumnos” (BOA, 2014, p. 1). Apenas empieza el escrito de la orden ya se hace una referencia directa a los procesos de motivación en la consecución de aprendizajes. Como veremos más adelante, este componente psicológico será una de las bases para enseñar y aprender de forma creativa.

Si seguimos avanzando en la Orden observamos un pequeño listado de enseñanzas transversales tales como la comprensión lectora, la expresión escrita, expresión oral, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la educación cívica... Es en esta sección en la que se debería incluir de forma clara como aprendizaje transversal el desarrollo de la creatividad. A pesar del hecho de que puede estar implícito cuando se habla de expresión escrita, debería aparecer de forma literal como *desarrollo del pensamiento creativo*, por ejemplo.

En el *artículo dos* de la Orden, referido a los *principios generales* de la educación, aparece escrito que la Educación Primaria debe facilitar el aprendizaje de un gran número de habilidades tales como la lectura, el cálculo, la cultura... Entre todas ellas se especifica claramente que también debe contribuir al desarrollo de la creatividad (p. 4). Este hecho se concreta en el *artículo tres* en la primera sección con el *punto h*: “El desarrollo de la creatividad, la innovación y el emprendimiento como actitud para el cambio y mejora de Aragón” (p. 4) referido a la contextualización de la realidad a la Comunidad Aragonesa. Del mismo modo, aparece reflejada de forma explícita en el *capítulo cinco*, dedicado a los objetivos de la etapa de Educación Primaria, en el *punto b* (p. 6). En el *artículo ocho*, referido a elementos transversales, uno de los apartados se refiere al desarrollo del espíritu emprendedor (*punto 4*) y menciona la creatividad como una de las habilidades para lograrlo (p. 8).

Merece una mención especial el *artículo nueve* el cual versa sobre los principios metodológicos generales. En él, encontramos referencias a la enseñanza de la creatividad hasta en tres ocasiones. De los dieciocho principios que refleja la Orden, tres hacen referencia directa a la creatividad y, en otros tantos, se mencionan aspectos muy relevantes para llevar a cabo un modelo basado en los procesos creativos. Se van a esquematizar en la Tabla 3.4.

Sin duda, es en este artículo dónde se refleja de manera más evidente la presencia de la creatividad en el nuevo currículum de Educación Primaria.

La ley anterior a la actual, Ley Orgánica de Educación (BOE, 2006) adaptada en Aragón con la Orden del 9 de mayo de 2007 reflejaba algunos puntos que versaban sobre creatividad y le daban cierta importancia. Sin embargo, se destaca en mayor medida el desarrollo de la creatividad en el nuevo currículum. Por ejemplo, el punto acerca de la creatividad que se ha mencionado sobre la contextualización a la comunidad aragonesa no aparece en la ley antigua. Además, el apartado de *Principios Metodológicos* es bastante más escueto en la Orden.

Tabla 3.4. Principios metodológicos de la Orden de 16 de junio de 2014 en relación con la creatividad (elaboración propia).

| PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA TRABAJAR LA CREATIVIDAD | PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD |
|--|--|
| c) “(...) Promover una enseñanza para la comprensión que fomente el desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y creativo. (...)” | d) “El aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental de aprendizaje (...)” |
| g) “(...) Las habilidades relacionadas con la resolución de problemas se relacionan (...) con la adaptación a nuevas situaciones, la intuición, la capacidad de aprender de los errores y de atreverse a probar, con el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo y con el emprendimiento.” | m) El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional (...)” |
| h) “El fomento de la creatividad a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para los alumnos en todas las áreas (...)” | p) (...) se promoverá la motivación intrínseca de los alumnos, vinculada a la responsabilidad, autonomía y al deseo de aprender (...)” |

3.6 Evaluación y medida de la creatividad.

A lo largo de este apartado dedicado al ámbito de la evaluación, se van a repasar algunas de las pruebas clásicas que se han utilizado durante las últimas décadas. Asimismo, se van a analizar algunos aspectos que caracterizan el proceso de evaluación de la creatividad.

3.6.1 Aproximaciones clásicas a la evaluación de la creatividad: Guilford y Torrance

En este punto se va a intentar recoger la forma en la que se evalúa la creatividad en la actualidad y cuál ha sido el camino que ha seguido la medición del pensamiento creativo durante los últimos años.

En primer lugar, cabe destacar que la creatividad fue maltratada y marginada por la mayor parte de los test de inteligencia y de aptitudes que se usaban durante la segunda mitad del siglo XX. Autores como Guilford, Brown y Torrance reflejaban esta reivindicación en sus publicaciones (Gervilla, 1986). Las primeras escalas que trataban de evaluar la creatividad fueron desarrolladas por Guilford y sus colaboradores. De

alguna manera, todos los test que les han sucedido se han basado en los elaborados por este autor (Romo, 1986; Prieto, et. al, 2003). En los test diseñados por Guilford, se evalúan los factores que ya se han explicado en puntos anteriores³: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Guilford elabora una batería de test basados en preguntas abiertas con múltiples respuestas *correctas* en las que no se valora la respuesta sino los procesos que han llevado a obtenerla (Prieto et. al., 2003).

El otro autor principal que, en la segunda mitad del siglo XX, se preocupó de evaluar el pensamiento creativo fue Torrance. Este autor que ya hemos citado anteriormente siguió los pasos de Guilford para elaborar su propia prueba: el TTCT (*The Torrance Test of Creative Thinking*). Esta prueba se encuentra dividida en dos subtest cuyo contenido se puede observar en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5 Contenido de los subtest del TTCT (elaboración propia).

| | |
|-------------------------------|---|
| Subtest de expresión verbal | Consiste en valorar la imaginación del individuo al utilizar el lenguaje |
| Subtest de expresión figurada | La prueba se basa en analizar la imaginación del sujeto a través de sus dibujos |

3.6.2 Aspectos generales de la evaluación de la creatividad

De forma más actual, si deseamos hablar de evaluación de la creatividad debemos hacer una mención de los *cuatro puntos cardinales* sobre los que escribe Torre (2006). Estos cuatro “pilares” de la evaluación creativa serían los siguientes:

- *Necesidad de evaluar la creatividad*: según Torre y Violant (2006) la creatividad merece ser evaluada por su importancia social. Debido a que este ámbito goza de una importante relevancia, la evaluación que se lleve a cabo tiene que tener mucho rigor en vista a optimizar la creatividad.
- *Sistematización del proceso de evaluación*: la creatividad resulta un hecho complejo. Por esta razón, su evaluación también lo es y, por tanto, necesita un sistema sobre el que poder organizarse. Torre y Violant (2006) afirman que si no se sistematiza este proceso, se puede caer en el error de dejarse alguno de los

³ Véase punto 3.3.2

componentes evaluables de la creatividad: *persona, proceso, producto y ambiente*.

- *Utilización de estrategias múltiples:* se trata de un uso polivalente de la evaluación. Las personas que se dedican a evaluar la creatividad deben abordarla con diferentes instrumentos: test psicométricos, entrevistas, autoinformes, observación...
- *La finalidad de la evaluación es la mejora:* tal y como ocurre en la evaluación de carácter curricular en el aula, la evaluación de la creatividad no solamente tiene una dimensión diagnóstica, sino que su objetivo principal es detectar las fortalezas de un sujeto para lograr que éste mejore su capacidad creativa.

La concepción de la evaluación de la creatividad está cambiando con respecto a lo que ha venido siendo durante la segunda mitad del siglo XX. En un principio, la evaluación se planteaba en torno a la capacidad de resolver problemas de forma creativa. Sin embargo, ahora se trata de entender la evaluación desde un punto de vista sistémico en el que se analicen cuatro componentes: *persona, proceso, ambiente y productos* (Torre y Violant, 2006). Por ello, hay una gran cantidad de indicadores a tener en cuenta cuando se evalúa la creatividad puesto que se deben analizar los cuatro componentes mencionados. Los autores insisten en la idea de que esos indicadores no pueden dar una medida exacta de creatividad... No obstante, pueden permitir la elaboración de categorías en las que clasificar a personas, productos, procesos y ambientes, en función de la creatividad. Los indicadores de creatividad existentes son muy numerosos y cada autor resalta los que le parecen más relevantes. Los indicadores más comunes entre las pruebas, actualmente son: originalidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, intuición, curiosidad, independencia, imaginación, conectividad, ambientes creativos... (Torre y Violant, 2006).

4. DESARROLLO DE UN MODELO PARA ENSEÑAR Y APRENDER LA CREATIVIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Hasta este punto, hemos estudiado aspectos teóricos de la creatividad; se ha tratado de desmenuzarla para hacer que sea un constructo manejable y comprensible. Se ha procurado obtener una definición propia de la creatividad; se han repasado las fases que tiene el proceso creativo y se ha estudiado la creación en relación con algunos de los procesos psicológicos más importantes. Por último, se han comentado algunos criterios que sirven para definir el nivel de creatividad de un producto y se ha tratado de exponer cómo refleja el currículum de Educación Primaria la creatividad.

A partir de ahora, vamos a tratar de poner toda la información en práctica. Desde este momento, el lector se convierte en un maestro que pretende darle un giro creativo a su manera de dar la clase.

El objetivo de este modelo no es dar la vuelta al currículum de Educación Primaria y acabar con las formas de enseñanzas tradicionales. Se trata de introducir un cambio de mentalidad en los maestros y maestras para que contemplen la posibilidad de tener en cuenta la importancia de la creatividad como otra habilidad más a educar en el aula. El objetivo de modelo coincide perfectamente con las palabras que plantea Romero (2010)

No sería tan importante en educación el objetivo de intentar desarrollar la creatividad individual de las personas como el objetivo de intentar crear las condiciones de relación, trabajo, ambiente, sentido, proyecto, participación... que favorezcan la puesta en marcha de actitudes creativas y de modos de ver, pensar, actuar y aprender caracterizados por la creatividad, el cambio, la experimentación, la búsqueda, la mejora, el descubrimiento, la construcción, la participación en contextos creativos de una manera mantenida y con orientación transformadora más allá del individuo. (Romero, 2010, p. 94)

Hay que recalcar que el modelo que se va a exponer a continuación es una manera de observar la creatividad como un aspecto general y transversal de todas las

áreas curriculares de Educación Primaria de acuerdo a los autores Torre (1995) o Lamata (2005):

El desarrollo de esta capacidad [creativa] humana ha de llevarse a cabo a través de todos los contenidos que se imparten. Es caduca la idea de referir la creatividad únicamente a las artes plásticas, artísticas o manualidades. Se da por igual en las ciencias, las artes y a letras. Se puede fomentar en el estudio de la matemática, la tecnología, el taller o la lengua. (Torre, 1995, pp. 243-244)

4.1 Necesidad de modelos educativos para trabajar la creatividad.

En las últimas páginas de la fundamentación teórica de este trabajo, se ha comentado que la presencia de referencias a la creatividad en el currículum de Educación Primaria correspondiente a la aplicación de la nueva Ley de Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la Comunidad Aragonesa había aumentado considerablemente con respecto a la ley anterior. Es decir, por ley, la capacidad creativa debe ser enseñada y trabajada por los maestros en todas las aulas como habilidad específica y de forma transversal.

No obstante, así como ha aumentado la cantidad de veces que aparece la creatividad en el currículum y ésta se ubica en varias secciones: objetivos, principios generales, metodología...; a efectos prácticos, se produce una interesante contradicción. Romero (2010) mantiene la opinión de que la educación y la creatividad se tratan como dos temas íntimamente ligados. Sin embargo, parece que se demuestra que la institución encargada de la educación no contempla los cambios necesarios que permitan la enseñanza y aprendizaje de la creatividad. Veamos algunas razones que apoyan este tipo de criterio defendido por Torre (1995), Romero (2010), Lanza (2012) y otros autores:

- En primer lugar, el hecho que me parece más evidente es *el maltrato que ha dado a determinadas áreas de la Educación Primaria que, de forma tradicional se han conocido como Educación Plástica y Visual y Música*. En este momento se encuentran aglutinadas en una sola área denominada *Educación Artística* y con un horario reducido. Si bien es cierto, y ya ha sido comentado en varias ocasiones que la creatividad se desarrolla de forma transversal en todas las áreas; hay asignaturas que invitan a los alumnos a ser creativos (siempre que el maestro o la maestra lo permita). El horario de Educación Plástica y Educación Musical es insuficiente para que los alumnos desarrollen estructuras cognitivas

de forma natural e intuitiva. Es cierto que, en general, han sido asignaturas “marginales” en Educación Primaria, tildadas de ser una pérdida de tiempo por parte de familias y maestros. No obstante, estas áreas son claves para el desarrollo de la creatividad más natural que luego sirve de sustento para aplicar ideas originales en otras áreas de conocimiento como Matemáticas o Lengua Castellana (Arañó, 1994).

- También es plausible plantear otra pregunta: *¿existe una conciencia por parte de los profesionales de la educación y de las familias de lo que implica enseñar y aprender creatividad?* La respuesta tiende a ser negativa. Por mucho que en las leyes se refleje, la realidad en las aulas es bien distinta. Los recursos tales como los manuales de las distintas áreas siguen reflejando la búsqueda de respuestas que utilicen el pensamiento convergente y, solamente, en ocasiones contadas nos encontramos con actividades que demanden un proceso creativo por parte del alumnado.

Éstas y otras razones nos conducen a creer que a los maestros les faltan una serie de recursos, principios metodológicos, claves..., que les permitan llevar a cabo actividades en las aulas que potencien la creatividad de sus alumnos. Debido a este hecho, en los apartados siguientes se va a tratar de desarrollar un modelo teórico-práctico que sirva de referente para llevar a cabo programas basados en la creatividad.

4.2 Desmontando algunos mitos

Antes de establecer los puntos sobre los que se va a sustentar el modelo para la enseñanza creativa, voy a comentar algunos aspectos importantes. A continuación, vamos a estudiar cómo provocan que, en el ámbito escolar, la creatividad no sea un aspecto contemplado por los profesionales.

4.2.1 El genio creador

Este es uno de los mayores escollos que deben superarse en el ámbito escolar. La creencia de que la creatividad está únicamente reservada para artistas y genios es un tema que ya se ha comentado durante los primeros apartados de este trabajo. Volviendo a lo que se comentaba al principio, parece ser una idea en la que coinciden todos los autores (Guilford, 1994; Romo, 1998; Vygotsky, 2001...): el hecho de que la creatividad no es una habilidad exclusiva, sino inherente a la naturaleza humana.

Los maestros de Educación Primaria tienden a alejarse de esta idea y a mitificar la creatividad hasta el punto de considerarla como un aprendizaje que no tiene cabida dentro de su aula. Este hecho deriva en dos consecuencias que pueden ser muy negativas. En primer lugar, esta postura a cerca de la creatividad desemboca en el conocido efecto Pygmalión negativo, es decir, si el maestro no tiene expectativas sobre la creatividad que puede aprender el alumnado, influirá de forma muy negativa en el desarrollo de productos creativos de esos educandos (Baños, 2010). Por otra parte, existe el problema derivado de las creencias personales de los maestros sobre la exclusividad de la capacidad creativa la cual mina las posibles aspiraciones de realizar actividades creativas para sus alumnos.

4.2.2 El descontrol fomentado por la actitud creativa

En la gran mayoría de los colegios se da una situación que se repite y que provoca que sean pocos los maestros que lleven a cabo metodologías que fomenten el desarrollo de la creatividad.

La casuística a la que se hace alusión en este apartado se refiere a la existencia de ciertas connotaciones que los maestros suelen tener cuando piensan en las personas y en los alumnos que están acostumbrados a trabajar y a aprender utilizando recursos creativos. Estos profesionales suelen relacionar trabajar de forma creativa con que se produzca mucho descontrol en el aula (Klimenko, 2008). Se tiende a pensar que los alumnos creativos son desobedientes, presentan mal comportamiento, interrumpen al maestro, no respetan los turnos... Las cualidades que se acaban de mencionar aparecen incluso en bastantes descripciones de personas con personalidad creativa de autores muy relevantes en este campo de estudio (Torre, 1995; Csikszentmihalyi, 1998; Romo, 1998).

Esta situación no tiene por qué ser de esta manera. Es necesario recalcar que la creatividad no está para nada reñida con el buen comportamiento y la disciplina. Un alumno creativo puede, como lo hace el resto, levantar la mano para hacer una pregunta al maestro. Al igual que en cualquier clase, en las aulas creativas se debe enseñar a los alumnos a levantar la mano, esperar a que le den la palabra, guardar silencio cuando otro compañero interviene... En resumen, un alumno que no se conforma, que quiere saber más, que tiene ideas no es un niño rebelde, maleducado o con mala conducta o no tiene por qué serlo por ser creativo (Klimenko, 2008).

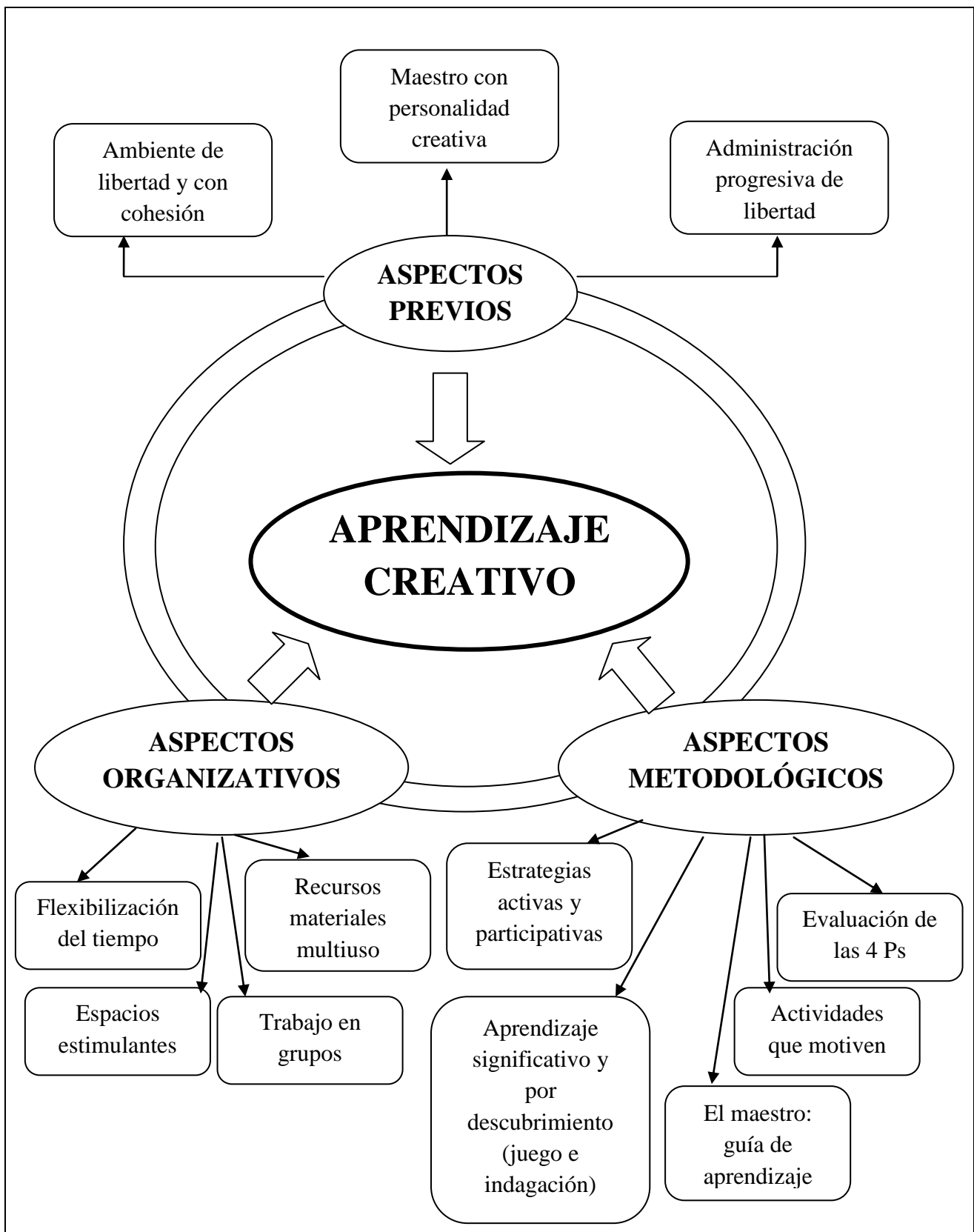
Relacionado con esta cuestión, nos encontramos con el miedo al descontrol general del aula provocado por las posibles estrategias de enseñanza que se basan en la creatividad. Hay maestros que temen dejar cierta libertad a sus alumnos para que desarrollen formas creativas de pensamiento y, con ello, perder su rol de autoridad en la clase. Precisamente, son estas situaciones las que ponen a prueba a los profesionales de la educación. Ciertamente, son más complicadas que las clásicas lecciones en las que el maestro habla y los alumnos escuchan pero no son imposibles de llevar a cabo. Cualquier maestro que se forme para ello puede ponerlas en práctica. En este trabajo se aportan distintas ideas para ayudar a los maestros a que no ocurran estas situaciones que tanto les preocupan.

4.3 Presentación del modelo

Una vez que hemos justificado la necesidad de enseñar creatividad y se han estudiado las razones que dificultan su enseñanza-aprendizaje en las aulas de Primaria, se va a presentar, a continuación, un modelo que aglutine las condiciones óptimas en las que un maestro puede llevar a cabo actividades creativas en la clase. Ver Figura 4.1.

Durante los siguientes apartados, trataremos de explicar con detalle todos los componentes del modelo que se acaban de mostrar.

Figura 4.1. Modelo didáctico para la enseñanza de la creatividad (elaboración propia).



4.4 Aspectos organizativos para el desarrollo de la creatividad en la Educación Primaria

Para hacer más inteligible el modelo, se van a estudiar por separado los aspectos organizativos y los metodológicos. Estos apartados que se escriben a continuación están dedicados a los recursos de la escuela y al tipo de agrupamientos.

4.4.1 Optimización de los recursos de la escuela en el desarrollo de la creatividad

En el curso de este apartado, se va a hablar de cómo se deben aprovechar los recursos que ofrece el medio escolar para garantizar la puesta en marcha de los procesos creativos de los alumnos en las aulas de Educación Primaria.

Tal y como escribe Torre (1995), se va a realizar un análisis de los tres aspectos fundamentales relacionados con los recursos escolares que pueden ser utilizados para fomentar el aprendizaje creativo expuesto por este autor en su obra *Creatividad Aplicada*:

- El tiempo
- Los espacios
- Los recursos materiales

Seguidamente, veremos con detalle cada uno de ellos.

El tiempo

Vamos a tratar de averiguar, en primer lugar, cómo está distribuido el tiempo en la Educación Primaria en la actualidad.

Nos encontramos con que las veinticinco horas semanales que los alumnos pasan en el recinto escolar están germánicamente divididas por horas en las diferentes áreas reflejadas en el currículum (Matemáticas, Lengua Castellana, Inglés...). Se puede observar que nos encontramos con una estructura temporal muy rígida. Es cierto que no ocurre de esta forma en todos los colegios, sin embargo, suele suceder de esta manera en la mayoría de ellos.

Suele ser frecuente que el profesor-tutor sea el encargado de explicar casi todas las áreas, exceptuando las que requieren de la intervención de los especialistas (Música, Lengua Extranjera...). Por esta simple razón, no hay por qué distribuir el tiempo de una forma tan rígida puesto que la mayor cantidad de tiempo en el aula pertenece al tutor. Es cierto que resulta más sencillo tener un horario fijo para poder organizar el tiempo, dedicar el tiempo necesario a cada conocimiento que se debe impartir, etcétera. No obstante, esta visión estricta de la estructuración temporal desfavorece, en gran medida, el aprendizaje de la creatividad debido a que no permite trabajar las áreas de manera transversal.

La propuesta de este modelo es que, aprovechando la circunstancia de que el maestro tutor de Primaria tiene a su cargo la mayor parte de enseñanzas, se flexibilice el modo de empleo del tiempo. Ello contribuirá al objetivo de obtener ratos de aprendizaje creativo e integrador. El maestro o maestra puede distribuirse las horas como quiera para lograr que los alumnos desarrollen el pensamiento creativo con todo tipo de actividades que puedan integrar áreas, por ejemplo, expresión escrita (Lengua Castellana) y colores fríos (Educación Plástica y Visual). Cambiando los usos del tiempo, se obtienen ratos libres para hacer actividades en pequeños grupos, fomentar el aprendizaje por descubrimiento, realizar proyectos libres... (Craft, 2001). Si, en un colegio, todos los profesionales se implicasen de esta forma, se podría sacar tiempo a nivel de curso, de ciclo, de etapa (Educación Primaria) o incluso a nivel de centro para realizar actividades y proyectos comunes basados en el desarrollo de procesos creativos. Un ejemplo de este tipo de proyectos son los festivales de Navidad, Carnavales..., en los que cada nivel tiene una función que engrana con los demás para la consecución de un objetivo común.

Por último, conviene recalcar que existe una delgada línea entre flexibilizar el tiempo para desarrollar la creatividad y tirar el tiempo en actividades carentes de valor educativo. En el aula de Educación Primaria, el juego es una forma natural de aprendizaje (Bernabeu y Goldstein, 2009; Agüera, 2011) pero los centros no son ludotecas. Esta delgada frontera entre tirar el tiempo y aprender de forma creativa se puede romper si no se toman medidas metodológicas adecuadas, las cuales comentaremos en apartados posteriores del modelo.

Los espacios

Con respecto a los espacios de la escuela ocurre algo similar que lo que sucedía con la distribución del tiempo. En los colegios nos solemos encontrar con una serie de espacios con un uso fuertemente determinado. Cada grupo-clase tiene su aula de referencia en la que pasa la mayor parte de las horas lectivas. Asimismo, hay una serie de espacios compartidos por más clases en los que se realiza un tipo de actividad muy específica (Lamata, 2005). Por ejemplo, en el pabellón o gimnasio se realizan las clases de Educación Física; el patio de recreo se utiliza durante la media hora diaria asignada para el juego libre; el comedor se visita al mediodía para tomar la comida... Cada ubicación tiene su propia función y, raramente, se utilizan los recursos específicos de cada espacio para otros usos que no sean los previamente marcados por la organización del centro.

La decoración que haya en cada espacio también es determinante para el buen desarrollo de la creatividad (Torre, 1995). Los colores, las texturas, los contrastes infunden ciertos estados afectivos y ciertos tipos de motivación. Estos dos constructos psicológicos se relacionan fuertemente con el desarrollo de la creatividad (Romo, 1998). El resultado final de esta circunstancia es que tanto alumnos como maestros se inclinan por uno u otro tipo de forma de pensamiento (creativo o lógico y secuencial). Torre (1995) describe las características idóneas de los espacios creativos. En este apartado se describirán tres tipos de espacios posibles y veremos cómo favorecen o minan la capacidad creativa:

1. *Colores apagados, paredes sin decorar, formas rectas*: este tipo de ambiente no ayuda a las personas que se ubican en él a pensar de forma creativa. El monocromatismo, las paredes sin dibujos, la falta de cambios del espacio a lo largo del tiempo provocan una sensación de monotonía y de falta de dinamismo. Esto conduce a que tanto alumnos como profesores no desarrollen tanto la imaginación y por tanto, la creatividad.
2. *Espacios llenos de color, dibujos, continuos cambios, fuertes contraste*: este tipo de decoración, antitética con respecto a la anterior, puede provocar en los residentes del centro una sensación de agobio y cierta sobrestimulación. Como se decía en puntos anteriores, atención y percepción son esenciales para entender cómo se desarrolla la creatividad (Martínez Zaragoza, 2001; Lamata, 2005).

Ambos procesos psicológicos pueden “sobrecargarse” de información y colapsarse, provocando así la interrupción de los procesos de pensamiento tanto vertical como lateral (Martínez Zaragoza, 2001).

3. *Espacios decorados que invitan a la creatividad y sugieren pensamientos originales*: se trata de espacios en los que se ha construido un ambiente equilibrado. Habitaciones alegres, coloridas en las que podemos encontrar, por ejemplo, colgados los trabajos de los propios alumnos (Torre, 1995). Son espacios flexibles y que pueden cambiar cada cierto tiempo, con colores vivos pero respetando un criterio. Son paredes en las que podemos leer historias inventadas, ver mapas del tesoro, obras de arte elaboradas por los alumnos... Se trata de una solución ecléctica que recoja las ventajas de las anteriores y que despierte la creatividad en un ambiente relajado y distendido ubicado dentro de espacios con cierto orden y estabilidad.

Los recursos materiales

Lo cierto es que hay bastantes aspectos que merece la pena desarrollar acerca de los recursos materiales que hay en los colegios. Un aspecto a tener en cuenta es que no existen los mismos recursos materiales en unos colegios que en otros y, dependiendo de las instituciones, en general se puede contar con más o menos presupuesto para recibir o renovar recursos para el centro.

Una vez aclarado este punto, se van a sintetizar una serie de ideas en los siguientes puntos que faciliten la comprensión de cómo se deben utilizar los recursos materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el aula de Educación Primaria:

- *Tipo y variedad de los materiales*: no todos los materiales despiertan la creatividad de la misma forma y al mismo nivel. Un ejemplo fácil de entender es el tipo de papel que tenemos en clase. No es lo mismo escribir un cuento sobre un papel blanco que hacerlo sobre uno de otro color que pueda ser escogido por el alumno. Hay que intentar conseguir materiales en el aula que puedan generar en los discentes ideas nuevas; que les ayuden a encontrar esas asociaciones remotas de las que se hablaba en las definiciones de creatividad. No es lo mismo contar con una biblioteca con cuentos que tener una biblioteca con cuentos,

novelas, artículos, reportajes, obras de teatro... Como se suele decir, “en la variedad está el gusto”. Si contamos con materiales diversos, las ideas que evocarán los alumnos gracias a ellos serán también más numerosas y por tanto, las posibles conexiones que se den entre ellas también lo serán (Torre, 1995).

- *Uso de los recursos:* se trata de un aspecto básico para el buen aprendizaje creativo el hecho de saber utilizar los recursos que haya en los colegios de tal manera que el alumno pueda encontrar usos atípicos de dichos objetos. La habilidad para otorgar nuevos usos a objetos cotidianos se trata de un indicador clásico en los test de creatividad (Gervilla, 1986). Como maestros, nuestra tarea es servir de modelo a los alumnos para enseñarles a aprovechar al cien por cien los recursos de los que dispone el centro. Por supuesto que, si hay más recursos esta tarea se hace más sencilla. No obstante, con objetos cotidianos se puede jugar con la imaginación y se les puede dar un uso más creativo (Torre, 1995). Por ejemplo, los balones para jugar en el recreo pueden ser usados para representar el sistema Sol-Tierra-Luna en la clase de Ciencias Naturales. Si usamos los recursos de esta forma, les mostramos a los alumnos que los materiales y recursos de la clase y del centro tienen múltiples usos y muchos de ellos pueden ser originales y creativos. Encontrar este tipo de asociaciones remotas entre un objeto y sus diferentes utilidades es un perfecto ejercicio de creatividad en el aula.
- *Ubicación de los recursos:* el posible aprovechamiento de los materiales depende a su vez de dónde estén colocados y de su transportabilidad. Parecen asuntos que no tienen importancia pero, de hecho, son aspectos que marcan fuertes diferencias. Pensemos, por ejemplo, en ponerles ruedas a las mesas. Es una medida que puede ayudar a vencer las pocas ganas de los maestros de organizar trabajos en grupo, tan necesarios para el aprendizaje creativo. Es una medida simple y muy efectiva. Con ella, reducimos el tiempo del cambio de distribución del mobiliario, eliminamos esos ruidos que alteran el orden del aula... Como ésta, existen muchas medidas más, igual de sencillas que se pueden llevar a cabo en las aulas para el mejor desarrollo de una enseñanza creativa. Otro aspecto que debemos entender es que, para que el alumno pueda desarrollar sus ideas, tiene que poder acceder libremente a los recursos del aula y de centro (Gervilla, 1986; Prieto, et. al., 2003). Estamos acostumbrados a ver

que los objetos más atractivos de la clase están guardados en estanterías o en altillos y armarios. De esta forma, se está cohibiendo a los alumnos a su uso. El maestro debe intentar permitir al alumno el libre acceso a los recursos del aula.

- *Conservación y cuidado de los recursos:* este ámbito adquiere la categoría de indispensable para el correcto funcionamiento del resto de puntos que se acaban de comentar. Si llevamos a cabo un giro copernicano en la manera en que entendemos el uso de los materiales en el aula de Educación Primaria; el maestro debería dedicar esfuerzos y recursos a enseñar a los alumnos el uso responsable de los recursos del colegio. Éste consiste en tratarlos bien, depositarlos en su sitio una vez que se han dejado de usar, compartirlos... En resumen, si el maestro quiere que haya un uso más relajado y libre de los recursos debe instruir a los alumnos, para que los objetos se conserven en el mejor estado y estén ordenados.

Para finalizar este apartado haremos referencia a las palabras de Lanza (2012):

La clave para el desarrollo de la creatividad descansaría no sólo en el diseño de materiales y tareas con los que ensayar una variedad de maneras de expresar el potencial creativo del alumno, sino también en el grado de implicación del maestro en su labor docente, ya que es él, el agente encargado en proporcionar el espacio educativo apropiado para el desarrollo de la creatividad (Lanza, 2012, p. 3).

4.4.2 Agrupamientos

La mayor parte de los autores, tales como Torre (1995) y Lamata (2005) defienden la idea de que el grupo es una de las formas en las que las personas desarrollan más fácilmente y mejor su capacidad creativa. Desde el punto de vista didáctico, *el maestro debe utilizar el agrupamiento como una de las principales herramientas metodológicas en el aula de Educación Primaria a la hora de enseñar-aprender creatividad.*

Para poder utilizar los grupos de trabajo en el aula, es necesario que haya una sensación de buen ambiente entre todos los alumnos y el maestro y que exista una mínima cohesión de grupo (Torre, 1995). El hecho de que el agrupamiento sea un buen recurso metodológico para trabajar de forma creativa no significa que todas las actividades de grupo promuevan actividades mentales creativas o que cualquier

agrupamiento sea adecuado. Es el maestro el que debe tener ciertos criterios para saber qué actividades realizar y cómo formar grupos.

Hay diversos autores que se han dedicado a investigar estos dos aspectos. Heinelt (1969) o Torre (1995) tratan de compilar las facultades que caracterizan a los grupos creativos. Dichos criterios se muestran en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Criterios a tener en cuenta para la elección de grupos creativos de trabajo (elaboración propia).

| CRITERIO | DESCRIPCIÓN |
|--------------------------------------|--|
| Número | El número de alumnos que forma un grupo de trabajo creativo no tiene porqué ser el mismo y dependerá de qué alumnos lo formen y el nivel de cohesión entre ellos. Sin embargo, ciertas investigaciones recomiendan que el número se aproxime a cinco individuos por grupo. De esta forma, son suficientes para que exista una diversidad de ideas entre ellos y se reduce la posibilidad de que se formen subgrupos dentro del propio grupo. |
| Heterogeneidad vs Homogeneidad | Esta cuestión ya es más complicada de plantear, puesto que cada forma de agrupar presenta ventajas y desventajas. Por un lado, un grupo diverso y heterogéneo presenta posibilidades de recopilar mayor variedad de puntos de vista pero entraña inconvenientes como el hecho de que los alumnos más creativos y espontáneos pasen por encima de los que les cuesta más, y las ideas de estos últimos queden sin contemplar. |
| Estabilidad | La durabilidad de los grupos de trabajo debe ser lo suficientemente extensa como para que los estudiantes tengan tiempo de conocerse, amoldar sus conductas a las del resto del grupo, aprender a respetar las ideas de los demás, adquirir un cierto grado de compromiso... Pero, no puede dilatarse tanto en el tiempo, de forma que no conozcan cómo es el trabajo con el resto de sus compañeros. |

Los grupos verdaderamente creativos tienen una serie de características que los definen. Los maestros deben ser capaces de sacar a la luz esas cualidades y de tomar las medidas necesarias cuando no se logran aprendizajes creativos dentro de los grupos. Entre otras, destaca la existencia de un flujo constante de *comunicación* en el que participan todos los miembros del grupo (Gervilla, 1986). Ésta debe ser multidireccional y no centrarse en una persona que lidere el grupo, debe haber discrepancias, discusiones, propuestas de mejora... Debe tener un *clima de mentalidad abierta* y de

respeto; para que el grupo pueda ayudar a desarrollar ideas creativas es necesario que todos los miembros aporten sus puntos de vista y que ningún componente cohíba a los demás. Por último, debemos intentar impulsar en los alumnos el espíritu de equipo y el *compromiso* (Torre, 1995). Para que el grupo creativo tenga un buen funcionamiento, tienen que tener un objetivo claro y la consecución de éste deber ser importante para todos sus miembros.

Las actividades y las posibilidades de realización de actividades grupales es casi infinitas (Lamata, 2005). Podemos realizar desde pequeñas actividades de corta duración como un juego en equipo basado en inventar historias en el que cada miembro va añadiendo palabras nuevas; o actividades de mayor amplitud temporal que requieren días e incluso semanas de trabajo. Se trata de ambiciosos proyectos en los que intervienen todos los miembros del grupo para formar un producto final muy elaborado. Por ejemplo, pensemos en una actividad que consista en inventar un producto y grabar un anuncio para promocionarlo. Los componentes creativos de esa actividad están muy presentes y requiere trabajar muchos aspectos referentes a otras áreas: el lenguaje, los colores, el movimiento, la dramatización, etcétera.⁴

4.5 Requisitos previos a la implementación del modelo

En el apartado anterior se han comentado los aspectos organizativos que ayudan a crear un ambiente creativo. Llegados a este punto, antes de comenzar a hablar de los criterios metodológicos, es conveniente comentar dos aspectos necesarios para que esa metodología basada en la creatividad resulte efectiva. Éstos son: la personalidad creativa del maestro y la preparación del aula para la creatividad. Comencemos con el primero de ellos.

4.5.1 El maestro creativo

Gervilla (1986) plantea una interesante cuestión: “¿Podrán formarse alumnos creativos, sin profesores creativos?” (p. 209). Tal y como estamos reflejando la manera de entender la educación de la creatividad en este trabajo, la respuesta a esta pregunta es un “no” con algún matiz que se va a comentar a continuación. Veamos cómo se puede justificar esta respuesta.

⁴ Véase punto 5.2.2

Un maestro que quiere enseñar a cómo resolver problemas de forma creativa y que quiere ayudar a sus alumnos a elaborar productos originales y socialmente valorados por la comunidad, tendrá muchas más facilidades para hacerlo si es capaz de utilizar de forma natural las formas de pensamiento creativo. Vamos a ejemplificar este fenómeno en la Figura 4.2.

Figura 4.2. Analogía de la importancia de la creatividad de un maestro.

Vamos a imaginarnos que queremos aprender a jugar al golf o a tocar la guitarra o a hablar inglés. Siempre que busquemos un profesor para adquirir conocimiento sobre algo, preferimos que predique con el ejemplo y que sea experto. Es decir, aparte de las facultades pedagógicas que el susodicho profesor posea y los conocimientos que acumule sobre determinada materia; preferimos al profesor que se dedica a ese tema o que lo hace bien. Siguiendo con los ejemplos, elegiremos antes al profesor de golf que es un profesional retirado o al guitarrista con siete discos en su haber.

En resumen, los alumnos van a afianzar mejor un aprendizaje si pueden ver en el maestro el ejemplo de la actitud que éste les intenta inculcar. No se debe olvidar que la imitación es una forma muy natural de aprendizaje. Es una de las primeras que adquieren los niños y, en muchas ocasiones, se produce de forma inconsciente (Bandura, 1990). Por esta razón, no se considera que sea estrictamente necesario ser muy creativo para enseñar la creatividad, puede bastar con formarse para ello y aprender técnicas y actividades aplicables en el aula. Sin embargo, si uno trata de pensar también de forma creativa y de obtener resultados originales estará aplicando una enseñanza más efectiva e integral a sus alumnos. Por esta razón, el potencial de esos discentes se desarrollará más rápido y en mayor medida.

El hecho de que no sea necesario no quiere decir que el que un profesor sea creativo sea algo exclusivo de ciertos maestros. Como se ha reiterado en bastantes ocasiones en el discurso del trabajo, cualquier persona tiene las estructuras que desarrollan la creatividad (Guilford, 1994; Romo, 1998; Marina, 2011). Por este motivo, al igual que creemos que todos los alumnos pueden desarrollar algún tipo de proceso creativo, todos los docentes, en mayor o menor medida, también podemos. El maestro, como trabajador profesional que es, debe adaptarse a los nuevos tiempos y aprender a lo largo de la vida para formarse y mejorar su labor didáctica.

Tal y como expresa Torre (1995): “No pensamos en la utopía del maestro que sobresale en todos los campos artísticos y literarios, sino en la persona abierta y sensible a lo nuevo” (p. 76). Lo que quiere decir el autor es que el perfil de maestro creativo no es el de *genio creador*. Al igual que se debe concebir la creatividad como una facultad común al ser humano que puede ser desarrollada, hay que tratar de entender que los maestros creativos son personas normales, trabajadoras e insistentes y no, individuos brillantes cuya naturaleza creativa les convierte en artistas.

Las características que definen la personalidad de un maestro creativo son parecidas a las que muestran las personas con características creativas, en general (Craft, 2001). Es decir, nos referimos a maestros que no se conforman fácilmente con lo que saben; siempre quieren conocer los detalles y entresijos de la formación que puedan recibir. Se trata de personas ambiciosas con actitud curiosa que siempre demuestran querer saber el porqué de las cosas. Son maestros inventivos que buscan contagiar esas emociones y aptitudes (curiosidad, afán por investigar y *sobreaprender*⁵) tanto a sus alumnos como al resto de profesionales de su entorno. Además, les gusta trabajar en equipo (Prieto et. al., 2003; Lamata, 2005).

Por último, resulta interesante recoger tres puntos clave para la formación de maestros con una buena capacidad creadora que deberían estar inmersos en el grado de Magisterio. Quedan recogidos en la Figura 4.3.

Figura 4.3. Aspectos a tener en cuenta en la formación de maestros creativos (adaptado de Gervilla, 1986).

1. la Universidad se ofrece una formación que requiere la utilización de la creatividad por parte del futuro maestro
2. Ofrecer asignaturas que reflejen contenidos específicos de didáctica de la capacidad creativa
3. Facilitar a los futuros docentes la asistencia a cursos, seminarios, reuniones, visitas a centros donde se realicen actividades divergentes

⁵ Sobreaprender o sobreaprendizaje, conocido en inglés como *overlearning* se refiere a querer saber más que o que se exige saber, por ejemplo, en la clase de Educación Primaria o en cualquier otra institución.

Como bien expresa la autora: “Si formamos profesores creativos, teóricos y prácticos de la creatividad, tendremos alumnos creativos, ya que nadie da lo que no tiene.”: (Gervilla, 1986, p. 211).

Recapitulando un poco lo expresado en este punto; el maestro creativo es el mejor profesional para impartir y desarrollar las actividades que se desarrollarán en el aula para que los alumnos mejoren su pensamiento creativo.

4.5.2 Preparando a los alumnos para la educación creativa

Este bloque comenzaba refiriéndose a la posición real que ocupa la creatividad dentro de nuestro sistema educativo en las aulas de Educación Primaria. A pesar de ser un término muy sonado en leyes, artículos y medios de comunicación, la creatividad está muy alejada del lugar donde se supone que debe estar (Romero, 2010).

Educación en la creatividad supone, hoy en día, un concepto revolucionario y que no se trabaja de forma sistemática en los colegios de Educación Primaria. Por esta razón, si cualquier maestro decide emplear elementos metodológicos que conlleven el desarrollo del pensamiento creativo de los alumnos se va a encontrar, de primeras, con una situación nada favorable para la puesta en marcha de una programación de ese tipo (Lanza, 2012). Observemos ahora la manera de aprender a lidiar con esta situación.

Vamos a imaginar que somos los maestros de segundo ciclo de una escuela ordinaria de Educación Primaria de la ciudad de Zaragoza. Presupongamos que llevamos varios años trabajando en el centro y que conocemos bien al tutor que les dio clase a nuestros alumnos en el primer ciclo. La forma de enseñar-aprender que utilizaba el otro maestro se basaba en principios tradicionales que se ven día a día en la mayor parte de las aulas:

- Libro de texto como material principal de aprendizaje
- Flujo de comunicación prácticamente unidireccional (maestro → alumnos)
- Transmisión del conocimiento a través de la lección magistral
- Distribución inamovible del mobiliario del aula
- Trabajo individual por encima del grupal
- Mantenimiento del silencio como norma esencial de comportamiento

Ante una situación de semejantes características, se hace imposible aplicar un modelo didáctico basado en la creatividad de forma brusca. Se necesita pensar a largo plazo y realizar una buena cantidad de actividades previas que doten a los alumnos de los prerrequisitos necesarios para llevar a cabo con ellos procesos de enseñanza-aprendizaje de esta clase. La preparación previa a la enseñanza creativa implica que se reduzcan los obstáculos que dificultan su aprendizaje (Prieto et. al. 2003).

Entre otras, el maestro debe centrarse principalmente en los siguientes aspectos:

Crear un clima de cohesión y respeto mutuo

Se trata de una misión complicada en la que el docente debe tratar de que todos los alumnos aprendan a respetar opiniones, ideas y propuestas que provengan de cualquiera de los miembros de la clase. De esa forma, lograremos crear un clima de respeto en clase cuya consecuencia será una sensación de profunda libertad de expresión y opinión por parte de los alumnos. Inculcar esta actitud tanto en nosotros mismos, que somos participantes de la comunicación del aula como en los alumnos va a evitar los bloqueos provenientes de fuera de la persona. Éstos tienden a minar la capacidad de crear ideas y productos originales (Prieto et. al., 2003). En una clase en la que se puede hablar de cualquier cosa con total libertad, los alumnos se expresan libremente, dejan fluir ideas que en otras circunstancias no compartirían y son más originales, sin inhibir de ninguna forma todo su potencial creativo (Torre, 1995; Klimenko, 2008).

Para lograr inculcar esta actitud en la clase, el maestro debe dejar muy clara y de forma reiterada que la palabra de todos los alumnos del aula tiene el mismo valor y merece el mismo respeto por parte del resto y del maestro (Lanza, 2012). Para alcanzar ese hito, se necesita premiar las actitudes de respeto ante las intervenciones de los compañeros y se deben cortar de raíz las manifestaciones de alumnos que conlleven burlas, risas, interrupciones... No todos los alumnos son iguales y siempre es algo que va a ser más difícil de llevar a cabo con unos alumnos que con otros. Sin embargo, la consecución de un clima de clase en el que todos los alumnos se sientan importantes, respetados y parte de un todo, es estrictamente necesaria para el funcionamiento del aula creativa. En este ámbito, el maestro debe distinguirse como figura de autoridad para que los alumnos comprendan la importancia de respetar a todos los compañeros. Asimismo, se puede proponer y votar unas normas de obligado cumplimiento para todos los alumnos que conlleve la mejora del clima del aula (Scavo, 2010). A su vez, es

recomendable proponer a los alumnos actividades para trabajar la empatía. Durante las mismas, se pueden realizar cambios de rol y crear situaciones artificiales en las que un alumno experimenta la sensación de no ser escuchado por el resto.

Normalizar las nuevas situaciones de aprendizaje creativo

Regresemos a la situación que se ha planteado anteriormente. Recordemos el caso del maestro que quiere aplicar actividades más creativas a una clase que venía del primer ciclo de Educación Primaria y cuyos aprendizajes se forjaron en un tipo de educación que podríamos tildar de corte tradicional sin tener en cuenta ámbitos como la creatividad.

Bien, como veremos más adelante, para realizar actividades más creativas es necesario otorgar ciertas libertades a los alumnos (Bernabeu y Goldstein, 2009). Esta idea se refiere a que, con las nuevas actividades, los alumnos van a poder hacer intervenciones más espontáneas, realizar más desplazamientos por la clase, usar todo tipo de materiales... Si, de repente, les dijésemos a los alumnos “levantad y tratad de averiguar cómo convertir vuestra mesa en un medio de transporte”, seguramente, convertiríamos nuestra aula en un auténtico alboroto. Las mesas se caerían; las voces comenzarían a elevarse unas por encima de otras hasta convertirse en un ruido desagradable; al finalizar la actividad el aula quedaría desordenada. Por esto mismo, antes de realizar este tipo de actividades que pueden considerarse como evocadoras de procesos creativos de pensamiento, se debe preparar concienzudamente a los alumnos para que la clase no salga fuera de nuestro control como maestros (Prieto et. al., 2003).

La mejor manera para evitar este problema y lograr preparar el ambiente para el desarrollo de la creatividad es a través de la puesta en marcha de un proceso de *desensibilización sistemática*⁶ (entendiendo el proceso desde el punto de vista pedagógico) concediendo de forma lenta y progresiva durante las actividades de ciertos grados de libertad. Por ejemplo, se puede comenzar repasando las normas de comportamiento que se deben poner en práctica en las situaciones más libres y hacer pequeñas pruebas como mantener cinco minutos una actividad libre intentando cumplir esas normas. Esos tiempos se pueden ir aumentando progresivamente, con la posibilidad de volver hacia atrás si los alumnos no son capaces de cumplir los requisitos necesarios

⁶ Se trata de una técnica psicoterapéutica de corte cognitivo-conductual usada en el tratamiento de las fobias que se basa en la exposición progresiva del sujeto a los estímulos fóbicos en diferentes grados.

para el aprendizaje creativo. De este modo, los alumnos poco a poco van adueñándose de las pautas de conducta que hay que tener en una clase en la que se trabaja con cierto grado de libertad y autonomía.

Como se puede observar, la preparación para el aprendizaje de la creatividad es costoso; requiere de esfuerzo tanto por parte de los alumnos como del docente y puede llevar algo de tiempo (Torre, 1995). Sin embargo, los resultados cuando se apliquen en el aula serán infinitamente más positivos que si no tenemos en cuenta este hecho.

4.6 Aspectos metodológicos para el desarrollo de la creatividad en Educación Primaria

Una vez que sabemos cómo procurar que los elementos que tienen que ver con el entorno del aula se adecúen para la creación de un ambiente creativo; se han detallado las características que definen a un docente creativo y se han dado instrucciones para preparar al aula para un modelo de enseñanza-aprendizaje creativo, se van a tratar de exponer una serie de pautas metodológicas que van a favorecer el desarrollo de la creatividad. En los apartados siguientes se va a hablar de consejos, de cómo enfocar los contenidos, los modos de trabajo, el papel del maestro y de la evaluación.

Veamos, a continuación, aspectos esenciales para el desarrollo de un modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje creativo universal, válido para todas las áreas de Educación Primaria.

4.6.1 La motivación en la enseñanza del pensamiento creativo

Tal y como se ha dicho en la parte teórica de este trabajo, la motivación es un aspecto fundamental a tener en cuenta para poder desarrollar la creatividad en los alumnos. De hecho, en palabras de Amabile: “Sin motivación, no hay trabajo creador, mientras que por sí misma de alguna manera las deficiencias en las habilidades propias del campo y de la creatividad” (en Romo 1998, p. 154).

Cuando se habla de creatividad, el tipo de motivación que nos interesa más es la motivación intrínseca (Romo, 1998), es decir, la que se desprende del propio sujeto o de la realización de una tarea en sí misma. Resulta, en un principio, algo complicado pensar en formas de motivar a los alumnos de este modo. En este modelo se intentan dar las claves para conseguirlo.

En las aulas de Educación Primaria son típicas las formas de motivación basadas en recompensas, refuerzos negativos y castigos (salir antes al recreo, evitar copiar una serie de veces una determinada frase...). En otras palabras, se motiva al alumno a hacer una tarea proponiéndole lograr una meta externa o motivándole a evitar una tarea desagradable. Este tipo de metodología puede ser útil, en algunas ocasiones, para que los alumnos realicen las tareas que aparecen en los libros: responder a preguntas, hacer un resumen, acabar cuatro multiplicaciones. De acuerdo, para actividades de ese estilo ese tipo de estimulación nos sirve.

Ahora bien, pensemos en que queremos que nuestros alumnos hagan un dibujo. Además, no queremos que sea un dibujo cualquiera, queremos que sea un dibujo libre, que no haya sido copiado de ningún sitio y que lleve la seña de identidad de cada alumno⁷, es decir, que sea original y creativo. Imaginemos que somos el alumno y que nos han mandado esa tarea y que el maestro nos da directrices como:

“El primero que acabe puede elegir juguete” o,

“El más original será colgado en la pared”

Cada alumno es diferente de otro. A pesar de que todos puedan ser creativos, no todos los pueden hacer de la misma manera, a la misma velocidad y no todos tienen las herramientas para manifestar su creatividad (Romo, 1998; Marina, 2011). Si en la clase hay un alumno al que le cuesta expresarse a través de un dibujo, que se bloquea fácilmente bajo presión, que tiene inseguridad sobre la originalidad de sus trabajos... difícilmente va a poder realizar un trabajo creativo con ese tipo de directrices. Seguramente, el resultado de las palabras del maestro conlleve que haga un producto que le permita salir antes a jugar y no uno verdaderamente genuino.

Por lo tanto, cuando queremos potenciar la creatividad de los alumnos, *los maestros debemos tratar de reducir en la medida de lo posible la influencia de presiones externas al alumno* (Gervilla, 1986; Torre, 1995; Lanza, 2012). Ésta no es una tarea fácil puesto que estamos muy acostumbrados a que todo lo que hemos hecho durante nuestro paso por el sistema educativo se reduzca a ese tipo de motivación y,

⁷ Se ha puesto este ejemplo como podría ponerse, la redacción de un texto en Lengua Castellana o el planteamiento de un problema en Matemáticas. Recordemos que la creatividad puede estar presente en todas las áreas de Educación Primaria.

queriendo o sin querer, lo hemos aprehendido y forma parte de nuestros modelos mentales de enseñanza.

Si utilizamos consignas como las que están entrecomilladas anteriormente, lo que hacemos es trasladar la atención del alumno hacia el resultado de su conducta no al hecho de realizar una u otra acción. Esa atención dirigida al resultado se traduce en una motivación extrínseca provocada por recompensas y evitación de castigos. Para ayudar a los alumnos a que pongan en funcionamiento sus estructuras mentales de pensamiento creativo necesitamos que se sientan liberados, sin presiones externas (Lamata, 2005). A su vez, necesitamos hacerles ver la importancia, la belleza y la virtud del propio proceso de elaboración. En definitiva, *las consignas del docente tienen que ir dirigidas a inculcar a nuestros alumnos interés y motivación por crear nuevas ideas y por resolver problemas de forma original*. Resolver, por ejemplo, un problema de Matemáticas o un acertijo tiene importancia en sí mismo. Encontrar esa conexión que estaba oculta entre varios elementos resulta excitante y gratificante (Marina, 2011) y tenemos que lograr que los alumnos lo sientan así también.

Una forma interesante de promover la motivación sobre la tarea creadora es proponer actividades que despierten centros de interés (Torre, 1995; Prieto et. al., 2003) y que sean atractivas para los alumnos. Por ejemplo, se puede proponer una actividad a los educandos que consista en redactar un cuento sobre su personaje favorito. A continuación, se les puede pedir que escriban un *crossover*⁸ de varias historias. Cuando comprueben lo divertido que ha sido mezclar las historias y que han obtenido un resultado muy original, se les puede ir quedando esa visión positiva y motivadora del proceso creador. En resumen, la mejor manera de inculcar esta actitud es empezar por actividades que requieran creatividad y sean de carácter lúdico (Bernabeu y Goldstein, 2009). Cuando la actitud de curiosidad e indagación esté bien arraigada en los alumnos es cuando se puede extrapolar a áreas que, de primeras, resultan menos atractivas para los alumnos.

Guilford defiende que: “La conciencia creadora tiende a manifestarse cuando el individuo, en una modalidad lúdica, alienta toda una serie de posibilidades sin preocuparse del propio éxito o fracaso” (Guilford, 1994, p. 74). Bernabeu y Goldstein

⁸ Término que proviene del inglés y se utiliza en diversos géneros artísticos como las series de televisión o las películas que consiste en mezclar varios argumentos en una sola historia que tenga elementos comunes a ambas.

(2009) defienden, a su vez, esta misma idea en obra *Creatividad y aprendizaje*. Vamos a continuar desarrollando otra de las claves metodológicas del modelo.

4.6.2 Aprendizaje significativo: un principio pedagógico necesario para el desarrollo de la creatividad

En el transcurso de este apartado, se pone de manifiesto la necesidad de poner en marcha los medios que permitan al alumno aprender de tal forma que, a la vez que se adquieren los aprendizajes y competencias referidos a las áreas curriculares, se desarrolla la capacidad creativa.

Cuando se habla de desarrollar la creatividad en las aulas, hay que tratar de aterrizar y poner los pies en el suelo. Los maestros disponen de tiempo muy limitado para abarcar mucho terreno epistemológico. Por esta razón, dedicar un tiempo exclusivo a enseñar creatividad se hace muy complicado. Se pueden dedicar algunos ratos para enseñar creatividad como fin en sí misma. Sin embargo, *el objetivo que se persigue con la redacción de este proyecto es encontrar la fórmula de tratar los contenidos curriculares de la etapa de Educación Primaria desde el punto de vista de la creatividad*. La necesidad de poder combinar la creatividad y los contenidos formales requiere de la aplicación de dos principios pedagógicos de sobra conocidos en el ámbito educativo. Éstos son el *aprendizaje significativo* y el *aprendizaje por descubrimiento*⁹ (Bernabeu y Goldstein, 2009; Lanza, 2012). En palabras de Lanza:

es preciso que durante la Educación Primaria se favorezca la generación y construcción del conocimiento frente a la reproducción y memorización del mismo. Así, sería conveniente que la escuela y el profesorado en conjunto, utilizasen una metodología basada en el diseño de estrategias y tácticas orientadas a ‘soltar’ la mente rígida de los alumnos con el fin de desarrollar todo su potencial creativo (Lanza, 2012, p. 2).

En primer lugar, vamos a tratar de estudiar el *aprendizaje significativo* y a observar cómo se relaciona con la creatividad escolar. Este tipo de aprendizaje fue estudiado por Ausubel y hace referencia a los conocimientos, destrezas y actitudes que el individuo adquiere cuando es capaz de enlazar una información nueva con otra que ya posee y tiene un significado para él (Ausubel, 1989). Dicho de otro modo, los aprendizajes nuevos se anclan sobre estructuras que el alumno ya ha adquirido con anterioridad. Cuando una persona aprende de forma significativa es capaz de retener

⁹ Este tipo de aprendizaje se desarrolla en el epígrafe 4.6.3

mejor la información, de jugar con ella, de darle la vuelta, de hacerla propia. De esta manera, se adquiere un conocimiento de forma significativa, dicho saber está listo para ser transformado a través del proceso creativo.

Además, se demuestra que las redes estructurales que enlazan los aprendizajes se forman con mayor fuerza si los conocimientos de base (en los que se van a anclar los nuevos) tienen un significado fuerte (de ahí que se denomine significativo) para la persona (Zara Cortés, 2009; Moreira, 2012). Esta forma de enseñar debe convertirse en uno de los principales modos de transmitir la información en el aula para los maestros, muy en especial, para los que se proponen trabajar la creatividad. ¿Cómo se traduce esta situación a nivel práctico? El planteamiento es sencillo, si el niño se adueña mejor de la información que es significativa para él y gracias a ella es capaz de anclara en nuevos conocimientos, como maestros debemos intentar partir de situaciones y de información realmente significativa para los alumnos. Estos conocimientos son los que el niño aprende de forma natural en el transcurso de su vida diaria en su contexto extracurricular. Vamos a poner un ejemplo práctico para entender cómo se puede enseñar desde el principio de aprendizaje significativo incitando a la puesta en marcha de procesos creativos de pensamiento (Figura 4.4).

Figura 4.4. Ejemplo de actividad creativa por aprendizaje significativo.

Imaginemos que estamos en un aula de tercero de Primaria y queremos enseñar a nuestros alumnos a pintar con acuarela. Lo primero que haríamos sería enseñar el uso correcto de los materiales. Para que ellos se familiaricen con la técnica y cojan soltura, les pedimos que pinten lo que quieran que forme parte de su vida diaria: sus padres, un perro, la clase, un personaje de alguna serie... Intentamos que sus primeros contactos con la técnica tengan un significado muy próximo a ellos. De esta manera nos podemos ir alejando de esa significación y ayudarles a representar obras de arte de artistas de distintas épocas, por ejemplo.

Hay otros dos autores que nos ayudan a entender mejor la labor del docente en el aprendizaje significativo. Por una parte, Bruner (2001) introduce el concepto de *andamiaje*. Este autor se está refiriendo con este término a la necesidad de formar estructuras en la mente del alumno para la adquisición de nueva información. Es el maestro el que propicia la buena formación de dichas estructuras o *andamios*. Por otra parte, Vygotsky (2001) habló del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Con éste hace referencia a que, un conocimiento nuevo debe mantener alguna conexión con

los que el alumno ya posee para que puedan anclarse y, en definitiva, aprenderse. Si un maestro quiere introducir un concepto que esté fuera de esa ZDP no logrará que esa información anide en la mente de los discentes puesto que está demasiado alejada de la que para él tiene un significado. Es un aspecto esencial para un profesor a la hora de hacer una programación.

Siempre que nos sea posible, debemos enfocar los contenidos de tal manera que sean los alumnos los que accedan por sí mismo a ellos. Esto no significa que el docente únicamente ponga a disposición del alumno herramientas para que el alumno se apropie de los contenidos. Quiere decir que el maestro se convierte en mediador entre el contenido y el alumno hacia el alcance de la verdad. Un profesor que quiere desarrollar la creatividad de sus alumnos, les da las herramientas para que ellos mismos desarrollen aptitudes como la curiosidad, el afán por alcanzar la verdad, el razonamiento, la continua búsqueda de información, la indagación... Se trata de habilidades necesarias para la resolución de problemas. Como veíamos en el bloque teórico del trabajo, el proceso creativo puede ser visto como una forma de resolver un problema. Mientras que, a través de razonamiento lógico (pensamiento vertical) los alumnos pueden solucionar ciertos problemas. No obstante, necesitan la puesta en marcha de formas de pensamiento creativo para resolver incógnitas de tipología creativa.

4.6.3 Aprendizaje por descubrimiento: el juego, la indagación y las estrategias activas y participativas

El desarrollo de la creatividad se ve favorecido por una forma concreta de proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata del *aprendizaje por descubrimiento*. Este tipo de aprendizaje creativo se puede lograr de varias formas en el aula de Educación Primaria. En este apartado se hablara del *juego, la indagación y estrategias concretas de estimulación creativa*.

El juego

En primer lugar, el aprendizaje por descubrimiento se produce de la forma más natural a través del *juego* (Bernabeu y Goldstein, 2009). En el juego el alumno se siente liberado de todo tipo de presiones externas y solamente piensa en disfrutar. Se trata de una buena forma de que descubra ciertos conocimientos por sí mismo y de que se apropie de ellos (Woolfolk, 2006). Otros autores como Craft (2001) defienden que “el juego es necesario para el desarrollo de la creatividad, aunque no todos los juegos son

creativos” (p. 19). Bernabeu y Goldstein (2009) señalan la importancia que tiene el juego en el contexto escolar por múltiples razones:

- Promueve el aprendizaje de cualquier área, incluido el aprendizaje de la creatividad
- Sirve de simulacro para resolver problemas reales de la vida diaria. Por ejemplo, un juego simbólico basado en comprar el pan ayuda a adquirir habilidades que se extrapolan fuera del contexto escolar
- Fortalece la resistencia del alumno a la frustración y minimiza la importancia de los errores¹
- En el juego lo que más se valora es el proceso, no el producto¹⁰
- Fomenta la cohesión de grupo. Como ya hemos visto, se trata de una condición necesaria para el aprendizaje creativo
- Provoca motivación hacia la tarea de aprendizaje (motivación intrínseca) de la cual ya hemos hablado anteriormente como propuesta metodológica para el aprendizaje creativo

Nuestra labor como maestros es fortalecer la presencia del juego como actividad didáctica con un fin en sí misma. Debemos diseñar actividades que promuevan las actitudes clave para la creatividad evocadas a través del juego. El juego, es una de las mejores herramientas de un maestro para desarrollar la creatividad en el aula de Educación Primaria (Bernabeu y Goldstein, 2009).

La indagación

A su vez, la indagación es otro método interesante para trabajar las habilidades creativas. Se trata de partir de preguntas fundamentales para que sean los alumnos los que encuentren la solución a través de técnicas creativas. Por ejemplo, podemos plantear en un aula la resolución de un crimen. Durante la misma, los alumnos deberán responder a preguntas realizadas por el maestro o planteadas por ellos mismos. Durante la búsqueda de la respuesta se pueden introducir todo tipo de enigmas matemáticos, acertijos, refranes... En definitiva, se trabaja transversalmente contenidos pertenecientes a diferentes áreas partiendo del eje común de la creatividad.

¹⁰ Se tratará esta cuestión en el punto 4.6.4

Tal y como se ha mostrado en el ejemplo, *indagación* y *juego* no son metodologías incompatibles. La indagación solo es una forma más de resolver problemas siguiendo una serie de pasos y reflexionando sobre cada uno de ellos (metacognición). Al fin de al cabo, en eso consiste el proceso creativo, en indagar una cuestión buscando maneras originales de resolver los problemas y buscando conexiones inusuales entre la información con la que se cuenta.

Estrategias metodológicas activas y participativas para trabajar la creatividad en el aula

Además del juego y la indagación, existen otras técnicas o estrategias que promueven el pensamiento creativo en las aulas. Uno de los autores más relevantes en este campo es De Bono, recordemos que es el investigador que acuñó el término de *pensamiento lateral*. Vamos a comentar algunas de las técnicas que el autor describe para desarrollar este tipo de pensamiento (De Bono, 1999). No se trata de actividades concretas si no de ideas que el docente puede poner en práctica durante sus clases para ayudar a los discentes a desarrollar el pensamiento lateral. Cualquier estrategia propuesta por este autor podría ser válida para llevarla a cabo en el aula de Educación Primaria. De todas ellas, se han seleccionado las siguientes:

- *La pausa creativa*: se trata de invitar a los alumnos, ya estemos trabajando en gran grupo o por grupos de trabajo, a dejar el tema un momento y distraerse con otra cosa. De esta manera, se pueden superar esos atascos que no dejan encontrar la idea creativa.
- *Foco simple*: a través de esta técnica se plantea un tema inusual para pensar sobre él, proponer ideas, buscar usos... El maestro puede o bien sacar el tema inusual o proponer a los alumnos que lo hagan.
- *Alternativas*: resulta muy favorable para desarrollar el pensamiento lateral plantear alternativas a determinadas cuestiones. Son alternativas que puede que no sean necesarias. Sin embargo, llevan a la persona a formularse preguntas sobre el tema. Por ejemplo, proponemos en clase una actividad para averiguar los usos alternativos de una aspiradora.
- *Provocaciones espontáneas*: con esta técnica, se trata de *provocar* la aparición de ciertas ideas a partir de otras que pueden tener sentido o carecer de él. Lo

importante es lograr que esas ideas provoquen a los alumnos. Por ejemplo, a la hora de escribir una historia, el maestro puede poner en la pizarra *las cebras tocan un blues* y que ese título inspire a los alumnos y les provoque la aparición de ideas originales.

- *Inversión, exageración y distorsión*: se trata de invertir acciones, exagerar cualidades de alguna cosa o distorsionarlas para provocar ideas originales.
- *Pensamiento de deseo*: con ello intentamos que los alumnos digan una fantasía que se les ocurra, algo que desearían que ocurriera y que es imposible. A partir de ahí, se pueden genera ideas nuevas.

De Bono no ha sido el único autor que ha propuesto estrategias creativas, aunque puede que sí haya sido el más representativo a nivel internacional. Lanza (2012) habla de una de las estrategias más conocidas para llevar a cabo en el aula de Educación Primaria: el *brainstorming* o tormenta de ideas. Se trata de una técnica clásica de aprendizaje creativo. Se basa en que los alumnos propongan las ideas que quieran en un ambiente de no crítica y total libertad para que, más tarde, se debatan y se elijan las que tengan cierto valor para el propósito que se estuviese intentando lograr.

4.6.4 *El papel del maestro: guía del aprendizaje creativo*

Durante todo el desarrollo del modelo, se han ido descubriendo muchas claves de lo que debe hacer un maestro de Educación Primaria para fomentar el aprendizaje creativo de sus alumnos. Por ejemplo, se ha mostrado cómo preparar el ambiente de una clase; cómo abordar los contenidos a través de la indagación o el juego... Ahora, se van a aportar algunas directrices claras para aquellos docentes que se preocupen por que sus alumnos desarrollen la creatividad y se conviertan en los ciudadanos que demanda nuestra sociedad.

El papel que juega el maestro en el desarrollo de la creatividad del alumno es la de *mediador del aprendizaje*. Este tipo de rol no es exclusivo del ámbito de la creatividad pero se hace absolutamente necesario cuando quiere trabajarse en el ámbito escolar. El docente tiene la labor de acompañar al niño durante las fases de su proceso creativo. En muchas ocasiones, la creatividad es frustrante y difícil; se necesita a alguien que anime al alumno a superar las dificultades que entrama la creación y la originalidad (Torre, 1995).

A continuación, veremos una serie de tareas a realizar por parte del maestro que conllevan a la consecución de un aprendizaje creativo que han sido propuestas por autores como Torre (1995), Prieto et. al. (2003), Lamata (2005) o Lanza (2012) entre otros.

1. *Dar instrucciones abiertas*

Cuando se propone una actividad creativa, se deben explicar unos pasos a seguir que tengan un carácter más bien laxo. De esta forma, la actividad queda bien estructurada pero no es estricta, admite cambios y puntos de vista que difieran de lo que se espera de cada una de ellas. Por ejemplo, es habitual la actividad de escribir una carta al director de un periódico. Muchos maestros en vez de guiar e incitar la curiosidad de los alumnos, se centran en la forma que debe tener la carta y en que deben elegir entre varios temas concretos.

2. *Plantea preguntas, incita la curiosidad*

La mayoría de los autores está de acuerdo en que la conducta de la pregunta es un puro indicador de creatividad (Romo, 1998). El maestro tiene, en este ámbito, dos misiones. Por un lado debe incitar a los alumnos a hacerse preguntas creativas y a despertar su curiosidad sobre determinadas cuestiones. Además, los docentes deben formular preguntas a los estudiantes con el objetivo de plantearles pensamientos originales y conexiones que ellos no perciban por sí mismos. Los alumnos imitan las conductas de sus maestros y éste también es un aprendizaje valioso. Por lo tanto, si ven que su profesor saca conclusiones gracias a que se hace preguntas, ellos también lo harán. Se trata de servirles de modelo y de enseñar a los discentes que todo proceso creativo nace de una pregunta bien planteada.

Por otra parte, Prieto et. al. (2003), Lamata (2005) o Lanza (2012) recuerdan que, al ahora de estimular el pensamiento creativo, no son válidas todas las preguntas. Las cuestiones creativas deben tener una *respuesta abierta*, es decir, deben admitir más de una respuesta correcta. La respuesta a este tipo de preguntas no se logra buscando datos en libros o en la memoria, sino, llevando a cabo un proceso cognitivo creativo. Se buscan respuestas idiosincrásicas.

3. Desarrolla la metacognición de los alumnos

Los docentes que trabajan la creatividad no son simples transmisores de conocimiento. Enseñan a sus alumnos la competencia de *aprender a aprender* a través del desarrollo de las habilidades metacognitivas. Allueva (2002) define estas habilidades como: “aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos” (p. 75).

La labor del maestro en este ámbito es lograr que los alumnos utilicen de forma hábil su propio conocimiento a la hora de resolver problemas (Allueva, 2002). En nuestro caso, los maestros se centran en ayudar al alumno a mejorar sus procesos *creativos* de resolución de problemas. El doctor Allueva (2002) afirma que los docentes pueden ayudar a los alumnos a desarrollar ciertas habilidades metacognitivas: *metamemoria, metatención, metalenguaje...* de forma general. Con respecto al proceso creativo, los maestros tienen que ayudar a sus alumnos a estructurar las fases del proceso cognitivo que se lleva a cabo cuando se piensa de manera creativa. A continuación, se resumen las habilidades metacognitivas que el maestro debe trabajar en Educación Primaria para optimizar cada fase del proceso creador (Tabla 4.2).

Tabla 4.2. Habilidades metacognitivas a trabajar para optimizar la creatividad (elaboración propia).

| HABILIDAD | DESCRIPCIÓN |
|---------------|---|
| Planificación | Establecer un <i>plan</i> o <i>camino</i> a seguir para resolver problemas de forma creativa |
| Predicción | Hacer previsiones sobre las posibilidades que se tienen para resolver un problema de tipo creativo |
| Regulación | Utilizar de forma óptima los procesos cognitivos (atención, memoria...) según lo solicite cada momento de la tarea creativa |
| Control | Estar al tanto de cómo se está llevando a cabo el proceso, detectar errores de comprensión de la materia o de procedimiento en el desempeño del proceso creativo |
| Verificación | Se trata de autoevaluar el proceso de creación. Hacerse preguntas como <i>¿He logrado los objetivos?</i> , <i>¿mi producto es creativo?</i> , <i>¿he seguido un proceso creativo?</i> |

4. *Concibe el error como una oportunidad de aprendizaje*

En la mayoría de las aulas estamos acostumbrados a observar cómo los errores se pagan. Ni profesores ni padres admiten el error en los alumnos. Si un estudiante se equivoca, se le pone un suspenso y se pasa al siguiente tema. Y, suele pasar, que muchos padres preguntan al maestro “¿por qué le ha suspendido a mi hijo?”. Este hecho es terminal a la hora de elaborar ideas creativas. Para las familias el error es inadmisibles y está claro que en la escuela, éste se paga. Los docentes que promueven la creatividad tienen un arduo trabajo por delante en el que deben hacer algo que casi ningún educador pone interés en desarrollar: cultivar el error. Los fallos son una fuente de aprendizaje como lo es un libro (Woolfolk, 2006). Los alumnos tienen miedo a equivocarse, esa angustia por cometer errores es uno de los principales obstáculos a la creatividad. Como veremos en el último apartado del modelo, cultivar el error hace necesario un cambio de perspectiva en el foco de atención del educador. Éste debe valorar tanto el producto como el proceso seguido por el alumno. El maestro debe asistir al alumno para detectar los errores en el proceso de pensamiento que le ha llevado a dar una respuesta incorrecta e incidir sobre él para corregirlo. De esta forma, le estará ayudando a potenciar su desarrollo metacognitivo, al cual me he referido en el punto número tres.

4.6.5 *Evaluando la capacidad creativa en el aula de Educación Primaria*

Tal y como veíamos en el bloque de la conceptualización de este proyecto, la evaluación de la capacidad creativa resulta muy complicada y laboriosa debido a la gran amplitud que abarca el constructo y la multidimensionalidad de la creatividad. A la hora de evaluar podemos centrarnos en: *productos, procesos, ambientes y persona* (Torre y Violant, 2006). A lo largo de este apartado se van a dar las claves de cómo se tiene que evaluar la creatividad que hemos intentado trabajar a través del resto de componentes del presente modelo.

Barcia (2006) concibe la evaluación en la educación Primaria como:

el proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigido a descubrir una determinada realidad y a emitir un juicio de valor sobre su adecuación a un referente preestablecido, como base para una toma de decisiones dirigida al cambio de la realidad analizada (Barcia, 2006, p. 507).

Partiendo de esta definición de la evaluación vista de forma general, podemos plantearnos varias preguntas. Por ejemplo: *¿cuándo evaluar?*, *¿qué evaluar?* o *¿cómo evaluar?*

Respondiendo a la primera de las cuestiones, para evaluar la creatividad se hace muy importante una evaluación de tipo *formativa*. Es decir, se trata de evaluar el proceso, el “durante”. El maestro de Educación Primaria debe intentar evaluar en todo momento cómo se están llevando a cabo las actividades creativas para poder intervenir y fortalecer los puntos débiles que presenten los alumnos o los propios recursos utilizados. Además, Barcia (2006) da importancia a la evaluación inicial de tipo diagnóstica. Para nosotros, este tipo de procedimiento también es muy importante puesto que nos permitirá conocer el punto del cual debemos partir. Puede darse el caso de que no necesitemos preparar el clima del aula para comenzar a trabajar la creatividad o que, por el contrario, necesitemos empezar desde cero. Ese dato lo obtenemos al realizar una evaluación inicial de diagnóstico.

Con respecto a *qué evaluar* se necesita tomar en consideración, como maestros y maestras de Educación Primaria, un cambio de perspectiva y restarle algo de importancia a los resultados finales. Esta forma de entender la evaluación va a suponer un choque con la tradición arraigada de corregir cuadernos, exámenes, fichas... Este trabajo no se abandona, pero se comparte con la evaluación del *proceso creador*. Esto supone que el rol del maestro se vuelve más activo y necesita prestar más atención a las actitudes de los alumnos, al funcionamiento de los recursos que se usan en el aula, a los pasos seguidos por los discentes...La evaluación pasa de centrarse en el resultado final a abrir sus miras a *proceso, persona, producto y ambiente*.

Con respecto a la forma de evaluar y a los instrumentos de evaluación, es cierto que existe una buena cantidad de escalas que pueden ser usadas con los alumnos de Primaria. Barcia (2006) nombra las siguientes:

- Test de producción divergente de Guilford y el test de pensamiento creativo de Torrance¹²
- Test de Creatividad de Gervilla (1980)
- Cuestionario para halar e talento creativo de Martínez Beltrán (1985)

¹¹ Véase punto 4.6.4 y apartado 4.7 para profundizar esta cuestión

¹² Estas pruebas están expuestas en el último apartado de la fundamentación teórica de este trabajo

- El TAEC (Test de Abreación para Evaluar la Creatividad) de Torre (1991)
- El CREA (Test de Inteligencia Creativa de Corbalán (2003)
- El PIC (Prueba de Imaginación Creativa) es una prueba adaptada de Guilford y Torrance. Con ella se mide la creatividad narrativa y la gráfica. Además, se obtiene una puntuación global.

La sugerencia que se presenta en este trabajo es que cada maestro elabore sus propios instrumentos de evaluación. Esto ayudará a contextualizar y fiabilizar mejor los resultados de la misma y lograr una mejor toma de decisiones. Las pruebas que se acaban de mencionar pueden servir para establecer un banco de criterios de evaluación para orientar al maestro a elaborar sus propias escalas. Una buena forma de mantener la evaluación formativa que ayude al maestro a intervenir para mejorar los procesos de aprendizaje de la creatividad es el uso de *rúbricas de registro* en las que se reflejen diferentes aspectos pertenecientes a los cuatro componentes de la creatividad.

Lo más importante es que la evaluación refleje la situación real de la clase y ayude al maestro a la toma de decisiones (Barcia, 2006). El uso de múltiples métodos de evaluación (formales y no formales) también ayuda al maestro a obtener unos resultados más concluyentes.

Una vez concluida la exposición del modelo didáctico de la enseñanza de la creatividad válido para cualquier área de Educación Primaria, se va a tratar de ofrecer una pequeña propuesta didáctica de dos actividades enfocadas al desarrollo de la creatividad en el área de Lengua Castellana y Literatura en el aula de Educación Primaria.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA CREATIVA EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Durante el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado se ha expuesto un modelo teórico-práctico para la enseñanza-aprendizaje de la creatividad en el aula de Primaria. Con el objetivo de clarificar algunos puntos de ese modelo y observar cómo se debe llevar a la práctica docente, se van a desarrollar dos actividades para el área de Lengua Castellana y Literatura.

Esta pequeña propuesta didáctica tiene como segundo propósito otorgar al lector actividades creativas programadas para, si lo cree conveniente, aplicarlas directamente en el aula de Educación Primaria.

5.1 La creatividad en el área de Lengua Castellana y Literatura

En el anexo II de la Orden del 16 de junio de 2014 en el que se establece el currículo del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentra información relevante que hay que destacar antes de formular la propuesta. La creatividad es aplicable en todas las áreas, esa cuestión ha quedado clara durante el trabajo. Sin embargo, una de las áreas que más juego nos puede dar, es el área de Lengua Castellana. Entre los objetivos de la materia está, específicamente, el desarrollo de la creatividad: “La reflexión literaria a través de la lectura, la comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, *desarrolla la capacidad crítica y creativa* del alumno” (p. 1.) además, “El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir (...). Los textos deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que viene en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p. 2).

Otro principio marcado en la Orden (BOA, 2014) se trata de “Estimular el deseo de escribir, de comunicarse por medio de este código, requiere hacer grata la actividad, para lo que ha de dejar de ser una tarea estrictamente escolar y convertirse en un medio personal de expresión y de comunicación” (p. 4). Éste será uno de los objetivos que perseguimos a través de la escritura creativa.

Como aspecto metodológico “el profesorado debe ofrecer modelos de expresión para ayudar a descubrir el carácter expresivo, lúdico, creativo y comunicativo de la lengua”. (p. 6). Por último, “La metodología que debe armonizar los aprendizajes de la etapa ha de ponerse especial cuidado en la motivación y la utilidad de los aprendizajes junto al desarrollo de la creatividad, pero con una enseñanza y una metodología variada y atrayente” (p. 11). Basándonos en los principios que se han comentado y en los contenidos que se han desarrollado en el modelo de aprendizaje creativo tales como *el juego, la motivación, las metodologías activas...*, se presentan las siguientes actividades para aplicar en el aula de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura.

5.2 Propuestas didácticas

A continuación, se van a exponer dos actividades para llevar a cabo en la clase de Lengua Castellana y Literatura. Para facilitar el entendimiento de las propuestas didácticas, cada una de ellas se dividirá por secciones: objetivos, contenidos, metodología...

5.2.1 Inventamos historias a través del “binomio fantástico”

Presentación de la actividad

Uno de los autores más representativos que han tratado la cuestión de la escritura creativa es Rodari (2011). El autor italiano en su obra póstuma *Gramática de la fantasía* hace alusión a una estrategia denominada *binomio fantástico*. Este fenómeno se lleva a cabo cuando se juntan dos elementos de forma aleatoria, por ejemplo lápiz y macarrones y a raíz de esa unión, se engendran historias originales que los junten. Siguiendo los consejos de Rodari se va a tratar de una actividad con un fuerte componente lúdico e imaginativo.

En esta actividad se van a mostrar diferentes maneras de llevar este fenómeno creativo al aula de Educación Primaria. Se trata de una tarea que puede llevarse a cabo en cualquiera de los seis cursos de Educación Primaria. En los primeros se puede pedir cuentos e historias cortas, mientras que en los cursos más avanzados se pueden introducir otras tipologías textuales y aumentar la longitud y complejidad de las historias, introducir figuras literarias, entre otras.

Objetivos de la actividad

Si se trabajase desde otra perspectiva, se podrían añadir objetivos referidos a ortografía, microestructuras y macroestructura del texto... Sin embargo, como lo que queremos es potenciar la creatividad a través de esta tarea, los objetivos que se trabajan son los siguientes:

- Encontrar idiosincráticamente nuevos significados a palabras cotidianas.
- Hallar las relaciones y conexiones remotas entre dos términos pertenecientes a familias semánticas distintas.
- Identificar el acto de escribir como un acto de comunicación.
- Identificar los distintos elementos de un cuento: personajes, escenario, tiempo, argumento, etcétera.
- Introducir principios y finales alternativos a un cuento.
- Desarrollar el gusto por la expresión escrita.

Contenidos

- La expresión escrita.
- Los elementos de conexión entre diferentes conceptos.
- La concepción del texto como vehículo de expresión.
- La estructura textual: presentación, nudo y desenlace.
- Las tipologías textuales (cuento, obra de teatro, poema...).
- Los elementos del cuento: argumento, personajes principales, secundarios, escenarios, etcétera.

Contribución al desarrollo de las competencias básicas

Esta actividad basada en el binomio fantástico de Rodari (2011) ayuda a la adquisición de las siguientes competencias:

- *Competencia en comunicación lingüística*: a través de la actividad, los alumnos desarrollan la comunicación por medio del lenguaje escrito, practican la grafía, la ortografía, el léxico, la estructura textual del cuento...
- *Competencia digital*: la actividad puede realizarse a través del ordenador con un procesador de texto o se puede grabar y hacer montajes con el sonido.

- *Competencia en aprender a aprender*: al realizar este tipo de asociaciones remotas, ayuda al niño a crear estructuras mentales que le ayudarán en el futuro resolver problemas de forma efectiva.
- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*: puesto que la actividad se basa en *crear* historias, es una base para que el alumno comience a hacer sus propias invenciones y que desplace esos conocimientos en el campo que el desee.

Metodología

La metodología que se lleva a cabo en esta actividad está encaminada a inducir a los alumnos el placer que resulta escribir y comunicarse por lenguaje escrito. Por esta razón el maestro debe propiciar que en la clase se cree un ambiente divertido y desenfadado. Los alumnos tienen que identificar el rato que se trabaja el binomio fantástico como un momento de relajación, desasosiego en el que todos van a participar; nadie va a juzgar sus ideas y se van a reír con las historias de los demás compañeros.

Como se ha dicho en la presentación, hay infinitas maneras de llevar a cabo esta actividad. Tres buenas opciones son realizarla de forma individual o en parejas y grupos. Cada una implica sus ventajas e inconvenientes pero todas son válidas y prácticas. Por un lado, si se construye la historia de forma individual se fomenta la autonomía y cada historia se vuelve propia de cada uno y lleva su sello. Por el contrario, las historias suelen quedar más enriquecidas y originales si reciben las aportaciones de más personas (grupo de trabajo). Por último, la pareja propicia que cada miembro aporte su palabra para formar el binomio.

Otra cuestión metodológica a plantear es la posibilidad de realizar la actividad oralmente. Puede suceder que la actividad sea muy motivadora para los alumnos pero que se carezca del tiempo para hacerla por escrito. En este caso, puede hacerse de forma oral y todos los alumnos podrían participar aportando datos a la historia y creando una común. De esta forma, nos quedaría un producto más en bruto pero con buena carga creativa.

Desarrollo de la actividad

Los alumnos deben elaborar una historia original tomando como referencia dos palabras que se eligen de forma aleatoria.

Tal y como nos lo enseña Rodari (2011), el primer paso para llevar a cabo la actividad es dotarla de cierto aire de sorpresa. Para ello, se puede hacer la selección de los elementos del binomio fantástica de muchas formas para que el resultado sea sorprendente. Por ejemplo, varios alumnos pueden tirar un dado apuntando el número que salga. Después, se suman o se multiplican esos números para escoger las páginas del diccionario que correspondan con dicha cifra y elegir una de las palabras de esa página. También se puede poner un vídeo y pararlo en el segundo exacto de ese número y aislar la palabra. Otro ejemplo consiste en coger palabras de titulares de distintos periódicos o simplemente que dos alumnos digan cada uno su palabra. Las posibilidades no se acaban pero lo importante es que en la clase haya expectación por ver qué palabras salen y que la imaginación vuele.

Una vez que los alumnos ya tienen el binomio en su poder, el maestro deberá asesorar y guiar la escritura de esas historias, hacer sus aportaciones, hacer sugerencias e intentar dinamizar a los alumnos o grupos que estén atascados por medio de preguntas que induzcan a la creatividad. También pueden poner ejemplos de cómo podrían continuar. Una vez que los grupos o los alumnos han terminado de hacer sus historias se comparten con el resto de la clase. El maestro puede ir colgando cuentos en clase o en los pasillos de todos los alumnos de la clase, escogiendo alguno de cada sesión.

Materiales y recursos

Se trata de una actividad que necesita pocos materiales:

- Materiales para obtener los componentes del binomio: libros de texto de clase, diccionario, periódicos, vídeos, canciones.
- Papel y lápiz para realizar las historias.
- Ordenador y procesador de textos si se realiza con ordenador.
- También se pueden construir las historias con pictogramas utilizando la plataforma de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación ARASAAC (www.arasaac.org).
- Grabadoras de voz para hacer montajes y contar la historia con dibujos y la voz
- Pinturas para realizar dibujos que ilustren los cuentos.

Temporalización

La mejor manera de utilizar este recurso en el aula es convirtiéndolo en una actividad habitual para la clase, algo así como un taller de escritura. Por ejemplo, en sesiones de media hora para los más pequeños o de una hora para los alumnos de tercer ciclo, se puede montar una sesión de binomio fantástico. Estos tiempos deben adaptarse a cada clase y el maestro debe lograr que el factor tiempo no merme la creatividad de ningún discente.

Evaluación

Los criterios de evaluación son los siguientes:

- Establece conexiones remotas entre los dos miembros del binomio
- Es capaz de elaborar cuentos y textos originales
- Toma conciencia de la estructura del texto
- Distingue los componentes de un cuento (personajes, escenario...)
- Disfruta escribiendo cuentos originales y absurdos
- Utiliza la escritura como medio de expresión de sentimientos
- Logra contar historias apoyándose en materiales gráficos (dibujos, fotos, pictogramas...)
- Lleva a cabo un proceso creativo para elaborar el cuento
- Inventa finales alternativos para la historia

El instrumento de evaluación para el maestro debe ser la observación registrada a través de rúbricas en las que aparezcan los criterios de evaluación mencionados. El maestro puede utilizar los materiales elaborados por los niños en los ratos lúdicos de binomio fantástico y también los de los textos escritos por ellos en pruebas de evaluación formales (controles). De esta forma, podrá analizar el efecto de las presiones externas sobre la creatividad literaria en el niño.

Atención a la diversidad

A lo largo del apartado se han ido dando pistas sobre formas de flexibilizar la actividad para que se adapte a los diferentes ritmos de aprendizaje. En una misma clase se puede proponer a alumnos o grupos más avanzados que escriban textos relacionando vocablos que estén muy alejados entre sí. También, se les puede pedir que hagan otro

tipo de texto como puede ser un poema o una pequeña dramatización. En cambio, se puede solicitar a los niños con un ritmo de aprendizaje más enlentecido que relacionen palabras del mismo campo semántico para, más tarde, ir alejando y complicando cada vez más la conexión entre los miembros del binomio.

A su vez, el maestro puede utilizar la figura de compañero-tutor para que los alumnos con mayor facilidad ayuden a los compañeros que presenten más problemas para realizar esta actividad. Es esencial recordar que el componente lúdico e imaginativo de la actividad no debe perderse en ninguno de estos casos.

5.2.2 Hacemos nuestro propio spot publicitario

Presentación de la actividad

La tarea que se propone se basa en la creación propia y original de diferentes tipos de anuncio publicitario de productos reales o inventados en distintos medios de comunicación de masas. Se trata de una actividad que presenta componentes lúdicos y motivacionales y va a ayudar al alumno a trabajar de forma autónoma y cooperativa con sus iguales.

Se engloba en el área de Lengua Castellana y Literatura pero se trata de un proyecto transversal en el que enseñan y aprenden contenidos de más áreas curriculares como la Educación Plástica y Visual, Música, Lengua Extranjera... Se trata de una actividad flexible en todos los sentidos tal y como veremos en los siguientes apartados. Por esta razón, variando aspectos de contenido y metodológicos, es aplicable a cualquier nivel de Educación Primaria. La idea original proviene de Agüera (2011).

Objetivos de la actividad

- Inventar productos nuevos y originales a través del análisis de necesidades.
- Trabajar en grupo de forma cooperativa con un objetivo común.
- Analizar el lenguaje de los medios de comunicación *mass media*.
- Enriquecer el lenguaje a través del uso de una pluralidad de códigos comunicativos.
- Tomar conciencia de la función apelativa del lenguaje y de la intencionalidad comunicativa.
- Realizar un producto original y creativo preocupándose de los aspectos estéticos.

- Reflexionar acerca de la moral publicitaria.

Contenidos

En relación con los objetivos mencionados, los contenidos son los siguientes:

- La publicidad en los medios de comunicación de masa *mass media*.
- Herramientas del procesador de texto.
- La creatividad en el ámbito publicitario.
- La imaginación y la invención de nuevos productos.
- Los códigos lingüísticos: verbal, gráfico y gestual aplicado a los diferentes medios de comunicación como revistas, radio o televisión.
- El trabajo cooperativo a través de las metodologías de pensamiento creativo.
- La educación en valores referente a la publicidad.

Contribución al desarrollo de las competencias básicas

Esta tarea, basada en la realización de anuncios publicitarios contribuye al desarrollo de las siguientes competencias:

- *Competencia en comunicación lingüística*: la actividad versa sobre los distintos códigos de comunicación que utilizan los medios. Además, para la elaboración del anuncio, los alumnos necesitan crear textos con imágenes y palabras. por otra parte, se jugará con la polisemia y el significado de las palabras para crear eslóganes con cierto gancho.
- *Competencia digital*: los alumnos van a tener que recurrir a medios informáticos para buscar publicidad. Además, se van a usar distintas herramientas del ordenador como el *Microsoft Word* o programas de tratamiento de imágenes para construir *collages*...
- *Competencia en aprender a aprender*: los alumnos deben trabajar de forma autónoma autorregulando su propio proceso de aprendizaje y teniendo que construir un producto común.
- *Competencias sociales y cívicas*: los alumnos deben juzgar la veracidad y honestidad de la publicidad y, con esta actividad, aprenden a identificar la publicidad sexista y poco ética.

- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*: el trabajo en grupo que se realiza desde esta propuesta permite a los alumnos conocer cómo se trabaja de forma creativa en los equipos de diseño y de márketing de las corporaciones. Es una actividad diseñada para que los discentes expresen sus ideas originales.

Metodología

Los principios metodológicos que se siguen en el transcurso de la actividad corresponden a los que se han explicado en la exposición del modelo.

- *Recursos accesibles y tiempo flexible*: con respecto a los aspectos organizativos, todos los espacios y materiales del aula quedan a disposición de los alumnos para su utilización durante las actividades. Las mesas se pueden mover según convenga.
- *Agrupamientos*: los estudiantes se dividirán en grupos de cinco o seis niños. Se le otorgará un rol a cada miembro y éstos serán de carácter rotativo.
- *Promover un ambiente lúdico*: el docente favorecerá a crear un ambiente desenfadado, eliminando presiones externas para que los grupos puedan desarrollar sus ideas creativas de forma sosegada.
- *El maestro como guía del aprendizaje*: el papel del docente es el de supervisar que todos los grupos funcionen bien y que se están llevando a cabo producciones creativas; además les asesora, les motiva y les saca de los atascos en los que puedan caer. También, supervisa el ambiente de la clase, los grados de libertad y los recursos materiales que se usan en el aula... Puede introducir pequeñas exposiciones en las que explique a toda la clase conceptos sobre publicidad en las que trate de abordar los conocimientos a través de preguntas para que los alumnos los descubran por sí mismos.

Desarrollo de la actividad

Los alumnos se dividirán en grupos para inventar un objeto o producto o seleccionar uno existente. A través de estrategias de pensamiento lateral se discute en grupo la creación de un anuncio publicitario.

Para comenzar la actividad, se puede realizar una introducción al tema mostrando anuncios que los niños conozcan y hablando sobre el lenguaje que éstos

utilizan, explicando lo que es un eslogan... El maestro debe tratar de que los alumnos tomen cuenta de estos contenidos haciéndoles preguntas tales como:

- *¿Qué encontraréis en común en los anuncios que hemos visto?*
- *¿Cómo finalizaríais vosotros este anuncio para vender el producto mejor?*

Seguidamente, se pide a los alumnos que estén atentos a los medios de comunicación y que vayan trayendo recortes de anuncios, que busquen enlaces a vídeos y que recopilen los eslóganes de los anuncios de la televisión.

Una vez que se cuenta con la información necesaria, se divide a los alumnos en grupos de cinco estudiantes (tal y como se recomienda en el modelo). Se asignan roles a los participantes tales como: recopilador, mediador, dinamizador y representante. El maestro, constantemente hará alusión a que todos los miembros del equipo tienen la misma importancia y que el objetivo de la actividad es aprender de un modo divertido a anunciar productos y a trabajar en equipo. Además, remarcará que todas las ideas son válidas y que nadie debe desprestigiarlas. Las ideas que se propongan pueden ser racionales o disparatadas, cualquiera vale si induce al pensamiento creativo.

Por los diferentes grupos, el maestro irá explicando algunas técnicas de pensamiento lateral (De Bono, 1999) tales como *la provocación*, *¿qué pasaría si...?* El docente tiene que supervisar que todos los miembros están participando y que hay un ambiente democrático dentro de grupo de trabajo. Además, tiene que intentar que los grupos que se queden atascados avancen estimulándoles con sugerencias y preguntas creativas.

Se trata de que los alumnos se diviertan y disfruten creando. El hecho de que hagan un invento y discurran la mejor manera de introducirlo en un posible mercado. En primer lugar se inventa el producto o, si lo prefieren, se escoge uno. Una vez que lo hayan elegido, escogen en común el soporte de su anuncio (prensa, radio, televisión, internet...) y realizan un diseño previo. El maestro puede ayudarles y darles ideas para optimizar el diseño. Entre estas sesiones, el docente puede explicar técnicas de publicidad, significado que tienen algunos colores (por ejemplo el blanco que sugiere la limpieza). Durante estas clases se permite que los alumnos hablen entre ellos, que se rían y que discutan. El maestro tiene que tener cuidado que ese buen ambiente se distorsione y acabe provocando alboroto y desorden.

Una vez que se ha aprobado el diseño, el grupo puede llevarlo a cabo con la ayuda del maestro: hacer decorados, elaborar el guión del anuncio, pensar en distintos tonos de voz y gestos, elaborar tipografías, montajes fotográficos... El maestro debe conocer a sus alumnos y saber a quiénes de ellos les sirve la motivación extrínseca y a cuáles les hace trabajar bajo presión. Tomando como referencia ese criterio, puede comunicar a los alumnos que quiera que todos los trabajos se expondrán en un pasillo del centro o en el aula.

Materiales y recursos

Para llevar a cabo la actividad en su modalidad más completa se necesitan los siguientes recursos:

- Recortes de revistas y periódicos con anuncios
- Vídeos de internet de anuncios televisivos antiguos y actuales
- Procesador de textos de ordenador
- Programas tipo *Photoshop* de tratamiento de imágenes
- Grabadora de audio
- Cámara de vídeo
- Cartulinas, pinturas, telas... para realizar decorados y escenarios

Temporalización

La cuestión del tiempo en esta actividad puede ser de carácter variable. Depende, en gran medida, de cómo quiera plantear cada docente la actividad y de qué curso se esté hablando. La actividad que se propone en el trabajo corresponde a un *proyecto* que puede abarcar días o incluso semanas de trabajo en la implementación de todas las tareas (sobre todo si se lleva a cabo en tercer ciclo). Esto no significa que cualquier maestro de otros ciclos no pueda coger partes de la actividad y las aplique durante una sesión o incluso menos tiempo, introduciéndola como *parte de una unidad didáctica*. Por ejemplo, se puede minimizar la actividad pidiendo a una clase de primer ciclo que invente un producto y represente el anuncio del mismo a mano con dibujos en su cuaderno. Desde luego, cuanto más tiempo se use para llevarla a cabo, más enriquecedora se vuelve la actividad y más contenidos transversales se podrán abarcar.

Evaluación

Los criterios de evaluación grupales e individuales son los siguientes:

- (individual) Presenta ideas originales y creativas encontrando conexiones remotas entre diferentes objetos o temas
- (individual) Desempeña su rol y respeta a los compañeros del grupo
- (individual) Adecúa el lenguaje a cada uno de los medios de comunicación
- (individual) Asimila conceptos referidos al mundo del márketing como, por ejemplo, el eslogan.
- (individual) Es capaz de combinar distintos códigos lingüísticos para hacer llegar un mensaje publicitario
- (individual) Toma conciencia de los engaños de la publicidad y de las formas deshonestas de hacer publicidad
- (grupal) Se trabaja de forma cooperativa y se respetan todas las ideas
- (grupal) Se ponen en práctica las técnicas de pensamiento lateral
- (grupal) Se generan nuevas ideas a través del debate y se toman decisiones de modo democrático

Tal y como se ha expresado en los puntos anteriores, se les dirá a los alumnos que no importa tanto el resultado final como el proceso, las ideas creativas, el aprendizaje en grupos de trabajo... Esta cuestión se tiene en cuenta en la evaluación.

El maestro evalúa la actividad durante todo el proceso. Tiene que observar y anotar las cuestiones que deban cambiarse y mejorarlas. El docente tiene que fijarse en las ideas creativas, el funcionamiento interno de cada grupo, los materiales utilizados, el ambiente general del aula, las actitudes de los alumnos. Puede ayudarse de hojas de registro como la que se muestra en la Figura 5.1.

Además, se les puede entregar una hoja parecida a los grupos para que ellos mismos se vayan autoevaluando y se percaten de sus propias carencias. Pueden ser orientativas, solo para que hablen de ello y no para que escriban. De esa forma se eliminan actitudes como “¿y aquí qué quiere que ponga?”, aunque siempre es conveniente estar al tanto de lo que se habla en los grupos para ver si necesitan alguna guía en su planificación, regulación o en la evaluación del producto.

Figura 5.1. Hoja de registro (4 Ps) de los grupos de trabajo

| CRITERIO | VALORACIÓN De 1 a 5 ¹ | OBSERVACIONES Y ANOTACIONES INDIVIDUALES |
|--|-------------------------------------|---|
| Originalidad del producto | | |
| Actitud de curiosidad | | |
| Papeles equitativos dentro del grupo, actitud democrática... | | |
| Funcionamiento de los recursos materiales | | |
| Funcionamiento del ambiente general del aula | | |
| Uso de estrategias de pensamiento creativo | | |
| Utilización de los distintos códigos del lenguaje | | |

Atención a la diversidad

Se puede considerar que la metodología que se usa en la actividad es favorable a la adaptación de las tareas a los distintos ritmos de aprendizaje. De todas formas, el maestro es el que asigna los grupos de trabajo y puede tomar dos tipos de medidas:

- *Grupos homogéneos:* a través de estos grupos, se realiza un aprendizaje por niveles en los que se atiende tanto a las altas capacidades como a los ritmos algo más enlentecidos de aprendizaje. Para llevar a cabo esta metodología es necesario flexibilizar los objetivos y los criterios de evaluación para conseguir varios estratos que se adapten a cada nivel.
- *Grupos heterogéneos:* si el maestro decide usar este recurso, tiene que asegurarse de que los alumnos que tienen más facilidades dediquen esfuerzos a tutorizar a sus compañeros que presenten más dificultades para que todos los miembros del grupo se sientan útiles y no queden unas aportaciones por encima de otras.

¹³ Los números del 1 al 5 representan los extremos de una escala de valores en la que el 1 representa el nivel más bajo de cada criterio y el 5 nivel más alto

6. CONCLUSIONES

Una vez que ha concluido la exposición de este Trabajo de Fin de Grado, se puede destacar como uno de los puntos más importantes el hecho de que la creatividad es uno de los ámbitos más importantes que están emergiendo tanto en el campo de la psicología como en el terreno educativo. Esta cuestión se debe, principalmente, a la demanda de ciudadanos creativos que se enfrenten a las dificultades de la sociedad de forma novedosa. Durante el discurso del proyecto, se han intentado clarificar las posibles sombras que rodean a este constructo y demostrar, a través de los planteamientos de los miembros de la comunidad científica, que la creatividad es una habilidad universal del ser humano y que es susceptible de mejorar. Además, se ha concluido que las personas que pueden ayudar a optimizar dicha capacidad son los profesionales del ámbito educativo.

Este proyecto pretende servir de ayuda a los maestros y maestras que deseen enseñar a sus alumnos a mejorar en creatividad durante la etapa de Educación Primaria. Con ese fin, se ha diseñado un modelo didáctico teórico-práctico en el que se muestra cómo organizar los elementos del aula y qué metodología utilizar para favorecer la capacidad creativa. Por último, se ha expuesto la programación de dos actividades centradas en el área de Lengua Castellana y Literatura basadas en las conclusiones arrojadas por el modelo de enseñanza de la creatividad, a modo de ejemplo práctico. Este trabajo ha tratado de aportar rigor teórico a un constructo, a veces, maltratado y mitificado por el lenguaje cotidiano. Se ha completado la propuesta de iluminar un campo que parecía oscuro y misterioso y entregar a los docentes las herramientas necesarias para la comprensión de la creatividad como habilidad universal y como herramienta pedagógica para ser utilizada en la enseñanza del currículum de Educación Primaria.

Se ha cumplido con el objetivo que tenía este proyecto que no era sino el de construir un modelo para acercar dos ámbitos que guardan una estrecha relación: *la creatividad y la educación*. Además, se ha conseguido, a través de un estudio amplio de los autores más importantes y más actuales, entregar un marco de referencia para que los profesionales de la Educación Primaria puedan poner en práctica actividades creativas en sus aulas.

A la hora de realizar este trabajo, se han encontrado varias limitaciones. Por ejemplo, resulta complicado exponer de forma breve toda la información necesaria para comprender el constructo de la creatividad. Se han tenido que explicar muchos aspectos: fases del proceso, definiciones, aspectos psicológicos, características de los productos creativos..., para hacer inteligible el contenido del modelo didáctico. La intención de este trabajo ha sido abarcar desde un punto de vista teórico-práctico la puesta en marcha de la enseñanza de la creatividad en Educación Primaria. Por supuesto, este trabajo debe continuar puesto que han quedado pendientes todos los aspectos prácticos y la elaboración de una programación basada en el aprendizaje creativo y la realización de una investigación en contextos escolares para poner a prueba su funcionamiento.

Se puede considerar que este trabajo ha sido la primera parte de una investigación más amplia en la que, a partir del estudio de la bibliografía referida a la creatividad, se plantea esta hipótesis:

Si se pone en marcha la optimización de los recursos de la escuela, se lleva a cabo un proceso de preparación para el aprendizaje creativo y se siguen las pautas metodológicas marcadas en el modelo de este trabajo de fin de grado, se logrará que los alumnos de Educación Primaria mejoren su capacidad creativa en todas las áreas de conocimiento.

Por esta razón, como perspectiva de futuro se plantea continuar con los siguientes pasos de la investigación que corresponderán a la construcción de una programación basada en el modelo teórico-práctico. Ésta estaría compuesta por actividades como las que se han indicado en el *punto 5* y en la elaboración de un diseño de investigación riguroso en un contexto educativo real en el cual se evalúe la validez de la hipótesis que se acaba de plantear. A partir de los resultados de dicha investigación se analizarían los resultados obtenidos y se realizarían los cambios pertinentes en el modelo para optimizar su funcionalidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agüera, I. (2011). *Creatividad, lenguaje y nuevas tecnologías: estrategias educativas para una enseñanza lúdica*. Madrid: Editorial CCS.

Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376 (abstract).

Arañó, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad [en línea]. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 2. Recuperado el 5 de enero de 2015 de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm>

Ausubel, D. P. (1989). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bandura, A. (1990) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Baños, I. (2010). El Efecto Pygmalión en el aula [en línea]. *Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf

Barcia, M. (2006) Evaluar la creatividad en la educación primaria. En S. de la Torre y V. Violant (Coord. Y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad* (505-510), Vol. 2. Málaga: Aljibe.

Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid, Manova.

Bernabeu, N y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.

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

Craft, A. (2001). *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education*. Qualifications and Curriculum Authority: England.

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

De Bono, E. (1999). *El Pensamiento Creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de las nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones [en línea]. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 1-17. Recuperado el 28 de octubre de 2014 de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

Fernández, R. y Peralta, M. F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 67-85.

Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de: Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi*. Barcelona: Paidós.

Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.

Granados, M. J. (2002). *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad. Relaciones con la personalidad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Guilford, J. P. (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Henelt, G. (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI [en línea]. *Educación y Educadores*, 11 (2), 191-210. Recuperado el 27 de junio de 2014 de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>

Koestler, A. (1970). *The act of creation*. London: Pan Books.

Lamata, R. (2005). *La actitud creativa: Ejercicios para trabajar en grupo la creatividad*. Madrid: Narcea.

Lanza, D. (2012). Estrategias didácticas para el desarrollo de la creatividad en educación primaria. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

Larraz, N y Allueva, P. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1139-1158.

Laszlo, I. (1997). *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*. Barcelona: Kairós.

Marín, T. (2011). *Arte, creatividad y diseño* [en línea]. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 de [http://www.exabyteinformatica.com/uoc/Art i disseny/Arte creatividad y diseno/Arte creatividad y diseno.pdf](http://www.exabyteinformatica.com/uoc/Art%20i%20disseny/Arte%20creatividad%20y%20diseno/Arte%20creatividad%20y%20diseno.pdf)

Marina, J. A. (2011). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.

Marina, J.A. (Coord.) (2014). *Creatividad en la educación, educación de la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (Ed).

Martínez Zaragoza, P. (2001). *Creatividad: impulsividad, atención y arousal: del rasgo al proceso*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Murcia.

Maslow, A. (2005). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final qué es aprendizaje significativo? *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25 ,29-56.

Prieto, M. D., López, O. y Ferrándiz C. (2003) *La creatividad en el contexto escolar: estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.

Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historia*. Barcelona: Booket.

Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Revista Pulso*, 33, 87-107.

Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27-28, 175-192.

Romo, M. (1998). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Rovira, A y Trías, F. (2004). *La Buena Suerte*. Barcelona: Urano.

Scavo, M. (2010). *Aulas muy creativas: ideas para motivar, mejorar las clases y evitar la rutina*. Madrid: Narcea.

Soriano, E. (2006) El proceso creativo: mecanismos subyacentes. En S. de la Torre y V. Voilant (Coord. y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad* (191-197), Vol. 1. Málaga: Aljibe.

Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Manova.

Torre, S. de la (1987). *Educación en la creatividad: recursos para el medio escolar*. Madrid: Narcea.

Torre, S. de la (1995) *Creatividad aplicada*. Madrid: Escuela Española.

Torre, S. de la (1999). Creatividad en la reforma española. *Revista de Educación*, 319, 187-198.

Torre, S. de la y Voilant, V. (Coord. y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*, Vol. 1. Málaga: Aljibe.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona.

Woolfolk, A (1996). *Psicología educativa* (sexta edición). México: Prentice-Hall.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (novena edición). México: Pearson.

Zarza, O. (2009). Aprendizaje por descubrimiento. *Revista de Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-11.

8. MARCO LEGAL

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.

Orden del 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 1 de junio de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, de 20 de junio de 2014.