

## **TALLER**

### **FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PAUTAS DOCENTES DE INTERACCIÓN CREATIVA**

**Pilar B. Gil Frías**

**Tenerife, España.**

[pilukagil@hotmail.com](mailto:pilukagil@hotmail.com)

## **RESUMEN**

Una vez un profesor me dijo: “antes, las clases las hacía yo, ahora las hacen ellos”; y es que cuando damos la oportunidad a los niños y niñas de que se expresen de forma personal, abran sus mentes a nuevas ideas, exploren la realidad para cuestionarla, se motiven por el trabajo bien hecho en vez de quedarse con lo primero que se les ocurre..., las funciones de profesor y alumno cobran un nuevo significado. Hemos diseñado y experimentado con profesores un modelo formativo en Pautas de Enseñanza Creativas que ha sido muy bien acogido y valorado muy positivamente por los docentes participantes. En este taller mostraremos el proceso de formación y entrenamiento de los docentes en pautas de interacción creativas.

## EDUCACIÓN DE LA CREATIVIDAD

La investigación sobre educación de la creatividad es una de las áreas más importantes ya que existe seria preocupación en relación al impacto que puede ejercer la primera sobre la segunda (Runco, 2004). Los problemas de la creatividad en el campo de la educación son interminables, y el alcance de la investigación en esta área se propaga rápidamente (Guilford, 1967a). Para Rodríguez (1996): “los conceptos, *Creatividad y Educación*, se constituyen en elementos simbióticos de un binomio, donde la ausencia de uno de ellos limita el sentido del otro.” Desde que a partir de 1950 la creatividad comienza a ser considerada como una conducta propia del individuo (Rieben, 1979), varias propuestas (Novaes, 1973; Logan y Logan, 1980; Weisberg, 1987; Tejada, 1989) han relativizado este constructo y esto ha supuesto un tránsito desde la perspectiva de genialidad hacia una perspectiva de potencial creativo que toda persona posee en función de las condiciones contextuales facilitadoras u obstaculizantes que experimente. Este nuevo enfoque da entrada al proceso educativo como elemento facilitador y potenciador de las capacidades creativas de las personas, aunque desgraciadamente, en algunos casos, más que facilitar, el sistema educativo pone barreras a la creatividad.

En la educación, la creatividad se ha ido convirtiendo en un valor educativo que debe desarrollarse a través del currículo escolar para plasmarse en actividades concretas y en tareas docentes (Torre, 1991a). Un momento importante para el campo de la educación de la creatividad fue la conferencia de Guilford, el 5 de septiembre de 1950 como presidente de la *American Psychological Association* (APA). Es lo que se ha venido en llamar *el manifiesto de la creatividad*. Se preguntaba, entre otras cosas, por qué existe tan poca relación entre la educación y la producción creativa, o por qué las escuelas no engendraban más personas creativas.

Para las personas y las instituciones es un problema invertir en habilidades creativas y prefieren hacerlo en habilidades educativas tradicionales porque creen que, básicamente, la creatividad es una inversión arriesgada y con ganancias inciertas

(Rubenson y Runco, 1992). La solución ideal sería que las habilidades creativas estuviesen integradas en el currículo escolar. Los progresos se están haciendo en este sentido (Runco, 1992). Guilford (1950) diferenció entre potencial creativo y la realización de ese potencial. Planteó que nuestras capacidades creativas determinaban el grado en que podemos tener comportamientos creativos, pero que llegar a desarrollar nuestro potencial, depende también de otros muchos factores.

Algunos investigadores, en sus esfuerzos por acercarse al problema de la estimulación de la creatividad, han sugerido trabajos orientados a la generación de ideas. Lista de atributos (*Attribute listing*) (Crawford, 1954) y síntesis morfológica (*morphological synthesis*) (Allen, 1962; Koberg y Bagnall, 1974). Feldhusen y Treffinger (1980), Finke, Ward y Smith (1992) y Starko (1995) consideraron otras propuestas incluyendo la “combinación forzada de conceptos”. La “Sinéctica” es una técnica desarrollada por Gordon (1961, 1966, 1981) que estimula la generación de ideas mediante el uso de las analogías y las metáforas. Sanders y Sanders (1984), partiendo del uso de la metáfora únicamente, también propusieron el trabajo de la estimulación creativa. El “*Purdue Creative Thinking Program*” desarrollado por Feldhusen (1983) es un programa que trabajaba con los estudiantes aspectos como originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración. De la Torre (1991b) nos presenta una completa recopilación de técnicas creativas y orientaciones para llevar al aula, desde la conocida “lluvia de ideas” hasta la “circumrelación”.

Existe una gran cantidad de libros que nos pueden proporcionar técnicas y/o actividades orientadas al desarrollo de la creatividad de los alumnos y la propia. Algunos ejemplos son J.L.Adams (1974), Bransford y Stein (1984), Finke et al. (1992), Hayes (1989), Levine (1987), Michael (1968), Mitchell, Stueckel y Wilkens (1976), Parnes et al. (1977), Polya (1945/1957), Renzulli y Callahan (1973), Ruggiero (1984), Sanders y Sanders (1984), Treffinger (1979), Wicklegren (1974) y Williams (1972).

Otras investigaciones nos dicen que la creatividad se inhibe en clases con actividades comunes o tradicionales, y por el contrario, se estimula cuando las actividades

son presentadas de forma más permisiva o lúdica (Wallach y Kogan, 1965). En la literatura sobre el tema podemos encontrar numerosas sugerencias de cómo desarrollar la creatividad de nuestros estudiantes (p.ej. Davis y Rim, 1985; Guilford, 1967b; Karnes et al., 1961; Olmo, 1977; Parnes y Noller, 1972; Renzulli, 1992; Sternberg y Lubart, 1991a; Torrance, 1972; Williams, 1969). Estos investigadores nos dicen que las capacidades creativas pueden desarrollarse a través instrucciones directas, que los programas escolares deben tener un planteamiento flexible para un mejor rendimiento, que las técnicas que estimulan tanto el pensamiento convergente como el divergente favorecen el pensamiento creativo, que las tareas basadas en resolución de problemas también podrían desarrollar la creatividad (Fasko, 2001)

Otras formas de estimular la creatividad son los enfoques de aprendizaje por descubrimiento o resolución de problemas, que son métodos menos directivos (Feldhusen y Treffinger, 1980). Treffinger (1979) sugiere que la creatividad está relacionada con el proceso de descubrimiento. Ellos declaran que “la experiencia con el aprendizaje por descubrimiento estimula la creatividad porque obliga al alumno a trabajar con el entorno y a producir nuevas ideas”. También nos dicen que los procesos creativos de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad forman parte del aprendizaje por descubrimiento.

Existen modelos de estimulación de la creatividad que abordan aspectos no solo cognitivos sino afectivos (Williams, 1969; Hennessey y Amabile, 1987). Davis y Rimm (1985) sugieren que la estimulación del pensamiento creativo debería tener como objetivo el fortalecimiento de las actitudes que son propicias para la creatividad. En coincidencia con Torrance, las mejores técnicas de estimulación de la creatividad incluyen factores cognitivos y afectivos. Sternberg y Lubart (1991b) sugieren que no son partidarios de muchos de los programas de entrenamiento en creatividad porque usan problemas triviales. Parecería que usando problemas reales estos programas serían más efectivos.

Según Guilford (1972), la mayoría de los entrenamientos en creatividad tenían como objetivo la estimulación del pensamiento divergente y las habilidades productivas. Aunque, según su opinión las habilidades de transformación también eran importantes

porque desarrollan la flexibilidad de pensamiento de los estudiantes, lo cual lleva a la producción de más ideas novedosas y creativas.

Partiendo de los estudios que describen las características que poseen las personas reconocidas como creativas, Sternberg y Lubart (1991b) han propuesto considerar como fines educativos la tolerancia a la ambigüedad, la predisposición a superar obstáculos y perseverar, la predisposición a desarrollarse, la predisposición a asumir riesgos y el coraje de defender las propias convicciones y de creer en uno mismo.

### **ENCREA: UN ENTRENADOR PERSONAL PARA PROFESORES CREATIVOS.**

Nuestro modelo formativo se basa en la concepción de *potencial creativo*, lo cual implica que todo sujeto, por el hecho de serlo, posee una capacidad y disposición a la creatividad que puede ser desarrollada a través de experiencias de aprendizaje. Respecto a la formación tecnológica-creativa, centrada en las pautas de interacción docente, su secuencia de entrenamiento consta de tres momentos y está apoyada por un CD que recoge los contenidos teóricos sobre criterios definitorios de la creatividad, criterios formativos y pautas de interacción. El material teórico se complementa con secuencias de video donde las pautas de interacción se ponen en práctica en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje.

A través del proceso de entrenamiento, los docentes conocen los ocho criterios definitorios de la creatividad que abarcan tanto el ámbito actitudinal como aptitudinal, y que conforman el sustento teórico de nuestro trabajo. A partir de los elementos que definen la creatividad, podemos deducir cuáles son los aspectos que debemos desarrollar en los sujetos para potenciar sus capacidades y disposiciones creativas. Basándonos en esto, nos planteamos de qué forma el docente puede incidir a través de su acción educativa en la creatividad de su alumnado. A la hora de desarrollar la creatividad en el ámbito educativo, no sólo son importantes las actividades que se realizan, pensamos que es determinante la manera en la que el docente interactúa con su alumnado: la forma de plantear las actividades, las indicaciones que se dan durante la realización de las mismas,

las valoraciones que se hacen de las respuestas, las expectativas que se muestran; y son esos aspectos sobre los que incide el entrenamiento.

De este modo, convertimos los criterios evaluativos en criterios formativos (*lo que tiene que aprender el alumnado*), y de ahí en pauta de interacción docente (*lo que tiene que hacer el profesor para conseguir lo anterior*). Las pautas de interacción, referidas a cada uno de los criterios, son comportamientos manifiestos de enseñanza que favorecen directamente la potenciación de cada uno de estos criterios. Dicho de otra forma, las pautas de interacción explicitan lo que tiene que hacer el profesor para desarrollar en su alumnado sus aptitudes y actitudes creativas.

<b>Criterio</b>	<b>Definición como interacción docente</b>
<i>Flexibilidad</i>	<i>Fomentar y valorar el análisis de la realidad desde diferentes perspectivas y categorías.</i>
<i>Fluidez</i>	<i>Plantear situaciones que fomenten y den pie a la producción de numerosas respuestas. Premiar la productividad.</i>
<i>Originalidad</i>	<i>Propiciar y premiar las respuestas inusuales, personales curiosas o novedosas.</i>
<i>Elaboración</i>	<i>Premiar y fomentar las actividades de transformación y recreación.</i>
<i>Tolerancia a la Ambigüedad</i>	<i>Promover la actitud de estar abiertos y aceptar situaciones indefinidas.</i>
<i>Sensibilidad a la Realidad</i>	<i>Propiciar el trabajo sensorial y la actitud interrogativa.</i>
<i>Comunicación</i>	<i>Generar climas adecuados y fomentar la interacción.</i>
<i>Encentración</i>	<i>Motivar hacia el trabajo bien hecho y facilitar el desarrollo de las actividades.</i>

El profesorado está sometido a un alto grado de presión desde el punto de vista administrativo. Tienen que aportar numerosos informes sobre el rendimiento, dar cuenta

de los contenidos que se imparten, evaluar y atender al alumnado de forma individualizada, etc. La aplicación de un programa de estimulación creativa supone un esfuerzo añadido que pocos podrían asumir. Pensando en esto, nuestra propuesta está planteada para que sea implementada dentro del currículo escolar y desde cualquier área o materia que se imparta. El profesor es quien adapta a su programación e introduce en su quehacer diario las pautas de interacción que propone el entrenador.

La secuencia que se sigue en el proceso de entrenamiento para la adquisición de pautas de interacción creativas son:

- Primero, se presenta a los profesores el material en CD que será su guía de trabajo en cuanto a contenido y secuencia de aplicación. Cada semana aproximadamente, se trabajará una pareja de criterios, uno actitudinal y otro aptitudinal que posean cierta vinculación.

- En segundo lugar, los profesores tienen que diseñar sus actividades de enseñanza incluyendo las pautas de interacción de los criterios correspondientes a cada semana. Las sesiones de clase son registradas mediante grabadoras de voz que el profesor lleva siempre consigo.

- El feedback se realiza mediante informe escrito y posterior reunión tras la escucha de la grabación de las sesiones por parte del entrenador personal y consiste, por un lado, en identificar las pautas de interacción que se han introducido y por otro, en valorar aquellos aspectos positivos y aquellos que son mejorables. El entrenador hace una síntesis de todos estos aspectos para elaborar un informe individual sobre cada semana de trabajo. En esta fase, la vía de comunicación más utilizada es el correo electrónico. Este proceso se repite durante un plazo de entre 4 a 6 semanas.

- Por último, y tras haber introducido todos los criterios de forma gradual, los profesores diseñan y desarrollan sus sesiones de clase teniendo en cuenta todas las pautas de interacción sugeridas por el programa. Se siguen grabando y los entrenadores continúan realizando feedback de forma aleatoria durante tres o cuatro meses.

La necesidad de evaluar las prácticas del ENCREA durante y después del proceso de entrenamiento, nos llevó a diseñar un protocolo de observación que valorase en qué medida aparecen las pautas de interacción creativas en las actividades de enseñanza-aprendizaje. El PROCREA (Protocolo de Observación de la Creatividad en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje), nace pues, como un instrumento evaluativo y formativo a la vez (Gil y Rodríguez, 2004). Este protocolo que nace como observación de grabaciones en video, se ha adaptado al análisis solo de audio.

### **CONCLUSIONES**

La valoración global que podemos hacer después de utilizar este sistema, es positiva. El profesorado participante alcanza altos niveles de implicación y autonomía, a la vez que valora el proceso y no solo el fin. El apoyo del CD es acogido con incertidumbre pero finalmente se convierte en una referencia y una verdadera ayuda al aprendizaje, si bien es cierto que la figura del *entrenador personal* es el pilar principal de este proyecto.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ADAMS, J.L. (1974). *Conceptual blockbusting: A guide to better ideas*. San Francisco: Freeman.
- ALLEN, M.S. (1962). *Morphological creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BRANSFORD, J.D. y STEIN, B.S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*. New York: Freeman.
- CRAWFORD, R.P. (1954). *Techniques of creative thinking*. New York: Hawthorn.
- DAVIS, G. A. y RIMM, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DE LA TORRE, S. (1991a). ¿Cómo sistematizar la estimulación creativa? En Marín, R. y de la Torre, S. coordinadores, *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. (pp. 21-33). Barcelona: Ed. Vicens Vives.

- DE LA TORRE, S. (1991b). *Evaluación de la Creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- FASKO, D. (2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13, (pp.317-327).
- FELDHUSEN, J. F. y TREFFINGER, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.
- FELDHUSEN, J.F. (1983). The Purdue Creative Thinking Program. En I.S. Sato (Ed.), *Creativity research and educational planning* (pp. 41-46). Los Ángeles: Leadership Training Institute for the Gifted and Talented.
- FINKE, R.A., WARD, T.B. y SMITH, S.M. (1992). *Creative Cognition: Theories, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GIL, P. y RODRÍGUEZ, A. (2004): *PROCREA: Protocolo de Observación de la Creatividad en procesos de Enseñanza-Aprendizaje*. Comunicación al III Encuentro Internacional de Creatividad y Educación. Caracas (Venezuela).
- GORDON, W.J. (1961). *Synetics*. New York: Harper.
- GORDON, W.J. (1966). *The metaphorical way of learning and knowing*. Cambridge, MA: Porpoise Books.
- GORDON, W.J. (1981). *The new art of the possible: The basics course in Synetics*. Cambridge MA: Porpoise Books.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- GUILFORD, J. P. (1967a). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1, 3–14.
- GUILFORD, J. P. (1967b). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- GUILFORD, J. P. (1972). Intellect and the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 16, 175–184, 239–243.

- HAYES, J.R. (1989): *The complete problem solver* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HENNESSEY, B. A. y AMABILE, T. M. (1987). *Creativity and learning*. Washington, DC: NEA Professional Library.
- KARNES, M. B., MCCOY, G. F., ZEHRBACH, R. R., WOLLERSHEIM, J. P., CLARIZIO, H. F., COSTIN, L. y STANLEY, L. S. (1961). *Factors associated with underachievement and overachievement of intellectually gifted children*. Champaign, IL: Champaign Community Unit Schools.
- KOBERG, D. y BAGNALL, J. (1974). *The universal traveler: A soft-systems guidebook of creativity, problem solving and the process of design*. Los Altos, CA: Kaufmann.
- LEVINE, M. (1987). *Effective problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LOGAN, M.L. y LOGAN, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MICHAEL, W.B. (1968). *Teaching for creative endeavour: Bold new venture*. Bloomington: Indiana University Press.
- MITCHELL, B., STUECKEL, A. y WILKENS, R.S. (1976). *Conceptual planning for creative learning*. Dubuque, IO: Kendall-Hunt.
- NOVAES, M.H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- OLMO, B. G. (1977). Fantasy and futurism: Strategies for creative teaching. *High School Journal*, 61, 99–104.
- PARNES, S. J. y NOLLER, R. B. (1972). Applied creativity: The creative studies project. Part II—Results of the two-year program. *Journal of Creative Behavior*, 6, 164–186.
- PARNES, S.J., SOLLER, R.B. y BIONDI, A.M. (1977). *A guide to creative action*. New York: Scribners.

- POLYA, G. (1954). *Mathematics and plausible reasoning: Vol.1. Induction and analogy in mathematics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- POLYA, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Garden City, NY: Doubleday. (Original work published 1945)
- RENZULLI, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170–182.
- RENZULLI, J.S. y CALLAHAN, C.M. (1973). *New directions in creativity*. New Cork: Harper & Row.
- RIEBEN, L. (1979). *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*. Barcelona: Médica y Técnica.
- RODRÍGUEZ, A. (1996): Creatividad y formación de profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 125-132.
- RUBENSON, D.L. y RUNCO, M.A. (1992). The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas Psychol.* 10:131–47
- RUGGIERO, V.R. (1984). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. New York: Harper & Row.
- RUNCO MA. (1992). *Creativity as an Educational Objective for Disadvantaged Students*. Storrs, CT: Natl. Res. Cent. Gift. Talent.
- RUNCO, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55,(657-687).
- SANDERS, D.A. y SANDERS, J.A. (1984). *Teaching creativity through metaphor: A integrated brain approach*. New York: Longman.
- STARKO, A.J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Longman.

- STERNBERG, R. J., y LUBART, T. I. (1991a). *Creating creative minds*. Phi Delta Kappan, 72, 608–614.
- STERNBERG, R. J., y LUBART, T. I. (1991b). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- TEJADA, J. (1989). *Educación “en” y “para” la creatividad*. Barcelona: Editorial Umanitas.
- TORRANCE, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114–143.
- TREFFINGER, D.J. (1979). *Encouraging creative learning for the gifted and talented*. Ventura, CA: LTI.
- WALLACH MA, KOGAN N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- WEISBERG, R.W. (1987). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- WICKLEGREN, W.A. (1974). *How to solve problems*. San Francisco: Freeman.
- WILLIAMS, F. (1972). *A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Testing Service.
- WILLIAMS, F. E. (1969). Models of encouraging creativity in the classroom by integrating cognitive-affective behaviors. *Educational Technology*, 9, 7–13.