

# Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza

Building creative competence from teaching practice

Olena Klimenko\*

Recibido: 12 de enero del 2011 Aprobado: 18 de febrero del 2011

## RESUMEN

El presente artículo es una reflexión derivada de la investigación "Gestión de una nueva cultura de aprendizaje-enseñanza en el ámbito universitario", financiada por el Comité Nacional de Investigaciones (Conadi), durante el 2010 y el 2011, adscrita al grupo de investigación "Educación y desarrollo" de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín, que pretende abordar el reto de pensar en el fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. La implicación y apropiación del docente de la generación de estrategias pedagógicas y didácticas necesarias, y la emergencia de la creatividad como un valor cultural al nivel de la filosofía de las instituciones educativas y de la sociedad en general, permiten llevar a la realidad el ideal de un alumno creativo y reflexivo, que con el tiempo se convierte en un ciudadano comprometido con la transformación de la realidad social.

**Palabras clave:** ambientes creativos, dimensiones de la capacidad creativa, enseñanza desarrollante, estrategias de mediación, prácticas de enseñanza.

## ABSTRACT

This paper offers a reflection derived from "A management of a new learning/teaching culture at the University", a research funded by National Committee for Research (Conadi) during 2010-2011 and linked to a research group Education and Development of Psychology Faculty at Universidad Cooperativa de Colombia. This in order to assume the challenge and promote a creative competence from teaching practices. Therefore, teacher's involvement and assumption to creativity, a generation of required pedagogical and didactic strategies as well as an emergence of creativity as a cultural value at educational institutions philosophy level and society in general could come true an ideal of creative and thoughtful students who become citizens committed over time to a creative transformation of the social reality.

**Keywords:** creative scenarios, dimensions of creativity competence, teaching for development, mediation strategies, teaching practices.

Cómo citar este artículo: Klimenko, Olena (2011), "Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 7, núm. 12, pp. 88-99.

<sup>1</sup> Artículo derivado de la investigación "Gestión de una nueva cultura de aprendizaje-enseñanza en el ámbito universitario", financiada por el Comité Nacional de Investigaciones (Conadi), durante el 2010 y el 2011, adscrita al grupo de investigación "Educación y desarrollo" de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín.

\* Psicóloga de la Universidad Lomonosov de Moscú. Magíster en Ciencias Psicológicas de la Universidad de Moscú. Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Doctora en Psicología Educativa de la Atlantic International University, Estados Unidos. Docente de la Institución Universitaria de Envigado y de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Correos electrónicos: olena.klimenko@campusucc.edu.co, coldesa@hotmail.com

## Introducción

Cuando se considera la relación entre las prácticas de enseñanza y el desarrollo de la capacidad creativa, es importante tener en cuenta dos aspectos importantes. El primero consiste en la complejidad de esta capacidad, en la que intervienen aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales, de conocimiento y de manejo de destrezas. Su complejidad determina a su vez la necesidad de un ambiente estimulador que permita apuntar al desarrollo de todos estos componentes. El segundo aspecto está relacionado con la especificidad de este ambiente, en cuanto representa el contexto escolar de aprendizaje, propiciado y estructurado por las prácticas de enseñanza. En este sentido, el desarrollo de la capacidad creativa constituye una parte integral del proceso de aprendizaje que despliega el estudiante. Esto significa que las condiciones y circunstancias externas deben apuntar también al desarrollo de las habilidades específicas que hacen parte de la capacidad creativa:

El aprendizaje, como la creatividad, es un proceso interno de la persona, al cual el educador no puede acceder directamente, ni exhaustivamente; pero a la vez, es un proceso que tiene condiciones que se pueden propiciar, controlar y evaluar. La posibilidad de la creatividad reside, por una parte en el individuo y, por otra, en sus circunstancias y en su contacto con los hombres y con la cultura (Flórez Pérez, 1984, citado por Martínez Llanada, 1998, p. 39).

Desde este punto de vista, es importante distinguir los componentes de las prácticas de enseñanza y establecer a su vez una relación concreta entre estos y los elementos constitutivos de la capacidad creativa, lo cual permite obtener una mayor claridad para el docente a la hora de planear y llevar a cabo sus prácticas concretas en el aula.

## Componentes constitutivos de la capacidad creativa

Cuando se trata de establecer la relación entre la capacidad creativa y los procesos educativos,

es imprescindible empezar por la delimitación de los procesos psicológicos necesarios para el desarrollo de la capacidad creativa, tanto desde su estructura, como desde su génesis. El análisis de los trabajos dedicados a conceptualizar la creatividad permite aislar elementos comunes y operacionalizar dicho término, determinando sus elementos constitutivos.

Muchos autores (Boden, 1994; Sternberg y Lubart, 1997; Puente, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; De la Torre, 2003; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1997, entre otros) plantean que la capacidad creativa humana se basa en los procesos de pensamiento y habilidades ordinarias, comunes a todas las personas. Entre las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de dicha capacidad los autores destacan:

- Capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas (Mitjans, 1997).
- Saber observar e inferir, analizar y sintetizar, codificar y decodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis; interrogar, imaginar, pensar de forma divergente; generar ideas y comunicarlas.
- Las características de la actividad cognitiva personal tales como la imaginación, la originalidad, la espontaneidad, la flexibilidad, la inventiva, la elaboración, la sensibilidad, la apertura a las experiencias (De la Torre, 2003).
- La percepción, la memoria y la capacidad de advertir cosas interesantes y reconocer analogías (Perkins, citado en Boden, 1994).
- Pensamiento analógico, atención flotante y activa, capacidad de concentración, habilidad de plantear problemas, sensibilidad a los problemas (Romo, 1997).
- La habilidad de la exploración de la propia mente, manejo de heurísticos de nivel inferior y superior, flexibilidad del pensamiento, representaciones multinivel y analógicas; la habilidad de inferir, identificar, pensamiento deliberativo y paralelo intuitivo (Boden, 1994).

- Capacidad de concentración y atención enfocada, pensamiento divergente y convergente, imaginación y fantasía, y la habilidad del pensamiento realista y crítico (Csikzentmihalyi, 1998).
- Combinación de diferentes estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo, judicial, etc.), apertura a la experiencia, flexibilidad (Sternberg y Lubart, 1997).
- Pensamiento reflexivo con las habilidades de indagación o cuestionamiento general, apertura mental y razonamiento, y las características del pensamiento creativo como flexibilidad, receptividad, generación de ideas nuevas, autonomía en juicios, extensión (González, 1994).

Al mismo tiempo, varios autores (Boden, 1994; Puente, 1999; Sternberg y Lubart, 1997; Martínez Llantada, 1998; Mitjans, 1997; Romo, 1997) destacan la importancia del manejo de las habilidades metacognitivas para la creatividad.

Otro de los ámbitos de dominio personal que resaltan los autores como importante para la capacidad creativa es la esfera afectiva, volitiva y motivacional (Amabile, 1983, 1996; Martínez Llantada, 1998; González, 1994; Betancourt Morejon, 2007; Mitjans, 1997; y otros). Entre las características de esta esfera se resaltan:

- Formaciones motivacionales complejas, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo (Mitjans, 1997).
- Gran motivación intrínseca, tenacidad que raya con fanatismo y dedicación casi exclusiva al tema del trabajo, actitud de independencia intelectual, y autonomía, confianza en sí mismo, elevado nivel de aspiraciones, tolerancia a la ambigüedad (Romo, 1997).
- Motivación intrínseca para crear, motivación epistemológica, motivación extrínseca (Amabile, 1996).
- Iniciativa, esfuerzo, constancia y perseverancia; responsabilidad, autosuficiencia y

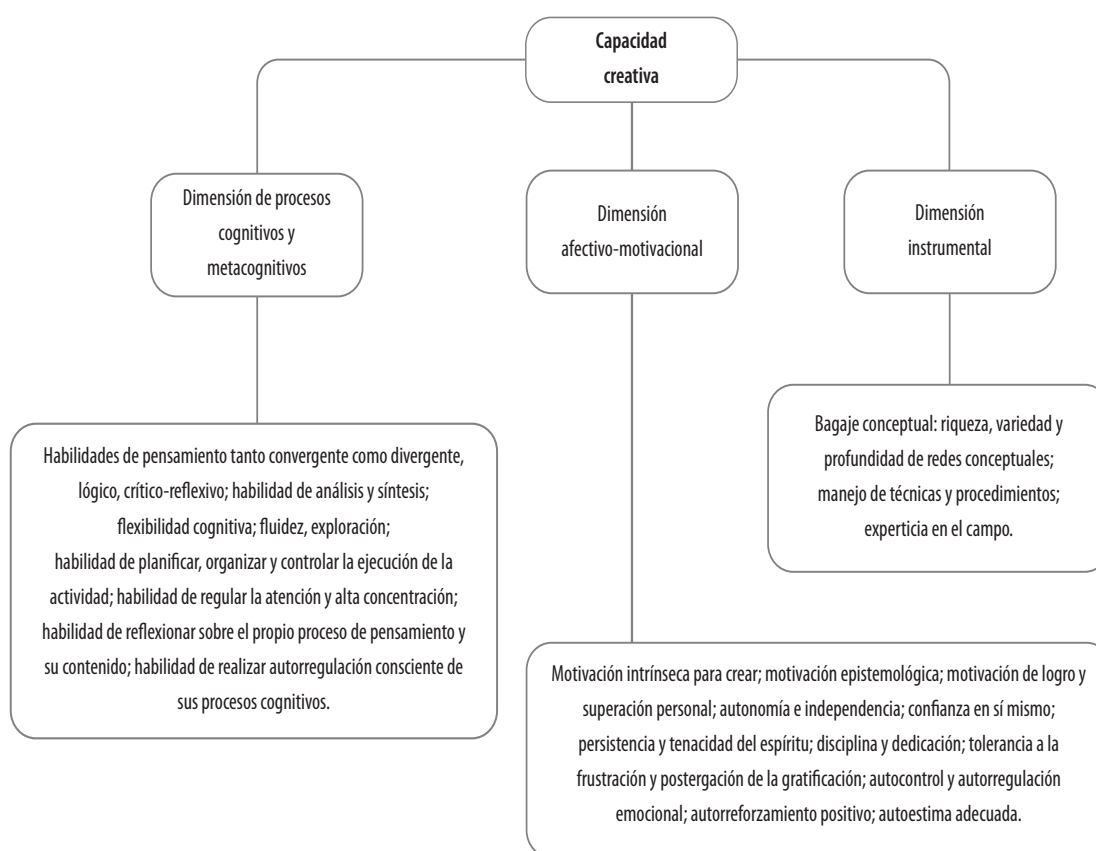
autoafirmación; sencillez y espíritu de superación, la tolerancia y la actitud interrogadora (De la Torre, 2003).

- Apertura a la complejidad, tolerancia a la ambigüedad, combinación de humildad con orgullo, independencia y conservadurismo, pasión, responsabilidad y flexibilidad afectiva, alegría de vivir (Csikzentmihalyi, 1998).
- Perseverancia, voluntad de asumir riesgos, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, fe en uno mismo y coraje de las convicciones propias, independencia emocional, independencia de juicio, autonomía y autosuficiencia, motivación endógena (Sternberg y Lubart, 1997).
- Motivación cognitiva o epistemológica, motivación de logro, motivación social y motivación de crecimiento, y cooperación interpersonal (González, 1994).

Finalmente, los autores destacan el manejo de las destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado como una premisa necesaria para lograr un producto creativo (Csikzentmihalyi, 1998; Boden, 1994; Feldhusen, 2002; Maker, Jo y Muammar, 2008; Sternberg y Lubart, 1997). El nivel de conocimiento adecuado permite construir una gran riqueza de las redes conceptuales, lo cual permite a su vez cruzar campos de saberes y crear ideas originales y novedosas. La gran mayoría de los autores resaltan que el logro de un producto creativo en la sociedad es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable (Boden, 1994; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997, 2006).

Retomando los planteamientos anteriores, se pueden puntualizar tres dimensiones constitutivas de la capacidad creativa: la dimensión de los procesos cognitivos y metacognitivos, la dimensión afectivo-motivacional y la dimensión instrumental o de conocimientos y destrezas concretas.

La figura 1 permite visualizar estas dimensiones con sus respectivas habilidades.



**Figura 1.** Componentes de la capacidad creativa

Fuente: la autora

## Concepto de prácticas de enseñanza

La definición de las prácticas de enseñanza está relacionada con el concepto de enseñanza que sustentan diferentes autores. Por ejemplo, Carlos Vasco (2003) habla sobre la práctica formativa refiriéndose al concepto amplio de formación como el propósito de “la configuración de las nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado” (Vasco, 2003, p. 108). Cuando estas prácticas formativas empiezan a institucionalizarse,

se convierten “en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos” (Vasco, 2003, p. 108).

Olga Lucia Zuluaga (1987) plantea que, por un lado, “la práctica de la enseñanza se nutre de la práctica científica” (Zuluaga, 1987, p. 47), permitiendo ingreso de los conceptos científicos a la vida social; por otro lado, la práctica de la enseñanza “se sustenta en el saber pedagógico”, que a su vez se enriquece mediante una reflexión sistemática sobre la práctica.

En la misma dirección, Araceli de Tezanos (2006) afirma que la práctica de la enseñanza

emerge como un puente bidireccional que permite establecer una relación dialéctica entre la teoría pedagógica y su puesta a prueba en el aula de clase; esto a su vez hace posible la creación del “saber pedagógico que se construye en la reflexión sistemática sobre la práctica cotidiana de enseñar” (Tezanos, 2006, p. 53). La autora distingue algunos elementos de las prácticas de enseñanza cuya interrelación está en el origen de la construcción del saber pedagógico: preparación y desarrollo de las lecciones; valoración del trabajo y de los aprendizajes de los estudiantes; consideración sobre el contexto en el cual se lleva a cabo el quehacer docente; utilización de los materiales didácticos de acuerdo con los contenidos que se enseñan y las características y condiciones de los estudiantes (Tezanos, 2006).

Ana Elsy Díaz M. y Ruth Elena Quiroz P. (2001) proponen la definición de la enseñanza como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y práctica de los estudiantes” (Díaz y Quiroz, 2001, p. 121). Aunque las autoras no expresan el concepto de las prácticas de enseñanza como tal, de la definición anterior se puede deducir que ésta se refiere a la planeación, organización y puesta en práctica de las actividades de enseñanza mediante las cuales se orienta la práctica de aprendizaje de los estudiantes.

Smith afirma que la enseñanza en un sentido genérico es “un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje” (1961, citado por Jackson, 2002, p. 123). Las prácticas de la enseñanza, en cambio, consisten en la manera como se llevan a cabo estas acciones, la cual está determinada por las diferencias culturales e individuales y está sujeta al “estado del conocimiento existente sobre la enseñanza y la destreza pedagógica del docente” (Smith, 1961, citado por Jackson, 2002, p. 123).

Gary Fenstermacher afirma que “la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar

[...] enseñar cómo aprender” (2000, p. 155). El autor dirige la atención a la importancia de analizar las premisas del razonamiento práctico de los docentes sobre el proceso de enseñanza, que anteceden la planeación y ejecución de sus clases. A su vez, dichas premisas se basan tanto en las ideas preconcebidas que poseen los docentes sobre la enseñanza, aprendizaje y metas educativas, como en su propia formación y experiencia previa. Estos planteamientos permiten hacer énfasis en las representaciones que manejan los docentes de los conceptos del proceso de enseñanza y aprendizaje como un elemento importante para el análisis de las prácticas de enseñanza.

Philip Jackson (2002) asume un enfoque *evolutivo* al definir la enseñanza. Según su punto de vista, no existe ninguna concepción inequívoca de ésta, válida en todo tiempo y lugar, sino que se ubica dentro de una red de relaciones, y precisamente “su lugar dentro de esa red es su fuente última de significado y significación” (Jackson, 2002, p. 129). Aunque el autor no propone una definición específica de la práctica de enseñanza, sus planteamientos permiten entenderla como una actividad de enseñar concreta, contextualizada, relacionada estrechamente con los elementos del ambiente cultural, e interpretada y significada por sus participantes, dependiendo de sus antecedentes y expectativas.

Igualmente, es importante rescatar la concepción de Elvia María González (1999) sobre las tres dimensiones constitutivas del proceso docente-educativo: la educativa, la instructiva y la desarrolladora, lo que permite pensar sobre los elementos constitutivos de las prácticas de enseñanza:

El proceso educativo pretende la formación del hombre como ser social en el contexto de sus relaciones intersubjetivas. El instructivo se interesa en capacitar sujetos que participen en el desarrollo económico de esa sociedad. El proceso desarrollador busca la formación de las potencialidades funcionales de los sujetos de esa sociedad (González, 1999, p. 59).

Por su parte, la Dra. Edith Litwin (2001) se refiere a la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva; desde esta posición no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien” (Litwin, 2001, p. 111). Esta concepción lleva a entender las prácticas de la enseñanza como un proceso de relación social que acontece en un contexto histórico y cultural determinado, y se materializa a partir de los participantes concretos y sus características. En este orden de ideas, el concepto de las prácticas de enseñanza emerge como un dispositivo que permite materializar la esencia de la enseñanza. Es en la práctica, es decir, en la puesta en escena real, donde se configuran todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza y toman forma real “historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 2001, p. 95) de todos los participantes del proceso (docentes y estudiantes). Según dicha autora, “los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin, 2001, p. 95).

Al retomar los planteamientos de los autores citados, es posible recoger varios factores que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza, entre los cuales se destacan los relacionados con el docente, tales como: sus conocimientos y experiencia previa; las representaciones mentales sobre los conceptos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje; el nivel de comprensión teórica y las características de su personalidad; el grado de organización en la planificación previa y la habilidad de la flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula; la capacidad de observación y reflexión; la capacidad de cambio cognitivo y disposición frente al aprendizaje constante.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> “Enseñar es aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (Litwin, 2001, p. 113).

Por otro lado, se presentan factores relacionados con los aprendices: características socio-culturales y evolutivas; el nivel de conocimiento previo; el nivel de desarrollo de las funciones psíquicas superiores; las características individuales de la esfera afectivo-motivacional; disposición e interés particular para el aprendizaje, y las características particulares en relación con el estilo del procesamiento de información predominante.<sup>3</sup>

Además de estos factores emergen los que son propios e inherentes al mismo proceso de interacción humana, en los que podemos destacar la empatía y las características de la relación intrapersonal que se establece en el aula, las cuales determinan a su vez las condiciones del clima y de la atmósfera particular que emerge como un factor facilitador o inhibidor tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje. Igualmente, es importante considerar el ambiente físico, la disposición y variedad de recursos educativos.

### Relación de los elementos de las prácticas de enseñanza con los componentes de la capacidad creativa

Al retomar lo expuesto anteriormente, es posible distinguir los siguientes elementos de las prácticas de enseñanza relevantes desde el punto de vista del desarrollo de la capacidad creativa: planificación, ambiente en el aula, metodología, estrategias evaluativas y recursos educativos. En la figura 2, se esboza una relación entre las dimensiones de la capacidad creativa y estos componentes, lo cual representa un intento de pensar unas prácticas de enseñanza que posibiliten el fomento de la capacidad creativa desde el interior del aula de clase y a partir del trabajo cotidiano con los contenidos corrientes de cada materia.

<sup>3</sup> Visual, auditivo, cenestésico; igualmente se refiere a la predominancia del procesamiento del hemisferio izquierdo o derecho.

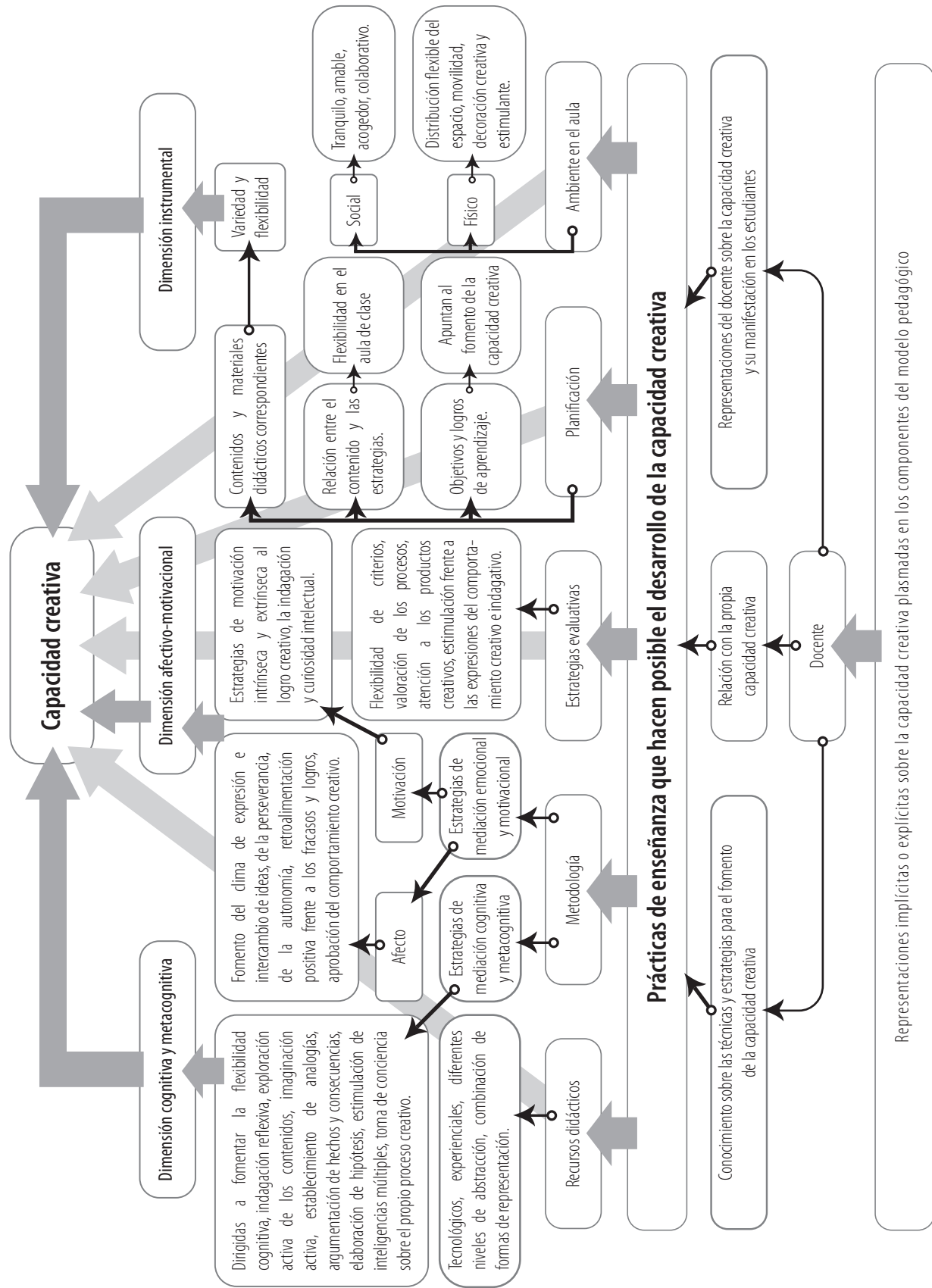


Figura 2. Relación entre los componentes de las prácticas de enseñanza y dimensiones de la capacidad creativa Fuente: la autora

La planificación del proceso de enseñanza que posibilita el desarrollo de la capacidad creativa debe tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, es necesario empezar por la revisión del modelo pedagógico que sirve de respaldo a dichas prácticas y la forma como está reflejado el concepto de la creatividad dentro de éste. Es importante no sólo tener en cuenta este aspecto dentro de los propósitos formativos generales, sino también disponer de una clara operacionalización del concepto a la hora de programar y llevar a cabo las prácticas de enseñanza concretas. En este sentido, los objetivos y logros de aprendizaje deben especificar claramente qué tipo de habilidades creativas se espera fomentar desde las prácticas de la enseñanza.

En segundo lugar, los contenidos elegidos deben ser variados y estimulantes para la imaginación del estudiante. La riqueza conceptual y diversidad de conocimientos permiten reforzar la dimensión instrumental de la capacidad creativa. Igualmente, es importante tener en cuenta la flexibilidad a la hora de llevar a cabo la presentación del contenido programado. A menudo, durante el proceso en el aula surgen preguntas e inquietudes que cambian el rumbo de lo programado. Si se pretende fomentar la capacidad creativa en los estudiantes, es necesario no coartar estas muestras de motivación frente al saber que presentan: “El maestro debe tratar con respeto las ideas y preguntas insólitas, debe reconocer el valor de las ideas de los alumnos, debe alentar el aprendizaje por iniciativa propia y fomentar la búsqueda y solución de problemas” (Martínez, 1990, p. 22).

Otro de los aspectos importantes para tener en cuenta durante el proceso de planificación es un diseño detallado en cuanto a la relación entre los contenidos y las estrategias de presentación del material de estudio, ya que tiene que fomentar la curiosidad y el deseo de saber más o indagar por las causas de los acontecimientos: “Despertar la curiosidad en el estudiante y conducirlo a niveles diferentes por su propia actividad, cuando se le muestran las contradicciones de la vida y que la solución está allí mismo, pero que hay que

encontrarla. El proceso de enseñanza debe ser abierto” (Martínez, 1990, p. 22).

Otro elemento de las prácticas de enseñanza es la generación del ambiente que estimula el desarrollo de componentes de la capacidad creativa y fomenta su expresión; es importante prestar atención tanto al ambiente físico, como al social. El primero, relacionado con la distribución de muebles, decoración, posibilidad de la movilidad dentro del salón de clase, etcétera, juega un papel importante en cuanto participa en el fomento del clima psicológico de libertad o rigidez. Por otro lado, el ambiente social, que a veces se nombra como atmósfera, tiene también un rol imprescindible en el fomento de la capacidad creativa en los estudiantes:

En el proceso docente se forma la actividad creadora sobre la base de la propia experiencia social. Para ello el maestro debe crear un ambiente propicio mediante las relaciones interpersonales que se establezcan, respetando el trabajo individual de los estudiantes cuando los enseña a aprender, abierto al cambio, retomando ideas y conminando a sus alumnos a buscar soluciones en clases reflexivas que planteen problemas para investigar (Martínez, 1990, p. 20).

Además del establecimiento de unas relaciones interpersonales específicas, existen muchos otros factores que hacen que un ambiente del aula de clase fomente la capacidad creativa. Varios autores resaltan aspectos como la flexibilidad de los procesos, aceptación, respeto, participación, exploración libre, cooperación, encuentros combinatorios, humor, comunicación, el conflicto socio-cognoscitivo, la interacción social con niños mayores, la libertad de acción, la seguridad brindada por el ambiente, la retroalimentación positiva y motivante, la presencia de tareas o actividades en las que el niño puede explorar, indagar y crear (Gagay, 2004; Strauning, 2000; Betancourt Morejon, 2000, 2007; Rojas de Escalona, 2000; Ellermeyer, 1993; González, 1994, 2004; Mitjans, 1995; De la Torre, 2003, 2006).

El aspecto metodológico de las prácticas de enseñanza dirigidas a fomentar el desarrollo de la capacidad creativa debe tener en cuenta



sus dos dimensiones constitutivas: cognitiva y efectivo-motivacional. El conocimiento acerca de las habilidades que pertenecen a cada una de estas dimensiones permite al docente pensar el diseño y la aplicación de las estrategias de enseñanza que apuntarán finalmente al desarrollo de la capacidad creativa.

En cuanto a la dimensión cognitiva y metacognitiva, es imprescindible que el docente diseñe y utilice las estrategias de mediación cognitiva dirigidas a fomentar la flexibilidad cognitiva, la indagación reflexiva, la exploración activa de los contenidos, la imaginación activa, el establecimiento de analogías, la argumentación de hechos y consecuencias, la elaboración de hipótesis, la estimulación de inteligencias múltiples, y la toma de conciencia sobre el propio proceso creativo.

El aspecto cognoscitivo ocupa un lugar muy importante en el desarrollo de la capacidad creativa. La perspectiva creativa se apoya en diferentes formas de pensamiento, tanto lógico como intuitivo, convergente y divergente, vertical y lateral, crítico y reflexivo. De esta forma, “el proceso docente tiene que crear condiciones mejores diversificando los métodos, medios y formas de enseñanza, estimulando la actividad cognoscitiva de los estudiantes, organizando óptimamente las tareas” (Martínez, 1990, p. 19).

El aspecto metacognitivo, a su vez, impulsa al estudiante mediante una paulatina toma de conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje. Se espera ir aprendiendo que la forma creativa de abordar el estudio permite no sólo obtener mejores resultados, sino también disfrutar más del camino, haciéndolo más ameno y divertido: “El maestro que quiere desarrollar la creatividad debe desarrollar a su vez capacidades comunicativas, organizativas, que se encaminan a asimilar racionalmente y aplicar operativamente la información para la regulación de la dirección de la actividad cognoscitiva del alumno” (Martínez, 1990, p. 20). De esta manera, el estudiante tendrá mayores posibilidades de asumir la responsabilidad tanto de su

propio proceso de estudio, como del proceso de su crecimiento personal: “Si se aspira a formar un individuo creador, es preciso brindar al estudiante todas las posibilidades para su autorrealización, autoorganización, autoeducación y autodesarrollo” (Martínez, 1990, p. 24).

Por otro lado, siendo la dimensión afectivo-motivacional de gran importancia en el desarrollo de la capacidad creativa, se debe contar en éste con una integración entre los recursos cognitivos y metacognitivos por un lado, y los emocionales y motivacionales por el otro. Es la dirección que apunta a una evolución equilibrada entre ambos tipos de inteligencia en el ser humano: la intelectual y la emocional, lo cual es una de las características de las personas creativas. Por ejemplo, la Dra. Albertina Mitjans Martínez (1997) considera que la:

[...] expresión creativa del sujeto está asociada a un conjunto de recursos subjetivos de orden personalógico como formaciones motivacionales complejas, capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas y otros, los que se configuran de forma específica en cada sujeto concreto (Mitjans, 1997, p. 5).

Es importante resaltar que la comunicación que establece el docente con los estudiantes, como también la manera de fomentar y organizar el diálogo entre ellos, le permiten llevar a cabo las estrategias de mediación emocional y motivacional, las cuales, a su vez, apuntan al crecimiento en los estudiantes de ciertas habilidades emocionales importantes para el desarrollo de la capacidad creativa y de la motivación intrínseca para crear.

Es de gran importancia que las estrategias docentes fomenten el clima de expresión e intercambio de ideas, la perseverancia y la autonomía, mediante la retroalimentación positiva frente a los fracasos y logros, y la aprobación del comportamiento creativo. El tipo de comunicación que establece el docente con los estudiantes, la manera como formula las preguntas, hace devoluciones

sobre las equivocaciones, reacciona frente a las preguntas e interrupciones, distingue las preguntas reflexivas y creativas y las premia, entre otros, son elementos que permiten crear un clima de seguridad psicológica en el salón, el cual fomenta, a su vez, la seguridad intrapsíquica de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje creativo. Ésta emerge, según América González (1994), cuando la crítica y las barreras para la expresión libre de ideas son “reemplazados por oportunidades para todos de emitir cualquier juicio o sugerencia” (p. 62). Igualmente, se destaca la presencia de la receptividad, respeto por las ideas del otro, y atención positiva frente a los errores cometidos.

En el aspecto motivacional, la implementación de las estrategias de estimulación al logro creativo, la indagación y la curiosidad intelectual permiten fomentar la motivación intrínseca para el proceso creativo.

En cuanto a las estrategias evaluativas utilizadas por el docente durante las prácticas de enseñanza, es necesario destacar la flexibilidad de criterios, valoración de los procesos y no sólo de los resultados, atención a los productos creativos y destacamiento de ideas novedosas y originales que proponen los estudiantes. Una evaluación rígida, basada en la repetición de datos memorizados, con preguntas cerradas, no permite fomentar el desarrollo de la capacidad creativa.

En relación con los recursos educativos, es necesario resaltar la utilización de materiales tecnológicos, experienciales, aplicación de diferentes niveles de abstracción, combinación de formas de representación, entre otros. Es importante que los que se usen apunten al fomento de las inteligencias múltiples, permitiendo a los estudiantes abarcar los objetos, contenidos y experiencias con los cuales se encuentran durante el proceso de estudio tanto desde diferentes sistemas de representación (auditivo, visual, kinestésico), como desde diferentes dimensiones representativas (real, gráfica, virtual).

## Consideraciones finales

Por último, es importante dirigir la atención al docente como un agente determinante que

a través de su función de mediador y facilitador actúa como un director de orquesta cuya planeación, intuición y flexibilidad permiten elegir los instrumentos y ponerlos a sonar armoniosamente.

Es necesario resaltar que la enseñanza representa en sí misma un proceso de creación, porque implica pensar y reflexionar sobre su práctica, diseñar y poner a prueba en el salón de clase diferentes estrategias con el fin de obtener los resultados previstos, verificar, controlar y evaluar los resultados obtenidos, realizar ajustes, cambios y rediseños si es necesario, contar con suficiente flexibilidad a la hora de llevar a cabo lo planeado en el aula de clase, ejercer la regulación metacognitiva de sus emociones y actitudes, entre otros. Lo anterior exige del docente también un nivel de desarrollo alto de muchas habilidades que hacen parte de la capacidad creativa.

Así, un profesor que está dispuesto a aprender al lado de sus estudiantes y se esfuerza cada día por hacer de sus clases un espacio que permite a todos los participantes poner a prueba sus habilidades y enfrentar desafíos en el aprendizaje sin duda también irá desarrollando con el tiempo su potencial creativo.

En este proceso de crecimiento docente, es importante tanto el conocimiento sobre los componentes de la capacidad creativa y las estrategias necesarias, como la toma de conciencia sobre sus propios bloqueos o características de personalidad que pueden convertirse en obstáculos para llevar a cabo un proceso de enseñanza que fomenta la capacidad creativa. Entre estos impedimentos pueden destacarse “el autoritarismo, la normatividad excesiva, el conformismo, la rigidez, la inmediatez, la rutina, el excesivo control” (Martínez, 1990, p. 23).

En este orden de ideas, es importante que el docente explore diferentes metodologías y ponga a prueba sus propias habilidades creativas, dándose cuenta de que lo creativo no es lo opuesto al orden y a la disciplina, y que esta capacidad puede perfectamente acompañar a un estudio serio y riguroso: “No se debe contraponer lo normativo y lo creador de forma

absoluta, ni pensar que las regulaciones frenan la búsqueda creadora. Lo creador no es anárquico y sin control” (Martínez, 1990, p. 22).

El desarrollo de la capacidad creativa permite que la formación de los estudiantes sea más integral, porque combina lo afectivo con lo cognitivo, fomenta motivaciones hacia el estudio y el aprendizaje, y mejora el clima grupal, el sentir personal, las habilidades de autorregulación, persistencia, autonomía y seguridad psicológica a la hora de enfrentar los desafíos: “Educar es desarrollar la capacidad creativa” (Flórez, 2006, p. 43).

## Referencias

- Amabile, T. (1983), *The social psychology of creativity*, Verlag, N.Y, Springer.
- Amabile, T. (1996), *Creativity in context*, Boulder, Westview.
- Betancourt Morejon, J. (2000), “Creatividad en la educación: educación para transformar” [en línea], disponible en <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-183-1-creatividad-en-la-educacion-educacion-para-transformar.html>, recuperado: 22 de noviembre 11 del 2007.
- Betancourt Morejon, J. (2007), “Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas” [en línea], disponible en <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-278-6-condiciones-nesesarias-para-propiciar-amosferas-creativas.html>, recuperado: 30 de mayo del 2007.
- Boden, M. (1994), *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Barcelona, Gedisa.
- Csikszentmihalyi, M. (1998), *Creatividad, el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós.
- De La Torre, S. (2003), *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*, Barcelona, Octaedro ediciones.
- De La Torre, S. (2006), “Creatividad en la educación”, en De La Torre, S. y Violant, V. (Coord.), *Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2001), “Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos”, en *Revista Avanzada*, núm. 10, pp. 116-129.
- Ellemeyer, D. (1993), “Enhancing creativity through play: a discussion of parental and environmental factors”, en *Early Child Development and Care*, vol. 93, pp. 57-63.
- Fenstermacher, G. (2000), *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, Arizona, Universidad de Arizona.
- Feldhusen, J. (2002), “Creativity: the knowledge base and children”, en *High Ability Studies* [en línea], vol. 13, núm. 2, pp. 179-183, disponible en <http://www.informaworld.com/smpp/content>, recuperado: 23 de julio del 2007.
- Flórez, R. (2006), *Pedagogía del conocimiento*, Madrid, McGraw-Hill.
- Gagay, V. (1999), *Los factores de personalidad en el desarrollo del pensamiento creativo en los escolares tempranos*, Shadrinsk, Instituto Pedagógico estatal.
- González, A. (1994), *Cómo propiciar la creatividad*, Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- González, A. (1999), *Problematización y creatividad. Educación, ciencia y tecnología*, Habana, Editorial Pueblo y educación.
- González, A. (2004), “Creando un planeta misterioso. Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción”, en García, L. (selección), *La creatividad en la educación*, Habana, Editorial Pueblo y educación, pp. 1-28.
- González, M. E. (1999), “Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas”, en *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 25, pp. 58-68.
- Jackson, P. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, E. (2001), “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (Edits.), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 112-125.
- Maker, C.; Jo, S. y Muammar, O. (2008), “Development of creativity: the influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach”, en *Creativity Research Journal* [en línea], vol. 17, núm. 2, pp. 132-148, disponible en <http://www.informaworld.com/smpp/content>, recuperado: 3 de noviembre del 2008.
- Martínez, M. (1990), *La creatividad en la escuela*, Habana, Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona.
- Martínez Llantada, M. (1998), *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*, Habana, Editorial Academia.
- Mitjanz, A. (1995), *Creatividad, personalidad y educación*, Habana, Editorial Pueblo y educación.
- Mitjanz, A. (1997), *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*, Habana, Editorial de la Universidad de la Habana.
- Puente, A. (1999), *El cerebro creador. ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?*, Madrid, Editorial Alianza.

- Romo, M. (1997), *Psicología de la creatividad*, Madrid, Paidós.
- Romo, M. (2006), "Cognición y creatividad", en De La Torre, S. y Violant, V. (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad, vol. 1*, Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 23-30.
- Rojas de Escalona, B. (2000), "La evaluación de la creatividad en preescolar desde la perspectiva del constructivismo social" en *Revista Investigación y Postgrado* [en línea], vol. 15, núm. 2, pp. 36-45, disponible en <http://www.iprm.upel.edu.ve/>, recuperado: 21 de mayo del 2007.
- Strauning, A. (2000), *Métodos de activación del pensamiento creativo en escolares*, Obninsk, Printer.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997), *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Madrid, Paidós.
- Tezanos De, A. (2006), *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vasco, C. (2003), "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica", en *Revista Pedagogía, Discusión y Poder*, núm. 19, pp. 107-121.
- Zuluaga, O. (1987), *Pedagogía e historia*, Bogotá, Fondo Nacional por Colombia.