



FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

Desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de Artes Visuales. Una propuesta para tercero Básico.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ARTES VISUALES

Autor

Ignacio Andrés Robles Roldán

Profesora Guía

Beatriz Katerina Casabona Negrete

SANTIAGO, 2022



FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

Desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de Artes Visuales. Una propuesta para tercero Básico.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ARTES VISUALES

Autor

Ignacio Andrés Robles Roldán

Profesora Guía

Beatriz Katerina Casabona Negrete

SANTIAGO, 2022

2022, Ignacio Andrés Robles Roldán.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta memoria de título, únicamente, con fines académicos, mediante diversos medios o procedimientos, siempre y cuando, se haga la referencia bibliográfica correspondiente.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a:

Mi madre, mi padre, a mi hermano Christopher, mi hermano Pablo y a mi profesora guía en el proceso de la realización de esta memoria de título Beatriz Casabona Negrete.

Ignacio Andrés Robles Roldán.

Tabla de contenido

Introducción	16
Capítulo I. Problemática.....	17
1.1 Planteamiento del problema.....	17
1.1.1 Expresar y crear visualmente.....	19
1.1.2 Apreciar y responder frente al arte.....	21
Capítulo II. Objetivos de la investigación y justificación.....	27
2.1 Objetivos.....	27
2.2 Objetivo general.....	27
2.3 Objetivos específicos.....	27
2.4 Justificación.....	28
Capítulo III. Marco teórico.....	30
3.1 Creatividad, concepto y definiciones.....	30
3.2 Teorías sobre creatividad.....	34
3.2.1 Modelo de la estructura del intelecto de Guilford (1955)	35
3.2.2 Teoría asociativa de Mednick, S. (1962)	38
3.2.3 Pensamiento divergente Torrance, P. (1966)	40
3.2.3.1 Test de Torrance.....	41

3.2.4 Pensamiento lateral de De Bono, E (1970)	43
3.2.4.1 La técnica de por qué.....	44
3.2.5 Teoría social de la creatividad Amabile, T. (1983)	46
3.3 Proceso creativo.....	49
3.3.1 Etapas del proceso creativo.....	51
3.4 Características de las personas creativas.....	54
3.5 Neurociencia y creatividad.....	60
3.5.1 El cerebro triuno.....	61
3.5.2 La creatividad y el neocórtex.....	63
3.5.3 Asimetría hemisférica.....	64
3.5.4 Los cuatro cuadrantes cerebrales.....	67
3.6 Estrategias y técnicas para promover la creatividad dentro de la sala de clases.....	72
3.6.1 Técnicas creativas	72
3.6.1.1 Binomio fantástico.....	73
3.6.1.2 La hipótesis fantástica.....	74
3.6.1.3 Ensalada de cuentos.....	76
3.6.2 Piezas sueltas.....	77
3.6.2.1 Ingredientes de la creatividad.....	77
3.6.2.2 Sostenibilidad y ecología del sujeto.....	80

3.6.2.3 Recolectar, adaptar y almacenar.....	80
3.6.2.4 Piezas sueltas en educación.....	82
3.6.3 Observar, conectar y celebrar.....	85
3.6.3.1 Observar.....	86
3.6.3.1.1 Observar las sombras.....	86
3.6.3.1.2 Diario de los sentidos.....	88
3.6.3.1.3 Ejercicio uno.....	89
3.6.3.1.4 Ejercicio dos	90
3.6.3.1.5 Ejercicio tres.....	91
3.6.3.2 Dibujo de contornos.....	91
3.6.3.2.1 Ejercicio uno.....	92
3.6.3.3 Espacios	93
3.6.3.3.1 Ejercicios uno	94
3.6.3.4 Descubridores.....	95
3.6.3.4.1 Ejercicio uno.....	97
3.6.3.4.2 Ejercicio dos.....	97
3.6.3.5 Tormenta de ideas.....	97
3.6.3.5.1 Ejercicio uno.....	99
3.6.3.6 Conectar y crear.....	100
3.6.3.6.1 Ejercicio uno.....	100

3.6.3.6.2 Ejercicio dos.....	101
3.6.3.7 La celebración.....	101
3.6.3.7.1 Ejercicio uno.....	102
3.7 Emociones y creatividad.....	104
3.7.1 Las emociones en el proceso creativo.....	108
3.7.2 Inteligencia emocional.....	111
3.8 Bloqueos.....	115
3.8.1 Bloqueos cognoscitivos.....	115
3.8.2 Bloqueos emocionales.....	116
3.8.3 Bloqueos culturales.....	118
3.9 Etapas del desarrollo.....	121
3.9.1 Importancia de la fase esquemática.....	121
3.9.2 Características de los dibujos esquemáticos.....	123
3.9.2.1 El esquema humano.....	123
3.9.2.2 El esquema espacial.....	125
3.9.2.3 La línea básica como parte del paisaje.....	126
3.9.2.4 Representaciones de tiempo y espacio.....	128
3.9.2.5 Desarrollo del niño en la escuela primaria.....	129
3.9.2.6 Los dibujos esquemáticos como reflejo del desarrollo.....	130
3.10 Educación y creatividad.....	133

Capítulo IV. Marco metodológico.....	137
4.1 Enfoque metodológico investigación-acción.....	137
4.2 Características de la investigación-acción.....	139
4.3 Propósitos de la investigación-acción.....	140
4.4 Modelo del proceso de investigación-acción.....	141
4.5 Fases del proceso de la investigación-acción.....	142
4.6 Técnicas y los instrumentos de recolección de la información en la investigación-acción.....	144
4.7 Diseño de la investigación.....	149
4.8 Muestra.....	151
Capítulo V. Desarrollo de la investigación.....	152
5.1 Problema.....	152
5.2 Diagnóstico.....	152
5.2.1 Contexto.....	154
5.2.2 Análisis.....	157
5.2.3 Contexto.....	160
5.2.4 Análisis.....	162
5.3 Diseño de una propuesta de cambio.....	163
5.3.1 Clase uno.....	164
5.3.2 Clase dos.....	167

5.3.3 Propuesta de cambio.....	170
5.4 Aplicación de la propuesta.....	171
5.4.1 Primera clase.....	171
5.4.2 Análisis clase uno bocetos expresionistas.....	174
5.4.3 Segunda clase.....	174
5.4.4 Registro fotográfico de los trabajos de los estudiantes.....	177
5.4.5 Análisis.....	178
5.5 Evaluación y detección de nuevos problemas.....	179
5.5.1 Primera clase de fauvismo.....	180
5.5.2 Segunda clase de fauvismo.....	183
5.6 Aplicación de la nueva propuesta.....	186
5.6.1 Primera clase de fauvismo.....	187
5.6.2 Segunda clase de fauvismo.....	189
5.6.3 Resultados de los trabajos de los estudiantes sobre paisaje fauvista.....	191
5.7 Evaluación y detección de nuevos problemas.....	193
5.7.1 Inicio de la práctica.....	193
5.7.2 Orientar la metodología.....	194
5.7.3 Comparar metodologías respecto a lo que se hizo.....	194
5.7.4 Reflexión.....	195

5.8 Propuestas para futuras actividades en diferentes contextos enfocados en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes.....	196
5.8.1 Proceso de creación de actividades.....	196
5.8.2 Primera fase.....	196
5.8.3 Segunda fase.....	196
5.8.4 Tercera fase.....	197
5.8.5 Cuarta fase.....	200
5.8.6 Quinta fase.....	203
Capítulo VI. Conclusiones y proyecciones.....	208
Referencias bibliográficas.....	214

Resumen

Esta investigación abordó el tema del desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de Artes Visuales en un curso de tercero básico de la comuna de Puente Alto. Se planteó una metodología de enfoque cualitativo a través de la investigación-acción donde la experiencia vivida dentro de mi práctica profesional ayudó a analizar y reflexionar el énfasis dado a la creatividad. A partir de mis reflexiones contextualizadas y en base a autores y autoras expertas en el tema, sugiero actividades que permitan mejorar el desarrollo del pensamiento creativo en la sala de clases.

Palabras Claves: Creatividad, actividades, Artes Visuales, educación básica, investigación-acción.

Abstract: This research addresses the issue of the development of creative thinking in the subject of Visual Arts in a third grade class in the commune of Puente Alto. A qualitative approach methodology was proposed through action research where the experience lived within my professional practice helped to analyze and reflect on the emphasis given to creativity. From my contextualized reflections and based on expert authors on the subject, I suggest activities to improve the development of creative thinking in the classroom.

Keywords: Creativity, activities, visual arts, primary education, action-research

Introducción

La presente investigación aborda el tema de la creatividad en su definición, teorías y aplicabilidad en el contexto de la asignatura de Artes visuales de un curso de tercero básico de la comuna de Puente Alto.

La creatividad es el eje transversal de todas las asignaturas, ésta la podemos ver en las bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, no solo siendo un tema ligado a la educación, también ha estado en la discusión abordar la creatividad en diferentes campos laborales debido a sus beneficios en la producción y resolución de problemas.

Uno de los propósitos es comprobar, en base a mi experiencia sobre la práctica profesional, el énfasis dado a la creatividad y su desarrollo en las clases bajo la modalidad de investigación-acción, reflexionando y replanificando los acontecimientos presentados durante los meses que duró mi práctica profesional.

Dentro de la investigación se encuentra la revisión teórica de los conceptos principales que sustentan a la creatividad, sobre sus teorías, sugerencias de estrategias y técnicas para su implementación, proponiendo en base a autores y autoras actividades que inciten a desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes en su etapa de desarrollo correspondiente.

Lo anterior nos lleva a la descripción de lo observado de las clases y su posterior análisis, de esta manera adquirir lecciones de la experiencia vivida que nos ayuden a mejorar la práctica docente en vista del mejoramiento del desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes.

Capítulo I

Problemática

1.1 Planteamiento del problema

La creatividad es una habilidad fundamental de las personas ya que esta puede ayudar a la resolución de problemas y a la expresión personal en el mundo cotidiano de cada uno (por ejemplo, en los espacios laboral, académico, familiar, etc.) y, además, frente a los desafíos sociales de mayor complejidad. Para los autores Peñaherrera León, M., y Cobos Alvarado, F. (2012) “La creatividad es considerada como un eje básico de la supervivencia laboral, pero se puede considerar también necesaria para resolver problemas cotidianos en otros aspectos de la vida social” (p. 245).

El autor Martínez, I. (2007). señala que:

La creatividad es un tema obligado en los nuevos procesos de capacitación empresarial y laboral. Al parecer, esto es así porque en el interior de las empresas la creatividad es identificada con satisfacción en el trabajo, trabajo productivo y empresa productiva. Es decir, donde quiera que haya espacios laborales que incentivan el trabajo creativo, estamos en presencia de empresas competitivas (p.4).

La creatividad es un término que actualmente se está utilizando a nivel mundial no solo en educación, sino que también en diferentes organizaciones sociales y empresariales porque se han dado cuenta de su importancia, por ejemplo, los autores Parmentier, G. et al (s.f.) dicen que el desarrollo de la creatividad es fundamental en la gestión administrativa y que es necesario promoverla como estrategia tanto en la organización de las empresas como en los procesos de innovación comercial.

En un informe reciente, «Capitalizing on Complexity» (IBM CEO estudio 2010), la sociedad IBM analizó los principales retos de la gestión en los próximos años. Teniendo en cuenta entrevistas realizadas a unos 1.500 directores ejecutivos, directores generales y dirigentes de empresas públicas de todos los países, los resultados principales del estudio muestran que más de dos tercios de los líderes consideran que la gestión de la creatividad es el principal reto que deberán afrontar las empresas (Parmentier, G. et al s.f. párr. 1).

Esto implica que la creatividad la encontramos en todos los aspectos de nuestra vida. Un lugar importante en el que debiera desarrollarse la creatividad es la educación, según los autores Peñaherrera León, M., y Cobos Alvarado, F. (2012) “Definitivamente la creatividad debe trabajarse en la educación y formación para que nos impulse a mantenernos a la par de los cambios tecnológicos, sociales, culturales, financieros, profesionales y personales.” (p. 246).

En este sentido en el sistema educacional chileno las bases curriculares de educación básica destacan el pensamiento crítico y creativo y las capacidades de comunicación y reflexión. (Ministerio de Educación, 2021), donde en el ámbito del conocimiento, la cultura enfatiza en lo siguiente:

- Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

En este instrumento curricular, la consignación de la creatividad como habilidad que se espera desarrollar. Asimismo, específicamente en las bases curriculares de Artes Visuales, y en sus respectivos programas de estudio, existen dos ejes.

Estos ejes están constituidos por las habilidades fundamentales de las Artes Visuales, enfocados a promover el pensamiento creativo (Expresar y crear visualmente) y crítico (Apreciar y responder frente al arte). El trabajo con cada uno de ellos y su interrelación entregarán a los alumnos una formación más amplia y completa en las Artes Visuales. (Ministerio de Educación, 2021).

1.1.1 Expresar y crear visualmente

Este es el primer eje de las bases curriculares de Artes Visuales propuesto por el Gobierno de Chile en el que dicta lo siguiente:

- La asignatura de Artes Visuales promueve que los estudiantes descubran, desarrollen, y cultiven su potencial expresivo y creativo mediante un proceso en el que está ligado a las emociones, la imaginación, los recuerdos y las experiencias juntas con la técnica para que logren compartir su trabajo con el resto de sus pares transmitiendo parte de su propio ser.
- Mediante un propósito expresivo en Artes Visuales la creación implica un dominio de herramientas, materiales y procedimientos, éstas son un medio para la expresión creativa de sus ideas y de su interioridad.
- Se propone un proceso creativo flexible centrado en las ideas y en la retroalimentación del docente con los estudiantes a medida que desarrollan una planificación y la realización de un producto u objeto de diseño artístico.

El siguiente diagrama del Ministerio de Educación muestra el proceso creativo completo. Sin embargo, es posible trabajar las etapas de forma independiente y en distinto orden.

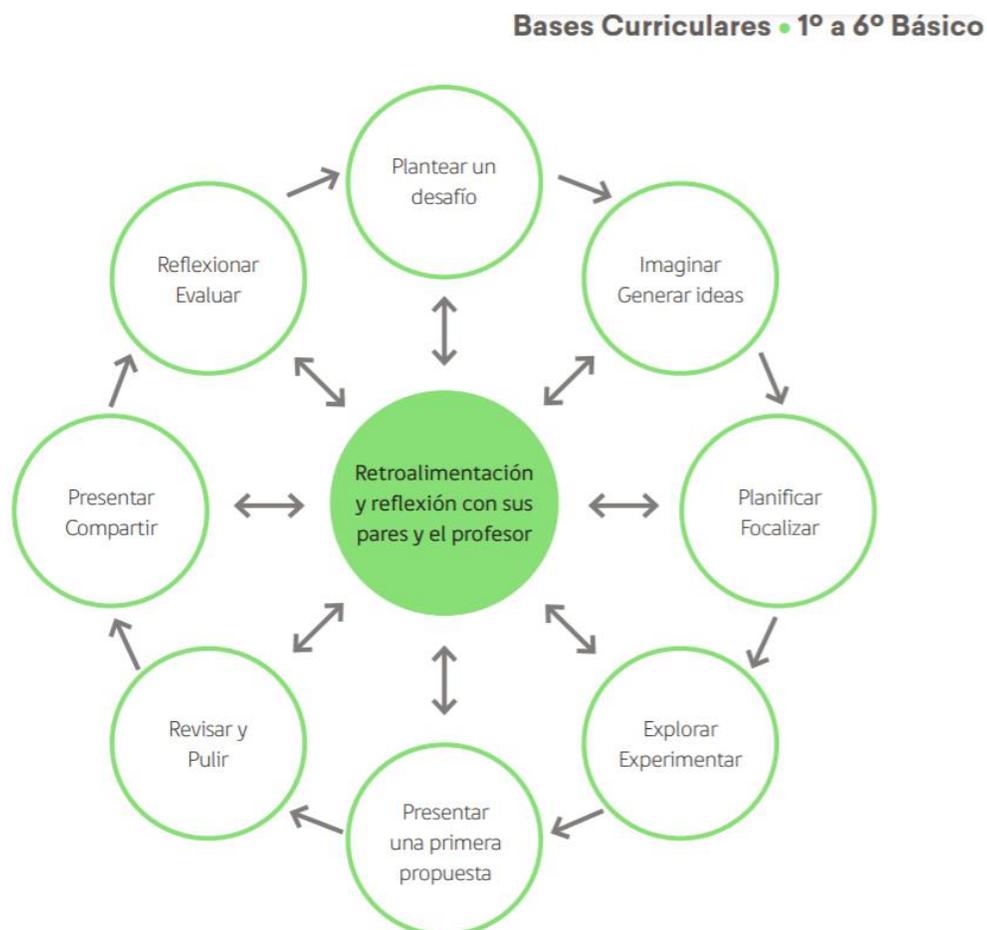


Figura N°1: Diagrama proceso creativo bases curriculares de artes visuales eje Expresar y crear visualmente. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

El otro eje de las bases curriculares de Artes Visuales en educación básica es apreciar y responder frente al arte. Este segundo eje, si bien tiene habilidades propias de vincularse con la cultura, expresar sus impresiones e ideas frente al arte, entre otras, también está vinculado al eje expresar y crear visualmente. Dado que se espera que los

estudiantes puedan relacionar lo observado y las emociones que eso les provoca para plasmarlo en obras visuales de modo creativo.

Este es el segundo eje de las bases curriculares de artes visuales espera desarrollar lo siguiente:

1.1.2 Apreciar y responder frente al arte

- A través del lenguaje artístico visual se espera que los estudiantes desarrollen capacidades de descubrir y comunicar sensaciones, emociones e ideas provocadas por la percepción del entorno, las obras de arte y los objetos de diseño.
- El logro de la expresión y la creación artística se debe orientar a la capacidad de percepción innata de los estudiantes hacia un desarrollo de la apreciación y sensibilidad estética respecto del entorno en general y las obras de arte en particular aprovechando el juego y las experiencias lúdicas como formas de experimentación y apreciación especialmente enriquecedora en este nivel ligándolo con el eje anterior.
- En los primeros niveles de aprendizaje, la apreciación estética es espontánea y libre, orientada principalmente al disfrute del contacto con la obra o el trabajo de arte. A medida que observen y perciban una amplia gama de obras y manejen elementos del lenguaje visual, se espera que elaboren interpretaciones y respuestas más fundamentadas que incluyan juicios críticos y reflexiones en torno a obras y a sus propias creaciones.

En base a lo anterior expuesto cabe preguntarse si ¿se está efectuando en las aulas chilenas el desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de Artes visuales?, ¿si los profesores y profesoras están preparados para desarrollar la creatividad en la sala de clases en Artes Visuales? y si ¿le dan importancia a la creatividad reconociéndole el impacto que esta tiene en los estudiantes? Frente a estas preguntas la información

disponible en base a la investigación sobre educación artística de Verónica Pérez Ruiz y Eugenio Llona Mouat (2011) donde señalan lo siguiente:

Gráfico N°71 ¿Qué considera Ud. al evaluar las producciones de sus alumnos correspondientes a la educación artística? (Ordenación según su importancia en una valoración de 5 a 1).

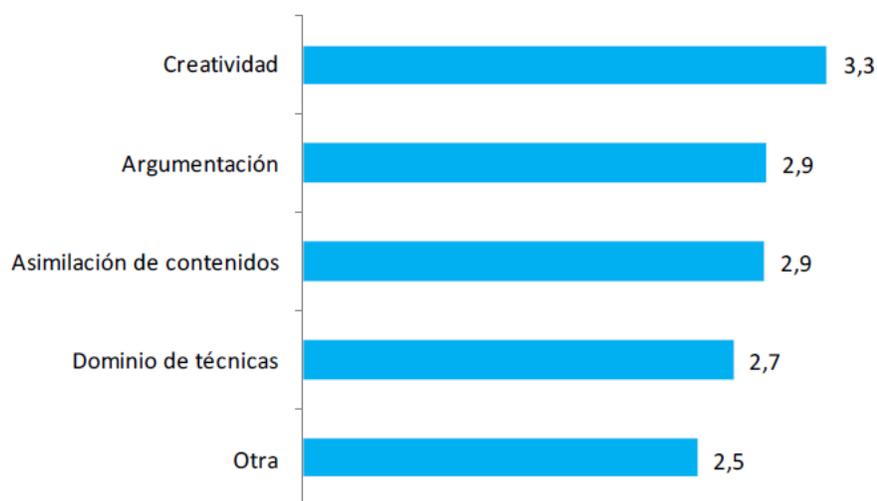


Figura N°2: gráfico número 71 de la investigación sobre educación artística de Verónica Pérez Ruiz y Eugenio Llona Mouat. 2011, (p.138).

En base a los resultados los autores Pérez, V., Y Llona, E. (2011) dicen que:

Atendiendo a la temática de las evaluaciones, se presentó en el cuestionario una pregunta dirigida a saber qué aspectos son los mayormente considerados al evaluarse las producciones realizadas por alumnas/os, cuya categoría de respuesta fue realizar una ordenación según su importancia, en una escala de 5 a 1, donde 5 corresponde a una mayor valoración. (p.138)

Los análisis de sus promedios, dan cuenta que creatividad se evidencia como el criterio de mayor consideración para realizar las evaluaciones, promediando un 3.3. Los criterios que le siguen son argumentación y asimilación de contenidos, ambas con una media de 2.9. El dominio de técnicas presenta la menor consideración relativa, promediando 2.7 puntos. (Pérez, V., Y Llona, E. 2011, pp.138-139).

El grafico anterior demuestra que la creatividad predomina como característica central para el desarrollo de los estudiantes no obstante las estrategias didácticas para su empleo carecen de forma y aplicabilidad como lo señala según Verónica Pérez Ruiz & Eugenio Llona Mouat (2011).

Gráfico N°64 Estrategias didácticas.

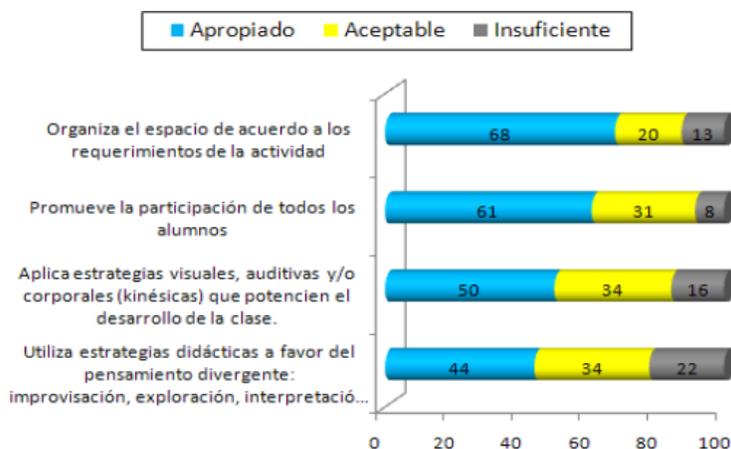


Figura N°3: gráfico número 64 de la investigación sobre educación artística de Verónica Pérez Ruiz y Eugenio Llona Mouat 2011, (p.128).

Los resultados según Pérez, V., Y Llona, E. 2011 dicen que:

Para dar cuenta de las estrategias didácticas implementadas por los docentes de educación artística, se consideraron cinco aspectos: la promoción en la participación de todos los alumnos, la organización del espacio de acuerdo a los requerimientos de la actividad, el uso de estrategias didácticas a favor del pensamiento divergente y la aplicación de estrategias visuales, auditivas y/o corporales que potencien el desarrollo de la clase (pp.128-129).

Además, los autores Pérez, V., Y Llona, E. (2011) agregan que:

La estrategia que presenta resultados de menor apropiación relativa se refiere al uso de estrategias didácticas a favor del pensamiento divergente, tales como improvisación, exploración, interpretación, abstracción, imitación y percepción. (características de la creatividad) De acuerdo a lo observado en aula, el 44% y 34% presentan un grado de apropiado y aceptable respectivamente. En este caso, se observa que el criterio insuficiente concentra el 22% de las aulas observadas, lo que da cuenta en este caso de prioridades de estrategias que son convergentes (p.129).

Cómo pensamiento divergente entendemos a las habilidades del pensamiento implicadas en la creatividad (Guilford, 1950), las que estas serán expuestas a lo largo de la investigación lo que sostiene el autor es lo que más caracteriza el pensamiento creativo es: “el pensar de forma distinta y novedosa”; (Ferrándiz García, C, et al, 2016, p.41).

Esta manera de desarrollar un pensamiento distinto y novedoso dentro de la sala de clases varía por contexto tanto social, cantidad de estudiantes como económico así lo representan los autores Verónica Pérez Ruiz & Eugenio Llona Mouat (2011).

Gráfico N°66 Pensamiento divergente como estrategia didáctica según cantidad de alumnos, área geográfica, dependencia y ciclo educativo.

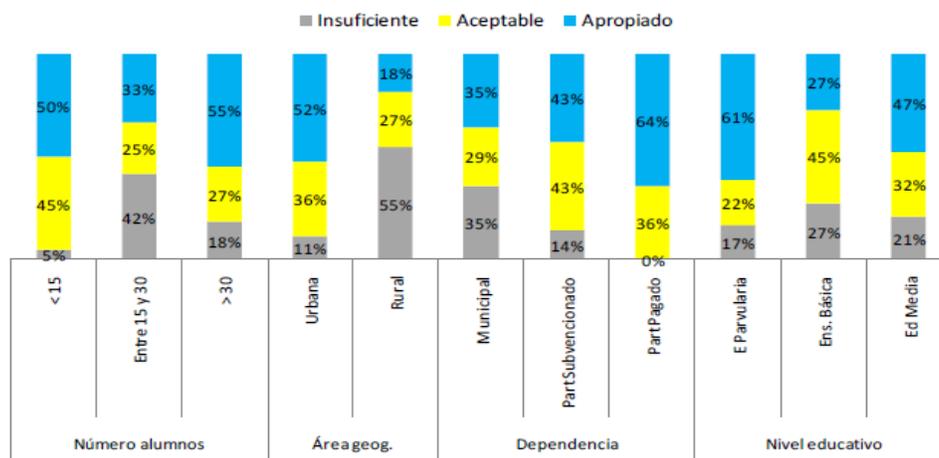


Figura N°4: gráfico número 66 de la investigación sobre educación artística de Verónica Pérez Ruiz y Eugenio Llona Mouat 2011, (p.131).

Los resultados del gráfico según Pérez, V., Y Llona, E. (2011) son:

En el caso del pensamiento divergente la situación señalada en el gráfico N°66 considera una mayor apropiación de esta estrategia en aquellos cursos que presentan una menor cantidad de alumnos (menor a 15 alumnos/as), en el área geográfica urbana (significativamente distante de las observaciones realizadas en áreas rurales), en los establecimientos particulares pagados en desmedro de los subvencionados y en especial respecto a los municipales; y en educación parvularia que se identifica como el ciclo con mayor frecuencia de prácticas apropiadas (p.132).

En este sentido las clases de artes visuales con más de 30 estudiantes se complejiza más el hecho de impartir metodologías orientadas hacia un pensamiento divergente esta es la realidad de muchas instituciones educacionales que tienen muchos

estudiantes donde este el caso de esta investigación, que por medio de la observación de las clases desarrolladas dentro del contexto de mi práctica profesional nos sirve de ejemplo al momento de efectuar lo que propone el Currículum nacional si este se manifiesta dentro de la sala de clases en vista del mejoramiento de las prácticas educativas hacia el desarrollo del pensamiento creativo en el ramo de artes visuales.

En base a lo anterior, es decir a la importancia que tiene a nivel global y personal la creatividad, la gran valoración que se le da a través de las bases curriculares a nivel discursivo, dado esta importancia es importante plantearse ¿estoy preparado para desarrollar la creatividad en mis estudiantes en mi práctica profesional?, ¿el contexto escolar de mi práctica profesional será propicio para desarrollar la creatividad? ¿Qué otras dificultades se encuentran para desarrollar la creatividad en Artes Visuales?

Capítulo II

Objetivos de la investigación y justificación

2.1. Objetivos

2.2 Objetivo General

- Generar una propuesta de actividades para el desarrollo de la creatividad a partir la evaluación de la implementación de actividades artístico visuales en el contexto de mi práctica profesional.

2.3 Objetivos Específicos

- Sintetizar información relevante desde fuentes teóricas sobre el desarrollo del pensamiento creativo.
- Analizar dificultades y logros en la implementación de actividades relacionadas con el desarrollo del pensamiento creativo
- Proponer actividades de enseñanza en el ramo de artes visuales de un nivel de 3° básico orientadas hacia el desarrollo del pensamiento creativo, como alternativa a la propuesta genérica ministerial.

2.4 Justificación

La relevancia de esta investigación es la búsqueda de actividades metodológicas centradas en el desarrollo del pensamiento creativo, específicamente para un nivel de enseñanza escolar, en este caso de tercero básico, vinculadas a las bases curriculares chilenas en un contexto específico.

Debido a las múltiples investigaciones sobre la creatividad donde los resultados nos indican que están ligados a los procesos cognitivos y emocionales de las personas tanto en el ámbito de resolución de problemas como la creación de un producto nuevo y novedoso, dejando como resultado la ampliación de la conciencia y la percepción de lo que nos rodea, generando ambientes estimulantes y de motivación mejorando nuestras capacidades críticas, además fomentando la curiosidad, elementos claves de la creatividad que se constituyen en el origen de los avances que han permitido al desarrollo cultural (Santos, M. R. 2009).

Hoy es más necesario implementar sus habilidades, en este sentido el concepto creatividad resulta relevante de estudiar en un contexto educacional, considerando su importancia en los procesos del pensamiento.

Plasmar todo lo que involucra la creatividad en el aula es complejo y te invita a la propia reflexión e investigación docente de tu propio actuar, en este sentido el diseño metodológico de investigación-acción sirve de ayuda para las dificultades y limitaciones dentro de lo que se espera plantear y lo que en realidad termina por ocurrir, también de cómo implementar herramientas a través de propuestas de actividades y reformulaciones de estas, que sirvan de guía y complemento hacia quienes quieran desarrollar la creatividad dentro de la sala de clases. La investigación busca dar orientaciones, en base a la reflexión personal, sobre la enseñanza-aprendizaje de la creatividad perfeccionando la formación

inicial docente aportando con ideas y sugerencias haciendo más completa e integral la asignatura de Artes Visuales.

Otro aspecto a destacar es la información teórica actualizada que se esperan sugerir a modo de orientar la clase hacia el desarrollo de la creatividad que puede servir a otros docentes en la implementación de sus clases.

Capítulo III

Marco Teórico

3.1 Creatividad, concepto y definiciones

La Real Academia Española, define el concepto de creatividad como: Facultad de Crear. Capacidad de Creación. (Real Academia Española, s.f., definición 1, 2). Esta definición no da cuenta de la complejidad del término para un concepto que se ha estudiado en diferentes ámbitos como son la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología etc. Y ninguna de estas llega a un consenso en el cual todos estén de acuerdo en su significado, por este motivo ante la amplitud de los conceptos y significados sobre que es la creatividad.

A continuación, presento una serie de autores, y autoras, que si bien en su mayoría son referentes del siglo pasado sus investigaciones e ideas y propuestas tanto como su legado son relevantes hasta el día de hoy respecto al pensamiento creativo dado que intentaron definir de la mejor manera posible abarcando una manera más completa el concepto de creatividad.

Tabla N°1

Definiciones de creatividad basado en la investigación de Acevedo, G. A. V. 2012 (pp.214-215).

Autor	Definición	Fuente
Rogers, C. (1954).	Surgimiento en acción de un producto relacional novedoso, que surge de la unicidad del individuo, por una parte, y los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de su vida por la otra.	Goñi, A. (2000).
Drevdahl, J M. (1956).	Capacidad de las personas para producir composiciones, productos, o ideas de cualquier clase, las cuales son esencialmente nuevas, y previamente desconocido para quien las produce.	Arteaga, E. (2008).
Mednick, (1958).	S. El proceso creativo consiste en conformar elementos asociativos en combinaciones nuevas que cumplen ciertos requisitos o son, de algún modo útiles. Cuanto más lejos están entre sí los elementos de la combinación nueva, tanto más creativo será el proceso o la solución.	Goñi, A. (2000).
Bruner, J. (1962).	Sorpresa eficiente, resultado de una actividad combinatoria donde las cosas se clasifican en una nueva perspectiva.	Romo, M. (1984).
Guilford, J. (1968).	P. Las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.	Novaes, 1973.
Torrance, (1976).	P. Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las	Esquivias, M. (2004).

deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados.

- Gervilla M. A. (1980). Capacidad humana de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad. Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996).
- Amabile, T. (1983). Conducta resultante de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas e influencias ambientales. Esta conducta, que se pone de manifiesto en productos o respuestas, sólo se puede explicar de una forma completa mediante un modelo que abarque estos tres conjuntos de factores. Huidobro, T. (2002).
- De la Torre, S. (1985). Capacidad para captar estímulos, transformarlos, y comunicarnos ideas o realizaciones personales sorprendentes, nuevas. Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996).
- De Bono, E. (1986). Capacidad para organizar la información de manera no convencional, lo que implica la utilización de procedimientos para resolver problemas y situaciones que se alejan de los ya establecidas. Bermejo, R. et al (2010).
- Weisberg, R. (1987). Respuesta de nuevo cuño, no conocida con anterioridad, que resuelve el problema que trate. Weisberg, R. (1987).
- Csikszentmihalyi. M. (1988). Resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Pascale, P. (2005).

- Sternberg, R. y Lubart, J. (1991). La creatividad incluye la confluencia de seis elementos relacionados entre sí: aptitudes intelectuales, conocimientos, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y contexto. Oliveira, E. et al (2009).
- Gardner, H. (2001). El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o detiene cuestiones nuevas en un campo de un modo, que el principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Chacón, Y. (2005).
- Sternberg, R. (2001). La creatividad, verdaderamente, es una decisión. La persona creativa piensa de una manera diferente. Por ejemplo, si la persona creativa ve que todo el mundo está caminando en esa dirección, no acepta esa dirección como la dirección correcta simplemente porque todo el mundo está caminando en esa dirección. Al contrario, muchas veces piensa que, si todo el mundo va por ahí, ella debe caminar en la dirección opuesta. Tengo mi propia idea y quizás mi idea sea mejor. Muchas personas siguen a otras personas sólo porque esas personas van en esa dirección. Y la persona creativa decide ser independiente, aún si hay consecuencias a veces negativas. De la Torre, S. (2003).
-

En vista de todo lo anterior expuesto la creatividad no tiene un significado unánime y éste se basa en las diferentes áreas de estudio donde se han realizado diferentes teorías respecto al ámbito social y educacional, Respecto a la creatividad. Es en este sentido que se han separado en cuatro estratos para clasificar la definición de creatividad estas son: producto, proceso, persona y sistémico.

Tabla N°2

Clasificaciones según énfasis según Acevedo, G. A. V. 2012 (p.215).

Producto	Proceso	Persona	Sistémico
Drevdahl, J M.	Mednick, S.	Guilford, J. P.	Rogers, C.
Gervilla M. A.	Torrance, P.	Gardner, H.	Amabile, T.
De la Torre, S.	De Bono, E.	Sternberg, R.	Csikszentmihalyi. M.
Weisberg, R.	Bruner, J.		Sternberg, R. y Lubart, J.

Las definiciones no se centran en un solo aspecto, aunque lo que tienen en común es el resultado de algo novedoso, según el autor Acevedo, G. A. V. (2012) “la relación de las teorías de la creatividad sucede algo similar a las definiciones, estas abundan reflejando la complejidad del constructo para generar una que sea aceptada por la comunidad de expertos que investigan el tema” (p.215).

3.2 Teorías sobre creatividad

Al hablar de creatividad es importante señalar al autor Joy Paul Guilford quien, según la autora Araya, Y. C. (2005). indica que el año de 1950 marca una etapa importante para que se mire con interés el tema de la creatividad, a partir de su discurso ante la American Psychological Association (APA). Lo que trajo como consecuencia que diferentes investigadores se centraran en la creatividad como factor relevante en las personas. Además la autora Santos, M. R. (1986) sobre Guilford pronuncia

Esta ambición intelectual a la que se refiere Guilford en las palabras iniciales de su alocución presidencial ante la asamblea de la American Psychological Association en el año 1950 ha sido el desencadenante del más amplio

proyecto de investigación sobre el tema de la creatividad, cual es el que han llevado a cabo él y sus colaboradores de la Universidad de California del Sur. Asimismo, ha sido desencadenante de otras ambiciones de muchos científicos cuyos trabajos, a partir de esta fecha, constituyen el corpus teórico de esta área de la psicología. (P.175)

3.2.1 Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford (1955)

Hasta a mediados del siglo XX la creatividad como la conocemos hoy, estaba bastante oculta en las capacidades y habilidades que esta podía generar en los diferentes ámbitos de la vida. Una de las teorías que incorpora de manera profunda el concepto de creatividad es el Modelo de la Estructura del Intelecto de Guilford.

En esta teoría de inteligencia, Guilford pretende abarcar la explicación de todas las dimensiones intelectuales humanas la que según la autora (Pérez, M. C. L. 2005. Párr. 11), este modelo se define mediante tres componentes:

- Operaciones referidas a las habilidades requeridas para adquirir y elaborar información
- Contenidos o modos diferentes de percibir o aprender
- Productos o resultados de aplicar una determinada operación mental para adquirir un aprendizaje

Dentro de las operaciones mentales para el procesamiento de la información Guilford define cinco categorías Según (Pérez, M. C. L. 2005. Párr. 12):

- La cognición
- Memoria
- Producción convergente
- Evaluación

- Producción Divergente

“Esta última categoría implica la producción de distintas respuestas o soluciones de un determinado problema” (Pérez, M. C. L. 2005. Párr. 12), la producción divergente incluye las características de la creatividad.

Según Santaella, M. (2006) basado en el estudio de Guilford este define la creatividad como una forma de pensamiento que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema y que posee diversos componentes.

Estos fueron descritos por el autor (Guilford) a partir del análisis factorial: sensibilidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y redefinición.

Para autores como Baños González, M. 1999 (p.83-85) sobre las definiciones del análisis factorial de Guilford:

- 1.- Fluidez.

Se centra en el aspecto cuantitativo de la producción. Se trata de comprobar que el sujeto es capaz de dar una gran cantidad de respuestas o soluciones a un problema dado y durante un periodo de tiempo determinado. Como nos dice Guilford, hay tres tipos diferentes de fluidez:

- Fluidez ideacional, que se refiere a la producción de una gran cantidad de ideas y se sitúa en el cruce de la producción divergente y las unidades.
- Fluidez de asociación, que permite relacionar rápidamente unas ideas o cualquier tipo de contenidos con otros y que estaría en la confluencia de las relaciones con la producción divergente.
- Fluidez de expresión, que hace posible la consecución de formas expresivas adecuadas a sus pensamientos y que está en el lugar donde se unen los sistemas con la producción divergente.

- 2.- Flexibilidad.

Si la fluidez se refería al aspecto cuantitativo, la flexibilidad se centra en el aspecto cualitativo de la producción creativa. Guilford identifica dos tipos diferentes:

- Flexibilidad espontánea. Está situada en la confluencia entre clases y producción divergente y se puede definir como la capacidad para producir muchas clases diferentes, incluidas formando parte de una idea.
- Flexibilidad adaptativa de originalidad. Es la capacidad para producir “sorpresa eficiente” y es necesaria cuando se deben seguir indicaciones adicionales. Se sitúa entre las transformaciones y la producción divergente.

- 3.- Originalidad.

Es posiblemente la palabra que mejor describe la creatividad y está presente en casi todas sus definiciones. La originalidad está relacionada con la frecuencia estadística de las respuestas lo que nos lleva a características como novedad, impredecibilidad del mismo modo, en los test de Torrance, se da una puntuación inversa a la frecuencia con que aparece una respuesta dentro del grupo estudiado. Pero estas respuestas hay que considerarlas como originales respecto a algo, por eso, la originalidad se define en un momento y lugar determinados.

- 4.- Elaboración.

El cuarto factor que nombra Guilford es la elaboración. Este criterio se refiere a la capacidad para producir muchos detalles sobre una idea concreta. Está muy

relacionado con el trabajo minucioso y cuidadoso que nos lleva al desarrollo de trabajos precisos.

- 5.- Redefinición:

La redefinición tiene que ver con la operación de definir lo que queremos, pero aquí no se habla sólo del problema, sino también de la situación, de una idea u objeto en general.

- Sensibilidad: La sensibilidad denota la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias, dificultades, fallos o imperfecciones, dándose cuenta de lo que debe hacerse.
- Viabilidad: La viabilidad es la capacidad de producir ideas y soluciones realizables en la práctica. Hay muchas ideas que teóricamente pueden ser acertadas, pero que resultan imposibles y difíciles de realizarse.
- Capacidad de Redefinición: La redefinición es la capacidad para reestructurar percepciones, conceptos o cosas. La persona creadora tiene la habilidad para transformar algo en otra cosa.

3.2.2 Teoría asociativa de Mednick, S. (1962)

Según los autores Gutiérrez, J. & Rodríguez, G. (2020). En la década de los 60, Sarnoff A. Mednick concluyó en sus investigaciones que la creatividad es la formación de nuevos elementos asociativos en nuevas combinaciones que cumplen requerimientos específicos y que son de alguna manera útiles (Mednick, 1962).

La base de la teoría asociacionista de Mednick pasa por la imperiosa necesidad de encontrar asociaciones remotas, esto porque la base para aludir a una idea original se funda sobre el hecho de conectar conceptos previamente no conectados, nociones que remotamente serían asociadas desde una lógica puramente lineal. Así, cuanto más remotos

o disímiles sean los elementos reunidos en la nueva combinación, más creativa será la solución. (Gutiérrez, J. & Rodríguez, G. 2020).

Según el autor Corrales Gómez, S. V. (1982):

La asociación, tal como la formulara T. Ribot en 1900, es el proceso mediante el cual los estados mentales se reúnen de manera que la presencia de uno tiene que evocar la presencia del otro. Esta teoría interpreta la capacidad para pensar creativamente con la utilización opuesta en marcha de los vínculos asociativos de que dispone un individuo. La recombinación de estos lazos es lo que produce la creatividad (P. 16).

Es por esto que el autor Corrales Gómez, S. V. (1982), también recalca que dentro de esta línea se sitúa la definición propuesta por Mednick de que el proceso del pensamiento creativo:

consiste en la formación de elementos asociativos dentro de nuevas combinaciones que cumplen determinados requisitos y que, de algún modo, resultan útiles. Cuanto más dispares, cuanto más alejados y remotos sean los elementos de la nueva combinación, más creativo será el proceso y la solución (p.16).

En vista de las características dadas sobre la teoría de asociacionismo el autor Acevedo, G. A. V. 2012 (p.216), ordena los conceptos de la teoría de la siguiente manera:

- 1. Pensamiento creador: la formación de elementos asociativos en nuevas combinaciones que cumplan requerimientos específicos o son en alguna manera útiles. Cuanto más mutuamente remotos sean los elementos de la nueva combinación más creativo es el producto de solución (Romo, 1984, p.62)

- 2. Formas de relacionar la información para dar lugar a la combinación creadora
 - Por contigüidad.
 - Por similitud.
 - Por mediación de elementos comunes.
- 3. Características del creativo: persona capaz de hallar mayor número de asociaciones y menos comunes entre los conceptos (Romo, 1984, p.63).
- 4. Producción de la combinación creadora: está relacionada con la naturaleza del problema. Los problemas ocasionan un específico y relativamente objetivo set de criterios testables. (Romo, 1984, p.65).

3.2.3 Pensamiento Divergente Torrance, P. (1966)

Según la autora Ramírez, J. (2021) El objetivo de Torrance era estudiar las causas del desarrollo creativo en niños y niñas, las características de estos, y cuáles eran las situaciones o sucesos que podrían reprimir la creatividad y buscaba las características de las niñas y niños creativos enfocado en el ambiente escolar.

Para la autora Araya, Y. C. (2005). La teoría educación y la creatividad, del psicólogo educativo Paul Torrance tiene gran relevancia ya que realizó múltiples investigaciones en relación con el pensamiento divergente basado en los estudios de Guilford y desarrolló diferentes pruebas sobre los procesos del pensamiento creativo, sobre las cualidades de los productos y de las personalidades creativas.

En base a las investigaciones de Torrance según la autora Serrano, M. (2004) éste concluye que “los niños creativos son vistos como ‘atípicos’, tanto por sus profesores como por sus compañeros de clase, por lo que generalmente, tanto sus maestros como sus compañeros de una forma u otra, los reprimen” (p.9).

En este sentido, Torrance “realizó un estudio de tipo longitudinal al cual duró 12 años, durante los cuales aplicó una prueba a 392 alumnos de nivel secundaria, logrando

demostrar que los niños creativos son más exitosos profesionalmente y se desempeñan en mejores trabajos". (Serrano, M. 2004, p.9)

Para la autora Araya, Y. C. (2005) una de las características más importantes de esta teoría, es que Torrance sugiere observar al niño mientras juega ya que es primordial para determinar su creatividad, por lo que, basado en la educación escolar y familiar, sugiere ciertas claves confiables de la creatividad las cuales son:

- La curiosidad: Por medio de sus preguntas
- La flexibilidad: Busca otras alternativas ante un problema
- La sensibilidad ante los problemas
- La redefinición: Busca el significado de las cosas
- La confianza en sí mismo
- La originalidad: Ideas poco comunes
- La capacidad de perfección: juega con ideas que se presentan espontáneamente (Araya, Y. C. 2005, p,23).

3.2.3.1 Test de Torrance

Es el proceso de estudios e investigaciones, que Torrance creo denominado Test de Capacidad de Pensamiento Creativo (Test of Creativity Thinking Ability), el cual permite medir cuatro elementos del proceso creativo (Ramírez, J. 2021, p.8).

- Originalidad: Lo diferente y fuera de lo común de la idea
- Flexibilidad: manejo de ideas
- Elaboración: desarrollo de la idea
- Fluidez: Numero de ideas producidas.

Este test consta de dos pruebas no verbales y verbales según (Ramírez, J. 2021, p.9) del blog cera de colores (2017).

Primera parte:

- Prueba de preguntas y respuestas: se les mostraron fotos de personas realizando una acción. Los niños tenían que escribir respuestas en relación a por qué motivos imaginaban que estaban realizando esa acción y sobre las consecuencias que tendrían esas acciones.
- Prueba de mejora de productos: a partir de fotos de un juguete de un animal, los niños tenían que enumerar una lista con diferentes maneras de cambiar ese juguete y mejorarlo.
- Prueba de usos inusuales: a partir de varias cajas con diferentes formas los niños tenían que escribir una lista de diferentes formas de uso y utilidades de las cajas.

Segunda parte:

- Prueba de construcción de imagen: se les pedía que pintaran el cuadro más interesante y creativo que incluyera una forma de plátano pegada que formara parte del cuadro.
- Prueba de completar la imagen: se les ofrecía varias figuras incompletas que debían ser completadas.
- Prueba de círculos: a partir de una serie de círculos tenían que hacer objetos o dibujos.

En cuanto a la interpretación la autora Ramírez, J. (2021) basado en Solano, G. (2016)

Quienes hicieron más dibujos están mostrando un nivel de fluidez. Aquellos que hicieron dibujos más detallados, hicieron uso de su capacidad de elaboración. La originalidad se mostró cuando alguien hizo un dibujo que

nadie más hizo y cuando se clasifican los dibujos en categorías (dibujos de una misma temática se consideran pertenecientes a una misma categoría) pudimos comunicar a quienes tuvieron mayor número de estas, que estaban demostrando buen nivel de flexibilidad (p.10).

3.2.4 Pensamiento lateral De Bono, E. (1970)

Dentro de las teorías sobre la creatividad el pensamiento lateral que propone Edward De Bono tiene relación con las características del funcionamiento de la mente.

Según los autores Prado, L., Viteri, M. Y Rojas, M. (2017) Edward De Bono acuñó el término pensamiento lateral para diferenciarlo del pensamiento lógico, al que él llamó vertical. El cual sigue un orden lógico para resolver problemas.

Una de las cosas que recalca el autor De Bono, E. (1970) es que el pensamiento vertical se mueve en una dirección claramente definida para llegar a la solución, siguiendo un enfoque marcado y una técnica en específico, en cambio el pensamiento lateral se mueve para crear una solución, no se sigue una dirección, genera una nueva.

De esta manera el autor De Bono, E. (1970) afirma que el pensamiento vertical avanza de forma gradual esto quiere decir que cada paso va a depender directamente del anterior, al cual este asociado, cuando se llega a la conclusión se comprueba por los pasos que ha seguido para llegar a ella. Con el pensamiento lateral los pasos del resultado no siguen un orden determinado, puede saltarse a una nueva idea y llenar el lapso después.

Una de las características fundamentales de la investigación del pensamiento lateral de De Bono, E. (1970) es buscar soluciones de manera distinta a la tradicional, saltándonos pasos sin seguir una instrucción directa para llegar al resultado que más nos guste, haciendo del pensamiento lateral una base para desarrollar la creatividad.

A continuación, veremos las diferencias entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical Propuesto por De Bono, E. (1970).

Tabla N° 3

Diferencias entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical Propuesto por (De Bono, E. 1970, p. 47-49).

Pensamiento lateral	Pensamiento vertical
Lo esencial es la efectividad en sí de las conclusiones.	Importa ante todo la corrección lógica del encadenamiento de las ideas.
No selecciona caminos, sino que trata de seguir todos los caminos y de encontrar nuevos que sean a tu favor.	Selecciona un camino mediante la exclusión de otros caminos.
Se buscan nuevos enfoques y se exploran las posibilidades de todos ellos.	Selecciona el enfoque más prometedor para la solución de un problema.
Puede efectuar saltos para solucionar problemas.	Se basa en la secuencia de las ideas para llegar a una solución.
se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema.	Se excluye lo que no parece relacionado con el tema.
Sigue los caminos menos evidentes.	Sigue los caminos más evidentes.

3.2.4.1 La técnica del por qué

Según De Bono, E. (1970) “se trata de un juego que presenta la oportunidad de plantear interrogantes que permitan revisar supuestos lógicos comunes” (p.66). El comenta que esta técnica se parece mucho al por qué de los niños, la diferencia está en que se usa con cuestiones que ya se conocen, el hecho de que se pongan la tela de juicio supuestos

cuya validez está completamente aceptada hace replantearse respuestas nuevas ante un hecho.

A continuación, presento un ejemplo del autor (De Bono, E. 1970, p.67)

¿Por qué las pizarras son negras? Para que pueda escribirse en ellas con yeso blanco. ¿Por qué el yeso es blanco? Para que resalte sobre el negro de la pizarra. ¿Por qué no se usa yeso negro? Etc.

El autor De Bono, E. (1970) propone una serie de temas para la práctica como son:

¿Por qué las ruedas son redondas?

¿Por qué las sillas tienen cuatro patas?

¿Por qué la mayoría de las habitaciones son cuadradas o rectangulares?

¿Por qué las chicas visten de manera distinta a los chicos?

¿Por qué se asiste a clase?

¿Por qué el ser humano tiene dos piernas?

La finalidad de las preguntas ¿por qué? para el autor De Bono, E. (1970) es

Obtener una explicación que nos satisfaga. En cambio, el objetivo de la misma pregunta en estos ejercicios es provocar inquietudes creadoras con las respuestas, para que se tienda a buscar otras soluciones y sea más fácil una reestructuración de los modelos (p.67).

Para el autor De Bono, E. (1970)

La vida práctica se fundamenta constantemente en supuestos de todo tipo; sin embargo, cualquier supuesto puede reestructurarse para usar más eficazmente su información, antes restringida por su carácter rígido. El

propósito de los ejercicios es demostrar que cualquier supuesto puede ser revisado. No se intenta averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen (p.68).

3.2.5 Teoría Social de la Creatividad Amabile, T. (1983)

Según el autor Allueva, P. (2002) para algunos investigadores como Amabile (1983), la definición debe estar basada en la creatividad como producto, ya que el pensamiento creativo debe resultar en un fruto, el producto creativo.

El producto será creativo en la medida en que los observadores apropiados así lo estimen. En general, las personas son capaces de determinar si un producto es creativo o no, a pesar de que no sean capaces de definirlo. Los especialistas en la materia del producto serán los encargados de decir en qué medida es creativo (Allueva, P. 2002, p.69).

Según Allueva, P. (2002), basado en Amabile (1983) establece tres destrezas cognitivas como componentes de la producción creativa

- Destrezas relevantes en un dominio: Puede llevar a un aumento de creatividad
- Destrezas relevantes en creatividad: Determinan los distintos caminos por los que se puede llegar a la solución de un problema.
- Motivación hacia la tarea: Es la que principalmente va a marcar las diferencias entre lo que un sujeto puede llegar a hacer y lo que realmente hace (p.69).

Tabla N°4

Componentes de la producción creativa según (Allueva, P. 2002, p.69). basado en las investigaciones de Amabile (1983).

Destrezas relevantes en un dominio	Destrezas relevantes en creatividad	Motivación hacia la tarea
Incluye:	Incluye:	Incluye:
Conocimientos en un dominio dado. Destrezas técnicas. Talento especial en ese dominio.	Estilo cognitivo apropiado. Conocimientos heurísticos para generar ideas nuevas. Estilo de trabajo adecuado.	Actitudes hacia la tarea. Percepción de la propia motivación para acometer la tarea.
Depende de:	Depende de:	Depende de:
Habilidades cognitivas, perceptuales y motóricas innatas. Educación formal o informal	Entrenamiento. Experiencia en la generación de ideas. Características de personalidad.	Nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea. Presencia o ausencia de inhibidores sociales externos. Habilidades individuales para minimizar cognitivamente los inhibidores externos.

El autor Allueva, P. (2002) basado en los estudios de Amabile (1983) presenta el proceso creativo en cinco, etapas estas son:

- **Presentación:** El sujeto recoge la información referente al problema que tiene que resolver. En este punto es muy importante la motivación, ya que, si la motivación intrínseca del sujeto es alta, será suficiente para afrontar el problema.

- Preparación: Se trata de poner en marcha el almacén de información para preparar la posible solución al problema.
- Generación de respuestas: Las respuestas que se van generando, deben ser novedosas. Aquí influirán, tanto la motivación a la tarea, como las distintas destrezas creativas que tenga el sujeto.
- Validación: En esta etapa hay que validar la respuesta elegida como solución al problema. Hay que valorar si es válida y adecuada a la realidad del mismo.
- Aplicación y toma de decisiones: La decisión que se ha tomado en la etapa anterior hay que llevarla a la práctica. Una vez que se haya comprobado si es exitosa o no, termina el proceso. En caso positivo se aplicará y, en caso negativo, el problema se vuelve a situar en la primera etapa y la información adquirida se añade a la que ya se tenía. Hay que tener en cuenta que una tarea puede, a su vez, tener subtareas, que se situarán jerárquicamente. El éxito de la tarea dependerá de los resultados obtenidos en la solución de las subtareas. (Allueva, P. 2002, p.70).

Según el autor Acevedo, G. A. V. (2012), la teoría de Amabile (1983) “se centra en la teoría intrínseca de la motivación. Las personas serán más creativas cuando se sientan motivadas fundamentalmente por el interés, el goce, la satisfacción y el reto del trabajo mismo y no por presiones externas” (p.216). además, agrega que:

Una característica sorprendente de las muchas explicaciones que existen de la creatividad es el grado en el cual los sujetos muy creativos se sienten

influidos por factores sociales y ambientales. Parece ser que incluso ciertas características aparentemente insignificantes del ambiente pueden perjudicar o beneficiar la creatividad de algunos sujetos (p.216).

3.3 Proceso creativo

El proceso creativo ha tenido diferentes investigaciones, autores diferencian entre procesos creadores de tipo científico y de tipo artístico, aunque la mayoría de los estudios se plantean desde el punto de vista del pensamiento creador como un proceso único para todos los campos. Sin embargo, las etapas difieren entre unas y otras propuestas variando según la investigación de cada autor.

Para el autor (Baños González, M.1999) durante el siglo XX se llevaron a cabo un gran número de investigaciones que tratan de definir el proceso creativo, aludiendo que desde algunos sectores se cree que el proceso creativo sea sencillamente una unidad sin fases diferenciadas.

Según (Baños González, M.1999), uno de los modelos que podemos encontrar sobre el proceso creativo es el de Dewey (1910) donde es considerado una de las primeras personas en ofrecer un modelo de pensamiento que se adecua a la creatividad con el análisis de los actos de pensamiento en cinco niveles lógicos. Su descripción sería válida para cualquier proceso de pensamiento:

- 1.- Encuentro con una dificultad.
- 2.- Delimitación de la misma (localización y especificación).
- 3.- Planteamiento de una posible solución (o de varias).
- 4.- Desarrollo lógico de alguna de las ideas.
- 5.- Comprobación empírica que conduce a la aceptación o rechazo de la solución-hipótesis. (Baños González, M.1999, p.98).

El autor (Baños González, M.1999) menciona a Henri Poincaré (1908) donde éste publicó un estudio sobre la invención matemática donde por primera vez nos encontramos con las fases que se asocian al proceso creativo, estudios que en base a su relevancia nos sirven hasta el día de hoy. El proceso descrito se basa en las propias experiencias del autor, donde A. Wallas en 1926 basado en las ideas de Poincaré agregó variaciones, estas investigaciones son válidas en la que pueden distinguirse cuatro fases en el proceso creativo:

- 1.- Preparación.
- 2.- Incubación.
- 3.- Iluminación.
- 4.- Verificación (Baños González, M.1999, p.99).

También el autor (Baños González, M.1999). basado en la investigación de La “Creative Education Foundation”, de Buffalo, EE. UU, basa el adiestramiento en un modelo de cinco etapas que considera comprobadas empíricamente y que se han mostrado eficaces en la resolución de problemas:

- 1.- Percepción del problema: El individuo percibe la situación como problemática.
- 2.- Formulación del problema de manera general y amplia examinando si el planteamiento es apropiado para el desarrollo de ideas porque no todos los problemas pueden resolverse con métodos creativos.
- 3.- Hallazgo de ideas: Se plantean las ideas como posibles soluciones del problema, aunque no todas las soluciones son nuevas o creativas.

- 4.- Valoración de las ideas o evaluación: Se establece el posible valor de una idea, en función del planteamiento del problema.
- 5.- Realización de la idea (Baños González, M.1999, pp.101-102).

Basado en investigaciones de los autores Moles, A y Caude, M para Baños González, M. (1999) estos también analizan las etapas del proceso de creación y se inspiran en el de Wallas (1926) y distinguen cinco fases:

- 1.- Percepción del mundo exterior y documentación.
- 2.- Selección e incubación del problema.
- 3.- Iluminación.
- 4.- Verificación.
- 5.- Difusión y socialización (Baños González, M. 1999, p.102).

Si bien los modelos del proceso creativo varían por autor donde cada uno propone uno en esta ocasión se revisó uno de los orígenes del proceso creativo que vincula de alguna manera al resto dejándonos una base y orientación respecto al modelo de producción creativa que ha variado a lo largo de los años.

3.3.1 Etapas del proceso creativo

Las etapas del proceso creativo van a variar dependiendo del modelo, para el autor (Baños González, M.1999)

Básicamente las etapas son las cuatro enumeradas por Poincaré y Wallas, actualmente las investigaciones las han dotado de un mayor contenido y, con ellas, se ha comprobado que el proceso creativo no sigue linealmente los pasos tal y como fueron propuestos por estos autores, y que la

delimitación de las fases no es tan marcada y tan claro como ellos propusieron (p.103).

Sin embargo, para describir el proceso, sigue siendo válida ya que ha servido de referencia para otros autores, en este sentido el autor antes mencionado define las siguientes etapas del proceso creativo:

- **Preparación.**

En esta etapa se acumula toda la información necesaria y se revisa la que tenemos sobre la materia a la que hace referencia el problema. Es una fase fundamental de documentación para llegar a las cuestiones que hay que resolver. Consciente o inconscientemente vamos absorbiendo todo lo que “pasa a nuestro lado” en relación con el problema que nos ocupa.

La duración de esta fase es muy variable ya que depende tanto de nuestros conocimientos previos relacionados con el problema como de la cantidad de información que tengamos que analizar. (Baños González, M.1999, p.103)

- **Incubación.**

Esta fase comienza con el establecimiento de las primeras hipótesis y finaliza antes de llegar a la solución definitiva. Durante esta etapa el individuo dedica todas sus energías a la resolución del problema. La consciencia se relaja y se abre de par en par se trata de una fase de trabajo inconsciente en la que la tarea es tomada y dejada varias veces, y son precisamente estas pausas las que hacen que el problema sea visto cada vez con mayor claridad (Baños González, M.1999, p.104).

- **Iluminación**

Es el instante del *eureka*. Aparece en momentos inesperados, cuando el individuo aparentemente está alejado del problema y relajado. Es el momento del descubrimiento, cuando se llega a la solución del problema. El individuo en ese instante siente que ha dado con la clave; se trata de un periodo de tiempo muy breve que lleva directamente a la solución, a la creación. El problema desaparece ante nuestros ojos viendo con absoluta claridad la solución. Solución que, sin ningún problema, puede estar completamente equivocada, porque nadie puede garantizarnos el éxito al final del proceso (Baños González, M.1999, p.105).

- **Verificación.**

Estamos en la fase en la que se materializa la creación para comprobar y examinar que soluciona el problema inicial. Para muchos autores es el final del proceso creativo, para otros es fundamental descubrir caminos para comunicar los resultados. Pero, en cualquier caso, en esta etapa se trata de comprobar si las ideas propuestas son capaces de superar los criterios planteados. Es decir; la solución se exterioriza y se hace susceptible de control validándose según unas reglas. Lo importante es contar con los criterios necesarios y elaborar los medios adecuados de comprobación para poder decidir si lo que surgió en la iluminación no es utilizable o si la verificación ha sido satisfactoria. Y, aun así, la utilidad de una idea no siempre se puede considerar definitiva (Baños González, M.1999, p.105).

- **Difusión y comunicación.**

A estas cuatro fases clásicas, añadimos la quinta que se corresponde con la que Moles y Caude llaman en su libro *Creatividad y métodos de innovación* la etapa de difusión y socialización. En ella, lo nuevo creado pasa a ser aceptado en el mundo. No es suficiente con que el invento sea aceptado por el entorno del creativo, el producto creado debe trascender al público para que sea conocido y aprobado (Baños González, M.1999, p.106).

3.4 Características de las personas creativas

Sobre las características de las personas creativas al igual que las definiciones y teorías van a depender de cada autor es por esto que algunos las sitúan como parte de la personalidad y otros que las características de una persona creativa se asocian a su inteligencia.

Los autores (Martínez, L., y Lozano, N. 2010, p.151) basados en la investigación de Rodríguez, M. (2005) agrupan en torno a tres aspectos las características de la personalidad creativa:

- Cognoscitivas: fineza de percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual.
- Afectivas: autoestima, soltura y libertad, pasión, audacia, profundidad.
- Volitivas: tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión.

Los autores (Martínez, O. L., y Lozano, J. N. 2010, p.152) incluyen doce características en las personas creativas, y que nos apuntan un perfil de estas personas, las características son:

- 1.El saber que poseen esa creatividad
- 2.La originalidad
- 3.La independencia

- 4.La asunción de riesgos
- 5.La energía personal
- 6.La curiosidad
- 7.El humor
- 8.La atracción por la novedad y la complejidad
- 9.El sentido artístico
- 10.La apertura de mente
- 11.La necesidad de estar sólo
- 12.Una percepción más desarrollada

Estos autores (Martínez, L., y Lozano, N. 2010, p.152) citando a Huidobro Salas (2002) donde recogen de su trabajo las siete características de la persona creativa que más referencias tienen por parte de los investigadores de la creatividad o características donde coinciden son las siguientes:

- 1.Originalidad.
- 2.Persistencia
- 3.Motivación intrínseca.
- 4.Independencia de juicio
- 5.Anticonvencionalismo
- 6.Disciplinamiento de trabajo
- 7.Sensibilidad a los problemas

En vista de lo visto previamente visto la autora Castillo, M. (1980) categoriza en factores para considerar las características de las personas creativas de una forma más concreta estos son:

1. Experiencia: La experiencia hay que entenderla como adquisición y renovación de conocimientos, en orden a que tal adquisición suponga la base, el caldo de cultivo de la creatividad, los elementos simples de la potencia creativa. ¿Para qué nos serviría, si no? Nunca podría ser tan fiable y completa como una buena enciclopedia o los datos de un ordenador (Castillo, M. 1980, p.54).

2. Imaginación: ¿Acaso puede haber un proceso científico sin una dosis de imaginación? algunos inventos son hijos privilegiados de ella, que se adelanta a las posibilidades materiales de su realización. En su aspecto científico o estético, la imaginación es un factor imprescindible en orden al progreso técnico y social de la humanidad (Castillo, M. 1980, p.54).

3. Inteligencia: La inteligencia facilitará la asimilación; la memoria se llenará de contenido y evitaremos el vacío, síntoma de la carencia absoluta. El pensamiento convergente, divergente o cualquier otro tipo de manifestación se apoya en unos principios o adquisiciones previas, sin las que no podría ni tan siquiera concebirse; es su punto de apoyo y partida (Castillo, M. 1980, p.54).

4. Intuición o sagacidad: Disposición natural para identificar con seguridad y rapidez las soluciones más adecuadas a una situación (Castillo, M. 1980, p.54).

5. Conformismo social y temor a la desviación: Hay una especie de acuerdo tácito entre la sociedad y los individuos que la integran; una especie de término medio que indica normalidad. Los que se salen de esas normas sociales atentan contra sus estatutos y son tildados de locos o anormales. En este sentido, el creativo no puede ser normal. Ha de tener un poco de loco y otro poco de cuerdo; saltar

por el aire sin perder el equilibrio; mirar al cielo sin levantar los pies del suelo (Castillo, M. 1980, p.55).

6. Divergencia o posibilidad de desconcertar: las determinaciones; de proponer variedad de soluciones sintéticas o distinguir sus diferencias cualitativas (Castillo, M. 1980, p.55).
7. Fluidez: Se caracteriza a la mente en continua actividad y es el primer factor que se observa, adquiriendo gran valor en la adolescencia. Puede ser verbal, asociativa, ideal, etc. Importa el número y la velocidad de las producciones individuales (Castillo, M. 1980, p.55).
8. Justificación o aplicación lógica de la actividad creativa, que no debe confundirse con los ensueños y fantasías (Castillo, M. 1980, p.55).

Los factores antes expuestos y los que se expondrán a continuación son partes de la identificación de la conducta creativa la autora Castillo, M. (1980) citando a Torrance “Quienes poseen puntajes más elevados en originalidad tienden a interesarse más por la expresión estética, el pensamiento meditativo o reflexivo y parecen ser más tolerantes frente a la ambigüedad y necesitar menos de la disciplina y del orden” (P.55).

Para la autora Castillo, M. (1980) basada en las investigaciones que Torrance realizó sobre la personalidad del individuo creativo, cuenta con un análisis de cartas de padres en las que le hablan de conducta más frecuente en los niños creativos, Torrance, además de este análisis de cartas donde se reflejaba la opinión de los padres, se puso en contacto con los profesores, directivos de centros y orientadores, en un seminario celebrado sobre

pensamiento creativo donde llegaron a la conclusión sobre las características generales y frecuentes de los niños creativos.

Tabla N° 5

Características de sujetos creativos según Torrance, recuperado de (Castillo, M. 1980, pp.58-59)

Características de sujetos creativos	
1. Acepta el desorden.	10. Vergonzoso exteriormente.
2. Aventurero.	11. Constructivo en la crítica.
3. Fuertemente afectivo.	12. Valiente.
4. Altruista.	13. Convenciones profundas y conscientes.
5. Consciente de los demás.	14. Rechaza las convenciones de cortesía.
6. Desconcertado siempre por algo.	15. Rechaza las convenciones de la salud.
7. Atraído por el desorden.	16. Desea sobresalir
8. Atraído por lo misterioso.	17. Determinación.
9. Intenta dificultar los empleos	18. Jerarquía de valores diferenciada.
19. Descontento	39. Comete errores.
20. Perturba la organización.	40. Jamás se aburre.
21. Dominante (no en el sentido del poder).	41. No conformista.
22. Emocional.	42. No es hostil ni negativo.
23. Sensitivo emocionalmente.	43. No es popular.
24. Enérgico.	44. Rarezas en los hábitos.
25. Descubre faltas.	45. Persistente.
26. No teme que se le considere diferente.	46. Llega a preocuparse por un problema.

27. Siente que toda demostración está fuera de lugar
28. Lleno de curiosidad.
29. A veces parece altanero y autosatisfecho.
30. Amante de la soledad.
31. Independiente de juicio.
32. Independencia de pensamiento.
33. Individualista
34. Intuitivo.
35. Industrioso.
36. Introverso.
37. Tiene un horario inusual.
38. Carece de capacidad para los negocios.
59. Autoconsciente.
60. Auto confidente.
62. Sentido de destino.
63. Sentido del humor.
64. Sensible a la belleza.
65. Rehúye el poder.
66. Sincero.
67. No se interesan por los pequeños detalles.
68. Especulativo.
47. Preferencia por las ideas complejas.
48. Interrogativo.
49. Radical.
50. Receptivo a los estímulos externos.
51. Receptivo a las ideas de los demás.
52. Ocasionalmente tiende a la regresión.
53. Rechazo o supresión como un mecanismo de control de los impulsos.
54. Rechazo a la represión.
55. Reservado.
56. Resuelto.
57. Auto afirmativo.
58. Auto iniciativo.
73. Tenaz.
74. Emociones tiernas.
75. Tímido.
76. Cabal.
77. Despreocupado por el poder.
78. Algo inculto, primitivo.
79. Carente de sofisticación, algo ingenuo.
80. Resistente a aceptar algo simplemente porque así se dice.
81. Visionario.

- | | |
|---|-------------------------------|
| 69. Espíritu fuerte ante el desacuerdo. | 82. Versátil. |
| 70. Lucha por fines lejanos. | 83. Deseoso de arriesgarse. |
| 71. Terco. | 84. Algo apartado e inactivo. |
| 72. Temperamental. | |
-

Todas las características anteriormente expuestas, según la autora Castillo, M. (1980) concluye de Torrance, que “hay que verlas en conjunto, de una manera global ya que aisladas no significarían nada” (p.60).

Para los autores (Martínez, O. L., Y Lozano, J. N. 2010) de la constelación de rasgos que capacitan a la persona creativa, se podrían concretar en tres grupos:

- Intelectuales: Caracterizados por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración.
- No intelectuales, de personalidad: Entre los que destacan el individualismo, la originalidad y el anti convencionalismo.
- No intelectuales, motivacionales: Fundamentalmente la motivación intrínseca (o por la tarea) y los intereses exploratorios y estéticos (p.152).

Una síntesis de las características de personalidad descritas deja ver que los sujetos creativos son vistos como personas de pensamiento independiente, que no temen al fracaso, con alta confianza en sí mismas, comprometidas en su trabajo, siendo flexibles y originales, teniendo la capacidad de adaptarse no cerrándose a una sola posibilidad.

3.5 Neurociencia y creatividad

La neurociencia según el autor Navarro Velázquez, M. (2020), “es el conjunto de disciplinas científicas que estudia el sistema nervioso con el fin de acercarse a la

comprensión de los mecanismos que regulan el control de las reacciones nerviosas y del comportamiento del cerebro” (párr.23). En este sentido el autor Rodríguez-Muñoz, F. (2011) dice que “uno de los objetivos de la neurociencia se precisa en la síntesis teórica del gran número de metodologías y técnicas que actualmente han surgido para valorar y dar respuesta a la expresión de la creatividad” (p.48).

Debido a la cantidad y diversidad de perspectivas frente al análisis del estudio neurobiológico del proceso creativo se ha descubierto que en dicho proceso se involucra la integración de diversas funciones mentales según Rendón M. (2009), no obstante, han surgido diferentes teorías respecto al proceso creativo, a continuación, presento algunas de ellas:

3.5.1 El cerebro triuno

Según la autora Rendón M. (2009)

En función de estas relaciones e integración de funciones, Paul MacLean estableció en 1978 las tres estructuras diferenciadas que conforman la totalidad del cerebro humano: el sistema reptil relacionado con la vida instintiva y el comportamiento; el sistema límbico relacionado con los procesos emocionales y efectivos (el desear y el sentir) y el sistema neocortical en el que se ubica la capacidad intelectual (p.122).

- El cerebro de reptil (tallo cerebral): hace referencia a las reacciones motoras. El hipotálamo estimula el cuerpo y lo prepara para las acciones apropiadas en momentos de gran esfuerzo o de determinado estado emocional. Esta estructura envía mensajes al corazón para que acelere el pulso y al estómago para que suspenda el proceso digestivo y deje libre la sangre para que acuda a los músculos. Es así como este cerebro primitivo permite

manejar mecanismos para la conservación de la vida y la territorialidad; a la vez que se relaciona con conductas agresivas, rituales, instintos y jerarquías sociales (Rendón M. (2009, p.122)

- El cerebro límbico: está conformado por un círculo casi completo de tejido que envuelve el cerebro reptil e incluye el hipocampo, la amígdala y otras estructuras, que constituyen la denominada sustancia o materia blanca. Este sistema se ocupa particularmente de la capacidad para memorizar (guardar cierta información), recordar (evocar o recuperar dicha información) y sentir o procesar emociones, que además dan origen a los cambios hormonales y los fenómenos relacionados con el aprendizaje (Rendón M. (2009, p.122).
- El cerebro neocortical: está compuesto por un conjunto de células neuronales que oscilan entre los 10 a 100 millones (MacLean, 1978) y que constituyen una estructura más compleja para facilitar el tratamiento de la información. Su función primordial es la de enviar impulsos eléctricos para hacer posibles las acciones del pensamiento, la reflexión y el ejercicio intelectual (Rendón, M. (2009, p.122).

A partir de estas breves definiciones según la autora Rendón, M. (2009) es posible afirmar que

Desde la perspectiva del cerebro triuno el encéfalo humano no es más que la compleja interacción de estos tres sistemas. Es decir, en el cerebro humano se materializa y corrobora la evolución de las estructuras cerebrales que durante los últimos 600 millones de años ha tenido lugar. Además, es precisamente esta compleja interacción, entre estos tres cerebros

englobados, lo que contribuye a la generación de los diferentes estados de conciencia (p.122).

3.5.2 La creatividad y el neocórtex: neurobiología de la creatividad

La autora Rendón Uribe, M. A. (2009) bajo las investigaciones de Arieti (1976) establece que:

La creatividad se asocia con el funcionamiento de la corteza temporo-occipito-parietal (TOP) y con la corteza prefrontal (CPF). En estas zonas de la corteza (la CPF y las áreas TOP) se reciben y procesan estímulos del mundo exterior y de otras partes de la corteza cerebral y se llevan a cabo procesos mentales complejos como la síntesis, asociación, anticipación, abstracción y las actividades simbólicas, los cuales permiten transformar los estímulos en construcciones cada vez más elevadas (p.126).

Además, la autora Rendón Uribe, M. A. (2009) agrega que

La CPF tiene la función de predecir, organizar y proyectar secuencialmente actos o pensamientos con el fin de lograr la meta establecida, de hacer elecciones y de pasar de la idea a la acción; así mismo, y como condición necesaria para lo anterior, la corteza prefrontal tiene la función de focalizar la atención, la cual exige la capacidad de suprimir los estímulos secundarios. En este orden, además de la atención, la motivación cobra gran fuerza en los procesos creadores, además sin memoria y sin concentración no hay creatividad (p.127).

La autora Rendón M. (2009) sobre las zonas intermedias de los hemisferios cerebrales agrega que

Existen ciertas estructuras, como el cíngulo y el hipocampo, ubicadas en el sistema límbico, que al estar relacionadas con el tono emocional son importantes en todo proceso creativo. No olvidemos que la creatividad supone un componente de la personalidad y que está ligada a ciertas actitudes afectivo motivacionales dentro del proceso creativo el cual requiere de condiciones emocionales de forma tal que se puedan lograr productos creativos, por ello es que siempre que se estudia la creatividad se alude a estas tres dimensiones, proceso, producto y personalidad creativa (p.127).

A continuación, presentaré características emocionales relacionadas con la creatividad, tomadas de Rendón M. (2003)

- La tolerancia, el no asustarse ante lo nuevo y mostrarse tranquilo ante situaciones diferentes, adaptándose a las nuevas exigencias
- La espontaneidad y la iniciativa (decisión)
- La tendencia a la exploración, el pasar de la idea a la acción
- La confianza y seguridad en sí mismo, el autoconcepto firme
- La valoración de los procesos y producciones (autorregulación y autoevaluación)
- La constancia y disciplina, la perseverancia y persistencia (tenacidad)
- La motivación e interés, la curiosidad y entusiasmo
- La concentración y esfuerzo para superar obstáculos
- La independencia (Autonomía, conciencia de sí mismo y de que se puede trabajar por sí solo) (p.127).

3.5.3 Asimetría hemisférica

Según la autora Rendón M. (2009) a partir de los estudios de R. W. Sperry (1973), “se ha estimado que el hemisferio cerebral derecho a pesar de la inversión hemisférica

gobierna la percepción espacial y que tiene a su cargo el pensamiento emocional, creativo y artístico” (p.130).

Además, la autora agrega sobre las investigaciones de Sperry (1973) que empezó a observar el funcionamiento cerebral en pacientes epilépticos que habían sufrido comisurotomía total (corte del cuerpo caloso y de la comisura anterior).

Demostró que el hemisferio izquierdo tiene normalmente la dominancia en tareas analíticas y verbales, en tanto que el derecho asume la dominancia en tareas espaciales, en la música y en otros campos. Éstos son sólo algunos de los argumentos que permiten hablar de la especialización hemisférica y a esta particularidad no es ajena la creatividad. Si bien, ambos hemisferios son complementarios y han de coordinarse o fusionarse mentalmente para la ejecución de muchas acciones, a continuación, presento características de los hemisferios demostrando sus diferencias (p.131).

Tabla N°6

Diferencias entre hemisferio izquierdo y derecho según la autora (Rendón M. 2009, p.131).

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Lógico. Capaz de relacionar de manera exacta los antecedentes y consecuentes según las reglas de la lógica.	Analógico. Capaz de establecer relaciones de semejanza entre dos cosas diferentes.
Verbal. Relacionado con el uso de la palabra (habla y escritura).	Plástico. Relacionado con el uso de las formas.

Racional. Capaz de establecer la verdad a partir de la organización de las ideas.	Intuitivo. Conoce la verdad sin necesidad de acudir al razonamiento.
Analítico (discursivo). Está en condición de descomponer los elementos de un todo para conocerlos y establecer sus funciones.	Sintético. Está en capacidad de expresar el todo por la reunión de sus partes.
Procesamiento lineal: es secuencial, es decir, el orden de las ideas está determinado por la cadena de razonamiento que se establece.	Procesamiento sistemático: no sigue instrucciones trazadas para realizar una tarea, sino que procesa simultáneamente, en paralelo, especialmente eficiente en el proceso visual espacial (imágenes).
Reproductivo. Presenta de nuevo o repite algo que ha conocido antes.	Creativo. Es capaz de crear o producir cosas nuevas.
Realista. Aprecia y representa las cosas tal como las ve.	Fantástico. Crea realidades inexistentes, basándose en la imaginación.
El razonamiento es intelectual, objetivo, científico, generalizador.	El razonamiento está abierto a la ensoñación y a la imaginación.
Aritmético. Basado en las operaciones con los números naturales.	Geométrico. Considera dimensiones.
Concreto y práctico. Considera a los objetos en sí, sin elementos extraños.	Holístico: considera la realidad desde diferentes ópticas o puntos de vista.
Discriminativo: diferencial.	Receptivo: sensible.
Actuación esquemática, impersonal, legalista, organizativa, impositiva.	Actuación no discriminativa, asistemática y no dogmática.
Realiza un análisis secuencial de hechos.	Tiene una visión integradora en el análisis.

Habilidades científicas, técnicas.	Habilidades interpretativas, musicales, apreciación estética y artística.
Pensamiento convergente: permite encontrar la solución adecuada ante un problema. Al evaluar una situación contra experiencias relevantes, puede elegir la ruta y moverse hacia una solución.	El pensamiento divergente o creativo implica abrir su mente para encontrar nuevas soluciones, formas de hacer las cosas y pensar en muchas respuestas posibles para un problema.

Si bien las investigaciones hacen referencia a los dos hemisferios con particularidades especiales que cada uno tiene, para la autora Rendón, M. (2009)

Hoy en día se habla de lateralización cerebral, bipolaridad cerebral, dicotomía o dualidad mental, es claro que todos poseemos dos cerebros conscientes: uno racional y analítico (el izquierdo) y otro intuitivo y sintetizador, no intelectual (el derecho). En la actualidad se sabe que usamos ambos hemisferios al mismo tiempo en casi todas las actividades cotidianas y sólo varía el grado en que los usamos. Ninguno de los hemisferios cerebrales es más importante que el otro, el pensamiento efectivo requiere de ambos (p.132).

3.5.4 Los cuatro cuadrantes cerebrales

Otro enfoque relacionado con las bases neurológicas es el que sugiere la autora Rendón, M. (2009) citado de Herrmann (1989). “Se trata del modelo de cerebro total, el cual resulta de la integración de la teoría del cerebro triuno de McLean y de la teoría de especialización hemisférica” (p.132).

El esquema del Modelo del Cerebro Total de Herrmann describe la existencia de cuatro estilos de pensamiento denominados cuadrantes A, B, C y D, los cuales se conforman como los cuatro modos específicos, distintos

e independientes de procesamiento diferencial de información (Rendón, M. 2009, p.132).

Además, la autora Rendón Uribe, M. A. (2009) agrega que “la parte izquierda y derecha representadas por los hemisferios, las mitades superior (cerebral) e inferior (límbica), lo que da origen a cuatro porciones, todas ellas conectadas directa o indirectamente entre sí por el cuerpo calloso y otras comisuras” (p.132).

Según Rendón, M. (2009) el autor Herrmann (1989)

Propuso un modelo que integra la neocorteza con el sistema límbico, lo cual nos describe una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas o cuadrantes, a partir de cuyas integraciones se puede lograr un estudio más amplio y completo de la operatividad del cerebro y sus implicaciones para la creatividad y el aprendizaje (p.132).

Agregando que “los cuadrantes, A, B, C y D corresponden a modalidades autónomas de procesamiento diferencial de información que pueden ser desarrolladas individualmente o en forma combinada, secuencial o simultáneamente en los diversos procesos de funcionamiento cerebral” (Rendón, M. 2009, p.132).

A continuación, presento las siguientes características de modelo de cuadrantes o estilos de pensamiento:

Tabla N°7

Características de los cuadrantes propuestos por Herrmann (1989) según Rendón, M. (2009, p.133).

Cuadrante	Característica
A	Es el lóbulo superior izquierdo y se especializa en un procesamiento lógico, cuantitativo, analítico, crítico, fáctico.
B	Es el lóbulo inferior izquierdo y se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, controlado, conservador, organizado, planificado y controlado, estructural, detallista, crítico, matemático y basado en hechos concretos.
C	Es el lóbulo inferior derecho, se caracteriza por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, musical, humanístico, expresivo, interpersonal, musical, simbólico y espiritual.
D	Es el lóbulo superior derecho y se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, sintético, visual, metafórico, integrador, holístico, global, creativo, artístico, espacial y metafórico.

Para la autora Rendón Uribe, M. A. (2009) basada en las investigaciones de Gardié (2001) estas cuatro áreas se recombinan y forman cuatro nuevas formas de pensamiento:

A-B del hemisferio izquierdo con pensamiento realista y del sentido común. C-D del hemisferio derecho idealista y kinésico. A-D pragmático. B-C instintivo y visceral que incluye el sistema límbico». Algunos consideran el cuadrante D como el de la creatividad por cuanto es el disparador de situaciones novedosas, no convencionales, originadas conscientemente por medio de la imaginación, o de manera no consciente mediante el brote de chispazos de inspiración intuitiva (p.133).

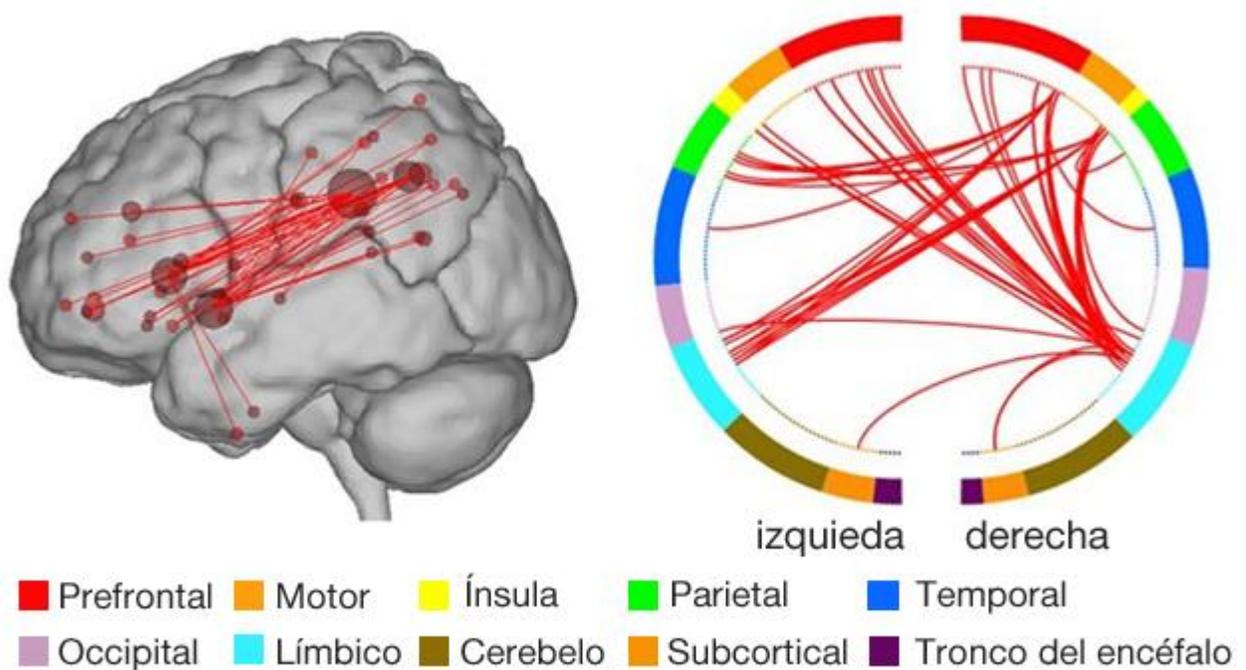
Según Rendón M. (2009) el modelo de Herrmann (1989) postula que

La activación situacional e iterativa de los cuadrantes; además, los estilos de pensamiento no son fijos: pueden ser reajustados en busca de las

configuraciones óptimas para cada caso individual o grupal. En síntesis, el modelo de cerebro total es unitario, dinámico e integrador. De acuerdo con él, la creatividad, la inteligencia, el aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas requieren de la acción concertada de todo el cerebro: ningún estilo, habilidad o estrategia resulta beneficiado en desmedro de los restantes (p.133).

A continuación, presento una imagen que tiene relación con la integración de todo el cerebro al momento de desarrollar un proceso creativo.

Conexiones neuronales de un cerebro creativo



Fuente: Roger Beaty, Universidad de Harvard

BBC

Figura N°5: Conexiones neuronales de un cerebro creativo según Roger Beaty. Recuperado de: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2018/02/21/asi-funciona-el-cerebro-de-las-personas-creativas-segun-roger-beaty-experto-en-neurociencia-cognitiva-de-la-universidad-de-harvard/>

Sobre los avances neurológicos que se han producido en relación a la creatividad el autor Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011) nos dice que han tendido a centrarse en la implicación mayor de los lóbulos frontales o de otras regiones más posteriores del cerebro durante el proceso de creación, basándose en diferentes autores (Heilman, Nadeau y Beversdorf, 2003) que, han planteado la predominancia de estructuras subcorticales como los ganglios basales, asociados al control de los movimientos a la hora de ofrecer explicaciones neurológicas sobre la creatividad.

Por otro lado, el autor Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011) sobre las investigaciones de Jung et al. (2010) sugieren que “existe una distribución significativa de las áreas cerebrales durante el proceso creativo y sostienen que el flujo de información a través de estas regiones es clave para nuestro entendimiento de la neurofisiología de la originalidad y la inventiva” (p.48). Estas son características propias que se asocian a la creatividad.

Sobre las partes funcionales del cerebro que están involucradas en el proceso de creación el autor Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011) le da una importancia al

córtex cerebral y, más concretamente, el córtex prefrontal, donde residen las bases neuronales responsables de las funciones cognitivas superiores. Esta región es la que está involucrada en el desarrollo de las funciones ejecutiva y, por lo tanto, es la encargada de procesar la información compleja que llega al cerebro, buscar soluciones, formular planes, proponer estrategias para un comportamiento social acorde con el contexto en el que se produce, y finalmente dar instrucciones al córtex motor para la ejecución de esas acciones (p.48).

En base a lo anterior, para el autor Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011) recalca el modelo propuesto por Flaherty (2005) sobre la generación de ideas creativas. Donde dice que, para esta autora

Las conexiones entre los lóbulos frontales y los lóbulos temporales son más importantes que las interacciones que mantienen el hemisferio izquierdo y el derecho en el que se asocia popularmente a la parte creativa del cerebro. Además, asigna un papel preponderante al sistema límbico encargado de gestionar las respuestas fisiológicas ante los estímulos emocionales durante el proceso en el que tiene lugar la generación de nuevas ideas (p.48).

3.6 Estrategias y técnicas para promover la creatividad dentro de la sala de clases

Durante el desarrollo de la clase podemos potenciar la creatividad de los estudiantes con técnicas y estrategias que podemos implementar en las diferentes actividades propuestas por el docente, para los autores Vásquez, L. et al (2021)

El uso de técnicas permite el desarrollo de habilidades y actitudes de forma intencionada. En el campo de la educación, le permite al docente facilitar el aprendizaje y lograr que el estudiante profundice los conocimientos adquiridos y descubra la importancia del uso de técnicas (p.36).

3.6.1 Técnicas creativas

En este caso presentaré las técnicas propuestas por Gianni Rodari de su libro Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias de acuerdo a los autores Vásquez, L. et al (2021)

En la que se fundamentan en el uso de la imaginación dentro del campo educativo con el fin de desarrollar la competencia creativa; es decir, la

importancia que se le debe dar a la capacidad creadora es que el ser humano sea capaz de transformar su realidad (p.37).

Si bien las técnicas constan de un aspecto lingüístico y de escritura a esto podemos sacarle provecho en la asignatura de Artes Visuales tomando elementos distintos para incorporarlos en un nuevo producto o actividad en la que se puedan relacionar de manera gráfica, pictórica y escultórica combinando habilidades potenciando el desarrollo creativo de los estudiantes.

3.6.1.1 Binomio fantástico

Para los autores Vásquez, L. et al (2021)

Es una técnica que implica asociar dos sustantivos semánticamente diferentes; es decir que sus significados no tengan ningún tipo de relación, además este juego de palabras despertará, según Rodari (2013), la chispa permitiendo al estudiante utilizar su imaginación para crear sus propios relatos (p.38).

Ante esto Rodari (2003) según Vásquez, L. et al (2021) fundamenta la definición de su técnica:

En realidad, no es suficiente un polo eléctrico para provocar una chispa, se necesitan dos. Una sola palabra “actúa” sólo cuando encuentra una segunda que la provoca, la obliga a salir de los caminos del hábito, y descubrir nuevas capacidades para significar (p.38).

Para Vásquez, L. et al (2021) la adecuada aplicación de esta técnica “ayudará a mejorar las capacidades de escritura, narración y lectura, potenciando su imaginación y el

desarrollo de su creatividad” (p.38). Además, los autores basados en Laime (2017) dicen que

La imaginación juega un papel importante en el uso de esta técnica, ya que es un proceso mental donde dos ideas o palabras diferentes se encuentran produciendo un conflicto interno que genera una lluvia de pensamientos permitiendo al estudiante crear su propio cuento (p.38).

Según Vásquez, L. et al (2021) como se citó en Rodari (2013) “para formar nuevos conceptos en el niño es necesario poner dos ideas de forma simultánea en duelo, a esto se le denomina estructura binaria; es decir, un elemento no puede estar aislado del otro” (p.38).

Para Vásquez, L. et al (2021) basado sobre Rodari (2013) en su libro Gramática de la fantasía: el arte de inventar historias nos da un ejemplo para aplicar esta técnica

Empieza proponiendo dos sustantivos “perro” y “armario”, la forma de enlazar estas dos palabras es a través de preposiciones y artículos que darán vida al título del cuento. El procedimiento que continua es que en base al título seleccionado se generen ideas sobre la trama de la historia, plantear los personajes y encontrar un punto en el que se relacionen las ideas con los personajes. La redacción del cuento queda en manos del escritor en este caso el estudiante (p.39).

3.6.1.2 La hipótesis fantástica

Según los autores Vásquez, L. et al (2021)

La aplicación de la técnica la hipótesis fantástica es una propuesta del escritor Gianni Rodari, en la cual el estudiante da rienda suelta a su

imaginación a partir de una serie de preguntas como estructura base, ¿Qué pasaría si ...? teniendo como fin crear su propio cuento (p.39).

Al respecto, los autores Vásquez, L. et al (2021) basado en el libro de Rodari (2013) este señala que

El desarrollo del tema no es sino la aplicación y desarrollo de un descubrimiento ya dado, a menos que este le permita involucrando la experiencia personal del niño, su ambiente, su comunidad una intervención directa, una aproximación insólita a una realidad, que, para él, ya está cargada de significado (p.39).

Lo importante de esta técnica dicen los autores Vásquez, L. et al (2021) es

Plantear una interrogante teniendo como base el ¿Qué pasaría si ...?, esta hipótesis permitirá que el estudiante adapte sus ideas más fantásticas a su realidad, materializándolas y volviéndolas más concretas. A los niños les encanta imaginar situaciones imposibles y extrañas, sobre todo si son ellos mismos los protagonistas, y en su relato aparecen como personajes sus amigos, mascotas, compañeros de clase o personas conocidas (p.39).

La aplicación de la hipótesis fantástica dice los autores Vásquez, L. et al (2021)

Consiste en escoger al azar un sujeto (por ejemplo, escalera) y un predicado (por ejemplo, subir hasta alcanzar una estrella), un sustantivo (estrella) y un verbo (subir) o un sujeto y un atributo, al relacionarlos dan lugar a una hipótesis fantástica capaz de generar un relato y de despertar la imaginación y creatividad del niño: ¿Qué pasaría si al subir una escalera podría alcanzar una estrella? En base a esta pregunta se generan una serie de interrogantes para llevar a cabo el desarrollo del cuento y situar al estudiante a que imagine

como sería el mundo fantástico si su hipótesis se volviera real. Para previa planificación planteamos ciertas interrogantes como: ¿Qué pasó...?, ¿Dónde...?, ¿Cómo...?, ¿Cuándo ...?, ¿Quiénes serán mis personajes...?, etc. (p.39-40).

3.6.1.3 Ensalada de cuentos

Para los autores Vásquez, L. et al (2021)

Es una variante del binomio fantástico donde las palabras son dos nombres propios de cuentos. Por ejemplo, caperucita y los tres chanchitos; podría ser una variante en la cual ella se encuentra con los cerditos en el bosque y son ellos quienes la defienden del lobo feroz. Es una combinación de cuentos tradicionales que tiene una estructura y una historia definida, que al combinarla produce nuevas situaciones, y el niño utilizará la imaginación para crear una nueva historia (p.40-41).

Esta técnica consiste en según Vásquez, L. et al (2021)

Reescribir un cuento tradicional, que puede ser modificado en parte o totalmente; hacer partícipes a los personajes principales y secundarios de diferentes cuentos creando una nueva historia. Cómo en el flautista y los automóviles, donde se hace una reescritura de “El flautista de Hamelin”, tomando al objeto y al personaje e introduciéndolo en un contexto urbano donde los ratones son reemplazados por automóviles. Este cuento inicia con un argumento breve del cuento original y a partir de allí inicia la nueva narración (p.41).

3.6.2 Piezas sueltas

Piezas sueltas es según para las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) “una teoría de Simon Nicholson en la cual habla de cómo todos somos potencialmente creativos pero que el sistema no solamente no nos ha permitido desarrollar esta creatividad, sino que nos ha reprimido reiterativamente en que no tenemos talento” (p.16). De esta teoría se basan las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) para crear el libro piezas sueltas donde proponen una serie de relaciones y actividades potencialmente creativas para los niños y a desarrollar en todas las personas, complementando lo anterior las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) citando a Ken Robinson:

El sistema educativo actual se basa en ideologías de la época de la revolución industrial (hace casi dos siglos), donde se ofrecía por primera vez en la historia una escolarización para todos. Mayores oportunidades laborales, salir del analfabetismo, posibilidades de ascender socialmente... A cambio, claro, de dejarse moldear para encajar en el engranaje de una fábrica y no dar demasiados problemas. Renunciando con ello a la creatividad y a lo que nos hace únicos (pp.17-18).

El concepto de pieza suelta como juego que teníamos en la mente dicen las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) “extrapola a todo lo material o inmaterial que nos rodea. Habla de nuestra sociedad, nuestros usos y costumbres como variantes fluidas con las que se puede jugar hasta encontrar una solución” (p.18).

3.6.2.1 Ingredientes de la creatividad

Las autoras del libro piezas sueltas Vela, P. Y Herrán, M (2019) piensan las piezas sueltas como ingredientes “materias primas con las que crear todo tipo de cosas complejas

partiendo por elementos muy básicos” (P.19). La analogía con el alimento la hacen para que entendamos

Todos comen varias veces al día. El juego, al igual que la alimentación, es una experiencia altamente sensorial, de ámbito universal y con un espectro de acción inmenso donde puede abarcar desde la simplicidad más humilde de una necesidad básica para la supervivencia hasta la obra de arte más sublime sin dejar de ser simplemente comida. Todo depende de los ojos con los que se miren, de los entrenados que se tengan los sentidos para percibir detalles y sutilizas (P.19).

El hecho de que las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019), vean las piezas sueltas bajo una perspectiva del ingrediente de cocina añaden que “es especialmente útil para explicar de forma más sencilla la magia que da lugar al jugar con las mismas” (p.19).

Sugieren que te fijes cómo cocinas ya que este hecho está relacionado

La mayoría de las personas seguimos al pie de la letra una receta de cocina y, cuando ya la controlamos, a veces nos permitimos experimentar con pequeñas variantes. Muchos de nosotros además nos atrevemos a saltarnos pasos e improvisar sobre la receta tradicional, incluso a cocinar de “oído”, siguiendo unas pautas básicas del manejo de los ingredientes. En un área más profesional, los grandes cocineros inventan platos de acero y algunos incluso se cuestionan las bases de la cocina, experimentando y revolucionando las tradiciones al encontrar técnicas innovadoras de procesar los mismos ingredientes de siempre, cambiando por completo los cimientos de la creación de las recetas (p.19).

A esto se preguntan

¿Cuántas recetas se pueden hacer con trigo? ¿y con papas? Todavía se puede ir más allá y descontextualizar estos ingredientes: ¿cuántas cosas que no sean para comer podemos hacer con trigo o papa?, ¿podríamos hacer, por ejemplo, ropa con papas? Con las piezas sueltas pasa lo mismo: hay algunas piezas que son como el trigo y la papa, abundantes, básicas, que valen para todo y se utilizan a menudo, y hay otras piezas más especializadas como sería el ajo, que son muy versátiles pero que normalmente se añaden en pequeñas cantidades, dan un acento de sabor y no siempre encajan (p.19).

Cocinar podría interpretarse según las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) como

Crear estructuras (platos) a partir de elementos no-estructurados (ingredientes) y la diferencia entre seguir los pasos de una receta o inventársela sería que a partir de elementos no-estructurados creamos estructuras nuevas o simplemente reproducimos las que conocemos. A esto añaden, seguir instrucciones es cómodo, pero la satisfacción de crear algo tuyo, único e irrepetible es simplemente indescriptible. La experiencia cambia completamente. Ir de lo abstracto a lo concreto es la esencia de la creación, exactamente igual a lo que sucede en el juego (p.19-20).

Con las piezas sueltas las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) dicen que

Podemos alargar el proceso natural de aprendizaje en el que se basa en la curiosidad y la investigación a esto nutrirlo y apoyarlo para que no se pierda esta creatividad innata al crecer. Las piezas sueltas añaden son tan versátiles que nos ofrecen la posibilidad de trabajar a cualquier nivel y escala, co-crear nuestros propios materiales didácticos con los niños y

trabajar sobre cualquier concepto de forma interactiva y experiencial. Permite que los niños piensen por sí mismos y lleguen a sus propias conclusiones de manera orgánica (p.21.)

Vela, P. Y Herrán, M (2019), “todos somos creativos si nos dan las herramientas para jugar a ello” (p.21).

3.6.2.2 Sostenibilidad y ecología del juego

Las piezas sueltas las podemos obtener de innumerables fuentes, en este caso de la naturaleza las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019), utilizan la reutilización creativa y la selección de materiales reciclados, naturales y sostenibles, “esto permite crear una colección de piezas sueltas únicas y de mucho valor, por muy poco dinero” (p. 24). Esto se hace importante para trabajar con los materiales que tengamos a disposición.

3.6.2.3 Recolectar, adaptar y almacenar

Las piezas sueltas nos sirven para crear todo tipo de elementos nuevos en base a otros, relacionándolos y complementándolos dando por resultado un producto nuevo de materialidades de distinta composición las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) proponen una lista de distintos materiales para utilizar las piezas sueltas éstas son las siguientes:

- **De la naturaleza:** palos, piedras, piñas, plumas, semillas, ramas, flores, troncos, conchas, castañas, cañas.
- **De madera:** tablones, recortes, bloques, cajas, espigas, palitos, carretes, marcos, barriles, fichas de juego, corchos, cestos
- **Textil:** telas, lanas, sábanas, mantas, cuerdas y sogas, cintas, pañuelos, velcro, redes, botones.

- **De metal:** chapas, anillas, latas, alambres, cables, arandelas, tornillos y tuercas, pulseras, moldes y recipientes, imanes, llaves, tapas, clips, cubiertos desparejados.
- **De plástico:** tapones, botellas de colores, tubos, tuberías, mangueras, codos, botes, bombillas, gomas, cinta adhesiva, recipientes o contenedores, botellas de agua sin aplastar, vasos, lonas, hules, y plásticos grandes.
- **De papel y cartón:** cajas, cartón de embalaje, hueveras, diario, mapas, revistas viejas, tubos duros, cajas de leche, confeti, todo tipo de papel.
- **Para el exterior:** ruedas de caucho, cajones de fruta de madera o plástico, palés, tablones, sábanas y telas grandes, lonas impermeables, sartenes y ollas viejas, caja de electrodomésticos, cubos, tuberías, cañizos, vallas, arena y piedras, volantes, maceteros, bidones, tuberías de PVC y codos, muebles o estructuras, maletas, aparatos eléctricos para desmontar (p.195).

Una forma de involucrar a los niños para las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) es

Haciéndolos participe de los procesos, las expediciones son una gran forma de ampliar la colección de piezas sueltas de forma personalizada, profundizando en los tipos de objetos que le producen curiosidad a cada niño y dándoles la posibilidad de escogerlos y adaptarlos dando un giro inesperado al manipularlos o descontextualizarlos como los royos de fotos, las botellas de plástico y las piezas desmontadas de algún aparato. Con esto siempre estará la posibilidad de transformas por completo materiales para convertirlos en otros nuevos. Con estos pequeños gestos, creamos el hábito de diseñar nuestros propios objetos y juguetes desde cero (p.39).

3.6.2.4 Piezas sueltas en educación

Las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) en su libro piezas sueltas (2019) recalcan “las aplicaciones innovadoras y con potencial impacto a largo plazo de introducir piezas sueltas en la sala de clases. No solamente en educación infantil sino a cualquier edad relacionadas a cualquier concepto. Incluso en la universidad” (p.180).

Las piezas sueltas para las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) ofrecen

Posibilidades ilimitadas y favorecer la interdisciplinariedad, están demostrando ser una llave que abre las mentes desde la primera infancia tanto en posibilidades del material como a la sostenibilidad y materialización de ideas de primera mano, sin necesidad de intermediarios. Agregando en el sentido de neuroeducación que las piezas sueltas son una herramienta versátil que nos guían hacia la educación integral del ser humano (p.180)

Es por este motivo que las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) al juego lo consideran de un medio sumamente importante en el desarrollo de los individuos, al respecto dicen del juego que es “la tecnología innata del aprendizaje más potente jamás conocida y que, en combinación con otros factores, puede darnos la fórmula para repensar la educación y que ésta sea a través de juego” (p.182). Según Vela, P. Y Herrán, M (2019) existen universidades como Harvard, Cambridge o MIT (Massachussets Institute of Technology), que utilizan parte de sus programas de investigación educativa enfocadas en utilizar al juego como herramienta para materializar ideas de forma palpable.

A demás las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) agregan, que

El rápido desarrollo de la neuroeducación ayuda a adaptar toda esta nueva información en las aulas. Así aparece el concepto de la ludificación (o

gamificación) que se aplica en los centros más innovadores, experimentando con el aprendizaje a través del juego (pp.182-183).

Según las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) indican que

Los motores del aprendizaje son la curiosidad natural y la emoción. Nuestros cerebros aprenden más cuando nos divertimos y cuando experimentamos de forma activa y sensorial, a través de la experiencia directa y no como espectadores de una clase. También, que el estado más activo del cerebro (y por ello abierto al aprendizaje) es el estado de Flow o flujo definido por Csíkszentmihályi, M (1975), como un estado emocional positivo que se caracteriza por una implicación total en la actividad que estamos realizando, manteniendo un grado de concentración absoluto (p.183).

Otros de los conceptos que las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) consideran importante es el de plasticidad cerebral, que nos explica que

El cerebro es un ente vivo que se crea a sí mismo continuamente, no importa la edad que tengamos. Cuanto más tiempo dediquemos a algo que nos guste, más habilidad vamos a adquirir. A demás, cuanta más habilidad tengamos, más estado de Flow o flujo experimentaremos y más entraremos en el espiral de perfeccionamiento de la actividad (p.183).

Por estas razones llevan años tomando protagonismo las pedagogías y filosofías alternativas como Montessori, Waldorf, Pikler, Reggio Emilia, las escuelas libres, las escuelas de Summerhill y el homeshooling, entre otras.

Algunas características del juego para las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) son:

- El juego es de libre elección y es autodirigido.

- El juego es una actividad donde los medios son más importantes que el resultado final. Está motivado intrínsecamente
- El juego está guiado por las reglas mentales de los jugadores. Tiene una estructura que emana de las necesidades de cada jugador, pero no es dictada desde el exterior. El juego es la democrática de todas las actividades. La libertad última del jugador es la de dejar de jugar.
- El juego es imaginativo, no literal, está de alguna forma desplazado de lo real o serio de la vida.
- Jugar implica un estado mental activo, de alerta, pero sin estrés. Un estado de Flow o flujo (p.184-186).

Aunque para las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) no todo tiene que ser siempre juego libre

Una vez están claras las bases y sabemos que ofrecemos las condiciones para que pueda surgir el juego de calidad de forma natural, podemos movernos hacia los extremos: juegos con reglas, los semiguidados, los simbólicos, los de competición. Hay muchos tipos de juegos dentro de esta clasificación (p.186).

Una de las cosas interesantes de piezas sueltas agrega las autoras Vela, P. Y Herrán, M (2019) es que, al ser objetos de fin abierto, los mismos materiales pueden servirle a los niños y niñas para llevar a cabo cualquier tipo de juego:

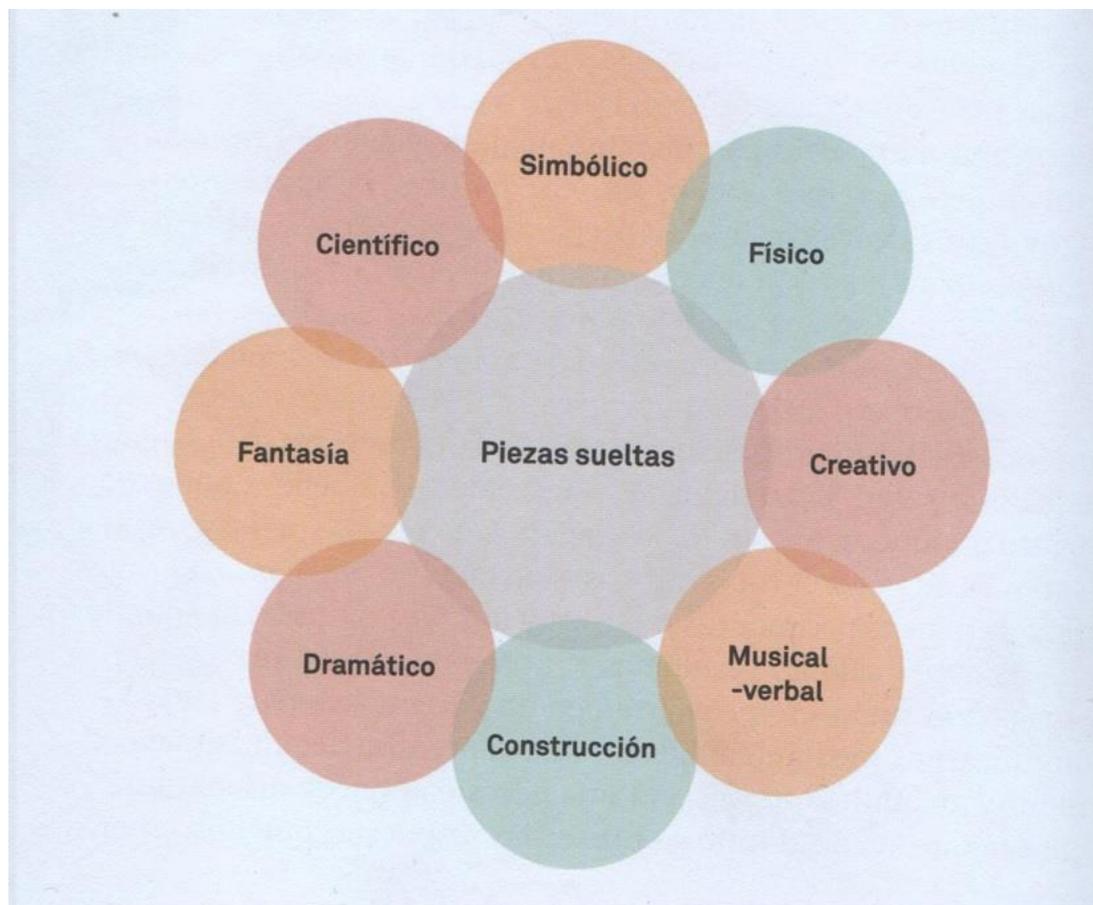


Figura N°6

Tipos de juegos en los que se podría involucrar las piezas sueltas según Vela, P. Y Herrán, M (2019. p, 186).

3.6.3 Observar, conectar y celebrar

Estos tres conceptos para las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) son maneras de relacionar, habilidad esencial para desarrollar la creatividad, en este sentido citando a las autoras “La creatividad es propia del artista que todos llevamos dentro. Crear implica relacionar” (p. 15). Además, Kent, C Y Steward, J. (2019) proponen una serie de ejercicios que nos pueden servir de referencia para nuestras actividades hacia desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes.

3.6.3.1 Observar

La observación es una herramienta primordial nos sugieren las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019), es algo que tenemos que entrenar sino como cualquier herramienta se oxidará, en este sentido la capacidad de observar que tiene un niño es amplia, las autoras sugieren mirar el trayecto que recorre un niño

En el estaré lleno de pausas, de rodeos, se parará a tocar y recoger cosas para olerlas, sacudirlas, probarlas, frotarlas y arañarlas. La mirada del niño no se apartará del terreno y todo pedazo de papel, cualquier trocito de lo que sea, cualquier objeto que halle en su camino supondrá un nuevo descubrimiento (p.28).

3.6.3.1.1 Observar las sombras

Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) proponen que

Hace falta práctica para que recuperemos esta habilidad para ver y, antes que eso, el don de querer ver. La mayoría de las personas llevamos mucho tiempo aprendiendo a juzgar y descartar ya sé lo que es esa cosa, la he visto cientos de veces. Hemos perdido la complejidad de las realidades, las reglas y los detalles que nos rodean (p.29).

Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019), nos sugieren que miremos las cosas como las mira un niño, como si fuese siempre la primera vez.

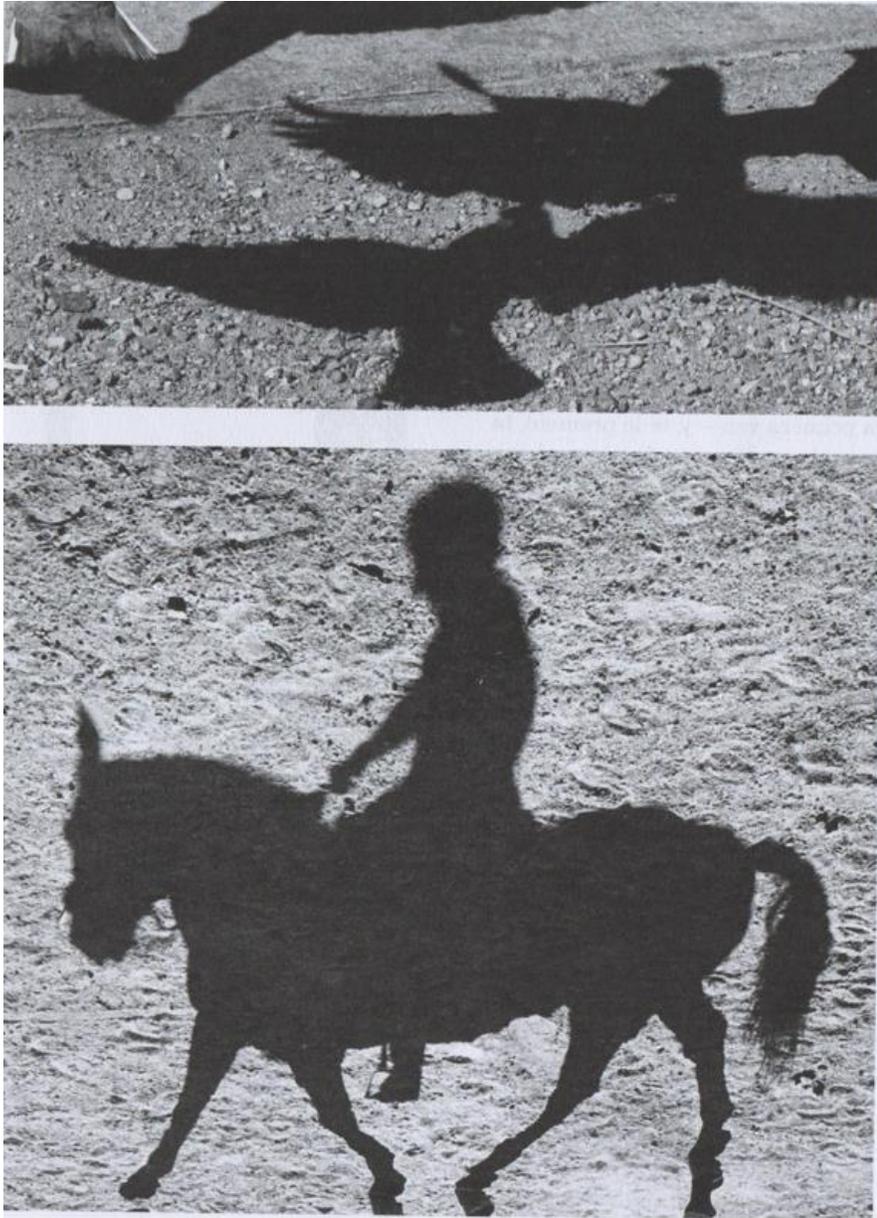


Figura N° 7: *Ejemplo de sombras, ejercicio propuesto por las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019), pág. 30.*

Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) sugieren que

Empieces observando las sombras de tu pieza. Es probable que a los cinco minutos pienses que ya lo has visto todo. Pero luego, a los quince, a los veintisiete o a los cincuenta minutos se producirá una explosión y verás miles

de cosas en las que nunca habías tomado en cuenta. Y sabrás que podrías estar observando eternamente y nunca llegarías a verlo todo, la rica textura de esa misma pared de siempre, las sombreadas aristas de los marcos de la ventana y todo resultaría siempre nuevo (p.31).

Con esto las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) nos dicen que

Estableceremos nuevas relaciones y conexiones advirtiendo sutiles sombreados y derivaciones. Aunque te leyeras muchos textos sobre cómo mirar, no te serviría de nada ya que es necesario la experiencia de observar para ir perfeccionando la actividad, es por esto que las autoras nos invitan a observar las sombras (p.31).

Estos ejercicios de observación según Kent, C Y Steward, J. (2019) pueden servirte para empezar un diario de los sentidos, que será un registro de fuentes y recursos valiosos, en los que servirán cualquier tipo de cuaderno mientras resista lo que dibujes y agregues ahí.

3.6.3.1.2 Diario de los sentidos

Un diario de los sentidos lo que llaman las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019), es

Un instrumento que nos permite ser consciente de los detalles que muchas veces se nos escapan, o que recordamos de manera imperfecta, para retenerlos. Te percatarás de las interrelaciones que existen entre las cosas y verás que pueden aplicarse características concretas de un motivo u objeto a otro. Ve anotando en el cuaderno descripciones de las cosas que hayas percibido, visto, oído o leído. Puedes escribirlas con tus propias palabras o aprovechar la descripción de otra persona, si encuentras una que te parece

que es mejor. El diario de los sentidos será tu caja de caudales para almacenar palabra, ideas e imágenes (p.32).

Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) además de los ejercicios nos sugieren que incluyamos en nuestro cuaderno de los sentidos:

“Poemas, fragmentos en prosa y dichos que te gusten. Palabras que tengan algún significado para ti, que te hagan sentir algo” (p.33).

Listas de composiciones musicales, compositores, libros pendientes de leer o ya leídos, obras de teatro y películas, vistas o que quieras ver. Descripciones de temas de interés que encuentres en enciclopedias u otras obras de referencia (que muchas veces aportan nuevos matices de significado de las cosas familiares y establecen relaciones sorprendentes entre ellas), términos nuevos, palabras ya conocidas y sus descripciones; palabras sueltas que te suenen bien, que despierten algo en ti, que hagan que desees hacer algo, que sean curiosas, misteriosas, o raras de pronunciar, palabras que cuando las miras mucho rato te parecen extraña, mal escritas o absurdas (p.33).

A continuación, muestro ejercicios propuesto por las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) sobre la observación:

3.6.3.1.3 Ejercicio uno

Observa durante una semana entera las sombras de un rincón de tu habitación: siéntate en el mismo sitio cada día durante quince minutos y anota todo lo que veas en esas sombras.

Registra sus cambios en el diario de los sentidos; cambios de color, tamaño, y forma. Luego contempla algo que no cambie: una botella de agua mineral, por ejemplo. Observa el tercio superior de la botella cada día durante quince minutos y anota todo lo que veas allí. Hazlo durante la misma semana en la que te dediques a observar las sombras (p.33).

3.6.3.1.4 Ejercicio dos

Observa un árbol, contempla su forma. Fíjate en cuánto de la forma que ve tiene que ver con lo que hacen las hojas y repara también en cuánto de la estructura que ves tiene que ver con cómo son el tronco y las ramas. Busca los patrones que se crean allí donde el follaje es más tupido o más ralo. Busca los tonos claros y los oscuros y otros cambios en todas ellas, el color cambia al reflejar la luz.

Observa el árbol una hora durante esa misma semana en la que estés observando las sombras. Anota todos los detalles que percibas en el árbol, Haz una lista de otros objetos que, por su estructura, te parezca que están relacionados con un árbol: un paraguas, una lámpara, una escoba (p.34).

Citando a las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019): “Cuando superas lo de ponerle etiquetas a las cosas, se te hace posible combinar y transformar determinados elementos en cosas nuevas. Observa las cosas hasta que su trascendencia, su identidad, su nombre, su uso y su descripción se desvanezcan.” (p.34).

3.6.3.1.5 Ejercicio tres

Nada es igual. Cuando ponemos nombre a las cosas muchas veces damos por sentado que todo lo que tiene el mismo nombre es igual.

Escoge dos cosas que estén en la naturaleza, dos dientes de león, por ejemplo, obsérvalas durante cinco minutos y haz una lista de lo que las hace diferentes. Coge dos hojas del mismo árbol y repite el ejercicio. Elige dos guisantes de la misma bolsa y haz lo mismo. Nada es igual. No hay dos cosas iguales. Cada cosa es cada cosa y es única en su especie.

Después de hacer esto durante una semana, vuelve a observar esas parejas de objetos y haz de nuevo la lista. Verás que detectas más diferencias porque has estado ejercitando tus poderes de observación.

La genialidad está en saber mirar las cosas de un modo desusado.

Trabaja en ámbitos que no te den seguridad, en lugares donde nunca hayas estado antes (Kent, C Y Steward, J. 2019, p.35).

3.6.3.2 Dibujo de contornos

Los dibujos de contornos según Kent, C Y Steward, J. (2019) “se trazan observando atentamente al modelo o el objeto que estás dibujando y sin mirar ni el papel ni el dibujo que estás haciendo. Dibujar contornos constituye tanto una manera de mirar como de dibujar” (p.37).

Uno de los grandes valores que aporta el dibujo de contornos para las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) “es que pone muy difícil que seas prejuicioso con tu propio trabajo. El dibujo de contornos te ayuda a ver las cosas y a dejar que sea tu intuición la que tome las decisiones” (p.37).

Según Kent, C Y Steward, J. (2019) sobre los dibujos de contorno

Los dibujos trazados de esta forma son muy distintos de los que hacemos cuando vamos alternando la mirada entre objeto y el papel, con las típicas interrupciones de ese movimiento ocular, y con el tipo de sutilizas visuales que surgen cuando vamos criticando un trabajo a medida que lo hacemos. Crear y analizar según las autoras son procesos muy distintos, no pueden hacerse a la vez. Los dibujos de contornos suelen mostrar una cierta vitalidad de la que carecen las obras que se han pensado con demasiado detenimiento o preocupación (P.37).

3.6.3.2.1 Ejercicio uno

Mira tú zapato. Pon la punta del rotulador o del lápiz en el papel delante de ti y determina a qué punto de tu zapato corresponde ese punto. Confía en que el lápiz seguirá fielmente los contornos y los detalles del zapato, igual que hacen tus ojos. Tu mirada debe moverse muy despacio, a la misma velocidad que el lápiz y de manera simultánea. Procura no dejar que ni una ni otro se adelanten.

Puedes hacerlo de tres maneras distintas:

- Empieza por la parte superior del objeto y dibújalo hasta la base.
- Empieza por abajo y ve subiendo.
- Empieza por un extremo y dibuja hasta el opuesto.

No te preocupes por tu destreza. El dibujo cobrará vida. (Kent, C Y Steward, J. 2019, P.37).

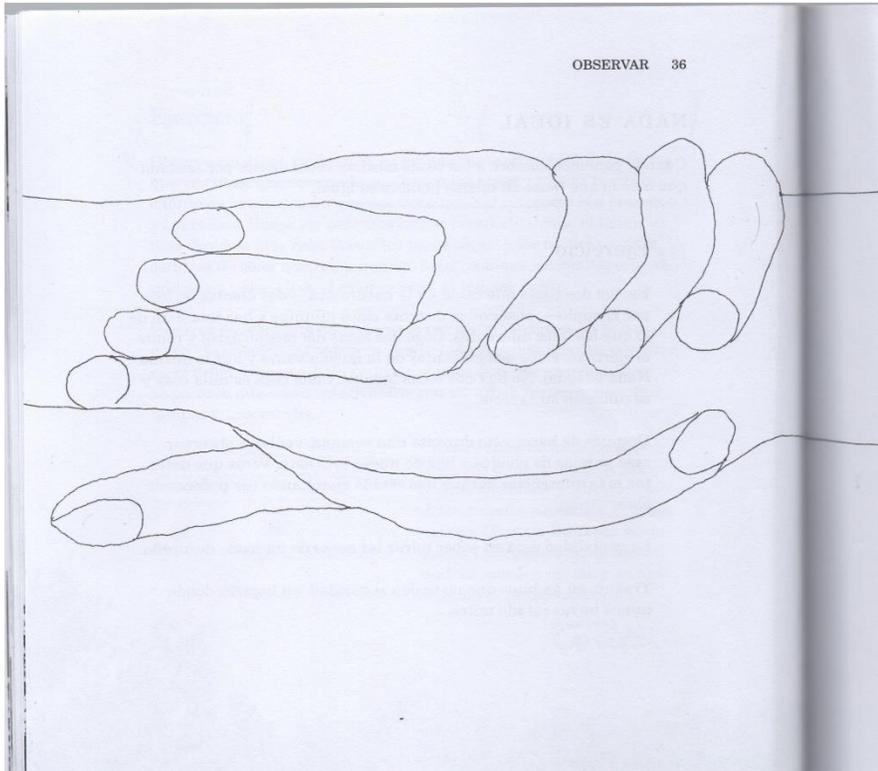


Figura N° 8: Ejemplo de dibujo de contornos propuestos por las autoras (Kent, C Y Steward, J. 2019, p 36)

3.6.3.3 Espacios

En relacion a los espacios las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019)

Estamos habituados a percibir los objetos. Ahora, tenemos que habituarnos a ver los espacios que hay entre los objetos y en torno a ellos como si fuesen también cosas sólidas. Ver realmente los espacios puede libramos de hacer presunciones letales. Esos espacios pueden ayudarnos a comprender dónde se establecen las relaciones. Los espacios y los objetos no son cosas tan distintas: un espacio puede ser madera y otro espacio pueden ser flores. Podemos aprender a no pensar que donde hay madera no hay espacio o que donde no hay madera hay espacio (p.39).

3.6.3.3.1 Ejercicio uno

Hay muchos libros de dibujo en los que se usa una silla, pero lo que se dibuja es su alrededor. La silla, con sus muchos espacios entre patas y brazos, deja que el fondo la atraviese. Dibuja con todo lujo de detalles el espacio que ves alrededor y a través de tu silla preferida.

La silla ya no es algo sobre que sentarse. Ahora su único propósito es servir de límite para tu interés.

Si quieres dibujar la silla de referencia, puedes hacerlo de tres maneras:

- Dibuja los espacios.
- Haz un dibujo con contornos.
- Dibuja solo la ornamentación, no el borde.

Piensa en otras tres maneras de dibujar esa silla. (Kent, C Y Steward, J. 2019, P.39).

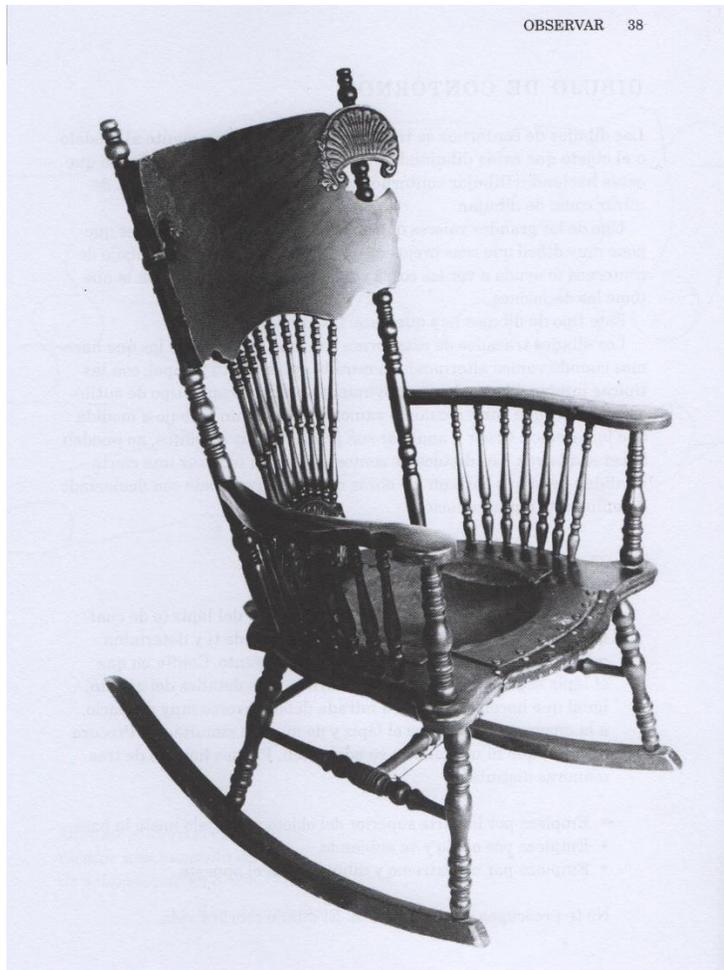


Figura N°9: Ejemplo de silla para dibujar sus espacios propuestos por las autoras (Kent, C Y Steward, J. 2019, p.38).

3.6.3.4 Descubridores

Según las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) existen dos maneras de mirar “la observación lenta y la observación rápida. Mirar despacio se hace mejor estando en soledad. Hay algunos materiales especiales que pueden servirte. Una lupa y una cámara fotográfica son herramientas muy útiles” (p.41).

Otra buena herramienta nos propone Kent, C Y Steward, J. (2019) para observar es un “descubridor”.

Se trata de un dispositivo que hace exactamente lo mismo que el lente o el visor de la cámara: ayuda a sacar las cosas de su contexto, nos permite ver por el mero hecho de mirar e incrementa nuestra capacidad de observar con rapidez y de tomar decisiones (p.41).

Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) nos sugieren que para obtener un descubridor este

Puede ser un marquito vacío de diapositivas de 35 mm. También te lo puedes hacer tú recortando una ventana rectangular en un trozo de cartón grueso, que sea bien resistente para que no se doble al darle mucho uso. Así podrás ver la vida sin que te distraiga el contenido. Podrás tomar decisiones visuales; de hecho, las decisiones ya te vendrán tomadas (p.41).

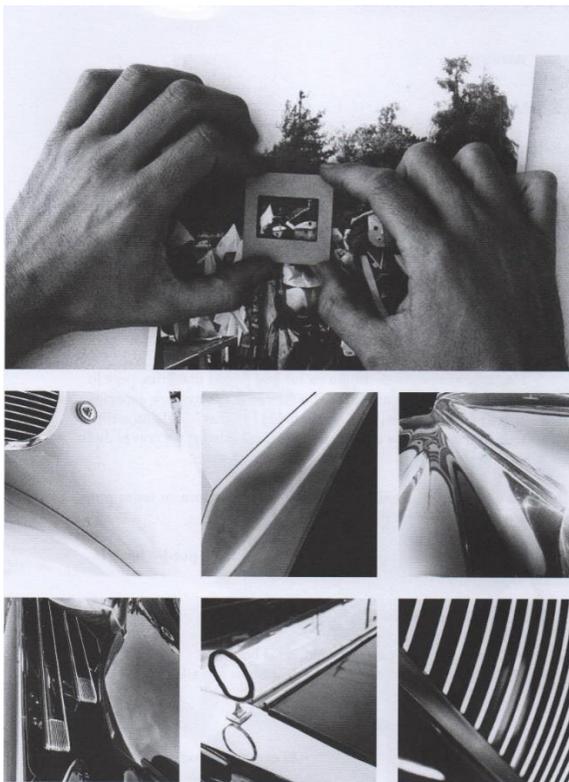


Figura N° 10: Ejemplo de descubridor propuesto por las autoras (Kent, C Y Steward, J. 2019, p.40)

3.6.3.4.1 Ejercicio uno

Llévate el descubridor al mercado, al cine, al parque, a cualquier sitio donde haya muchas cosas que ver. Observa el mundo a través de él durante media hora. Las formas que ves en su interior podrían convertirse en cuadros que quieras pintar.

Observa la fachada del edificio que tengas más cerca a través del descubridor y aísla diez detalles para dibujarlos allí mismo (es muy arriesgado dibujar de memoria; recordamos con poca precisión y casi nunca logramos retener los detalles) (Kent, C Y Steward, J. 2019, p.41).

3.6.3.4.2 Ejercicio dos

Observa las grietas de la calle con tu descubridor cinco minutos cada día durante una semana. Haz una serie de dibujos de cada una de las imágenes encuadradas de la calle. Las sombras de las grietas cambian, se alargan, se vuelven verticales, se acentúan y desaparecen en función de la luz y de la posición del sol. Observa el asfalto cada día a horas distintas, pero centrándote siempre en la misma zona del pavimento, que puede ser también de hormigón (Kent, C Y Steward, J. 2019, p.50).

3.6.3.5 Tormenta de ideas

Según las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) el origen de la tormenta de ideas se debió a

Alex Osborn, publicista fue quien concibió la técnica denominada *brainstorming*, o tormenta de ideas, con el objeto de conseguir una ampliación de la visión creativa. Este sencillo proceso consiste en ir tomando

nota de todas las ideas que van surgiendo, sin adjudicarles valor ni juzgarlas. Cuando se hace en grupo, el proceso es muy productivo porque con él ponemos a disposición de los demás las ideas y el banco de memoria de cada uno. La tormenta de ideas en solitario es también muy útil para acceder a material que podamos haber almacenado y recuperarlo. En este caso, consiste en hacer largas listas de ideas a medida que se nos van ocurriendo. En uno y otro caso, ya sea en solitario o en grupo, las normas de la tormenta de ideas son las mismas (p.64).

El primer paso para que una sesión salga bien aseguran Kent, C Y Steward, J. (2019), consiste en

Determinar el problema que hay que solventar. Ya se trate de un problema amplio o concreto, debemos definirlo con claridad. Si trabajas en solitario, anota la cuestión/problema/objetivo en grandes letras como encabezados en una página. Cuando se hace en grupo es útil escribir el título en una pizarra o en un papel grande que quede a la vista de todos (p.64).

A continuación, presento unas cuantas reglas básicas según Kent, C Y Steward, J. (2019) para que la tormenta de ideas sea fructífera

Ve anotando las ideas a medida que surjan. Una persona del grupo debería encargarse de escribirlas en una pizarra o en una hoja de papel. Si lo haces a solas, pon por escrito todo pensamiento suelto que te venga a la mente.

Si tienes algún juicio crítico de las ideas que te vayan saliendo, déjalas para el final. La producción de ideas es diez veces mayor cuando la imaginación no se ve limitada por una actitud crítica. Al aplazar nuestras decisiones

críticas dejamos que fluyan las ideas y se nos ocurren muchas más alternativas entre las que escoger más tarde.

La cantidad es muy importante. El objetivo es recoger el mayor número posibles de ideas. Cuantas más ideas, más posibilidades tenemos de hallar lo que buscamos. Puede ser conveniente establecer un límite de tiempo de respuesta para que así el proceso progrese sin que se vea interrumpido por análisis ni discusiones. Marca un objetivo de cuántas ideas quieres acabar consiguiendo. Ponte una cantidad tan grande (cien o más) que te obligue a esforzarte para alcanzar el objetivo. No te preocupes porque eso inhiba a los participantes. El proceso es tan emocionante que, una vez iniciado, es más que probable que el grupo supere el objetivo marcado, por muy inalcanzable que pueda parecer al principio de la sesión. Usa ideas ajenas y bázate en ellas. La tormenta de ideas nos da total libertad. (Kent, C Y Steward, J. 2019, p.65).

3.6.3.5.1 Ejercicio uno

Confeccionar listas es un método de lo más útil en una tormenta de ideas, ya sea en solitario o en grupo. No te censes: acepta todas las ideas, te parezcan o no relevantes o repetitivas. Ahondarás más y con mayor libertad y, como resultado, obtendrás un espectro de ideas más amplio y variado. Haz una lista de cien cosas que tengan que ver con la idea de celebración. Relaciona el concepto de celebración con los sentidos. ¿Qué colores te provocan bienestar? ¿Qué sabores, olores y músicas u otros sonidos te suben el ánimo? ¿A quién conoces que sepa celebrar con estilo? Fíjate en las celebraciones de otras culturas. Haz una lista de maneras nuevas de ejecutar una tarea habitual (p.66).

3.6.3.6 Conectar y crear

Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) en base a distintos diccionarios definen los verbos relacionar y conectar:

Relacionar: hacer relación empática, combinar, unir, juntar, vincular, atar, enlazar, poner en relación, colocar o alinear una cosa junto a otra.

Conectar: crear una conexión. Relación incluye las ideas de parentesco o amistad y de implicación. Yuxtaposición es poner cosas juntas. A veces lleva implícito cierto contraste (p.102).

Para las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) “el hecho de establecer conexiones es lo que define y hace posible la creatividad. Son procesos que pulsan sobre lo que sabemos y sentimos” (p.109).

A continuación, presento actividades propuestas por las autoras Kent, C. Y Steward, J. (2019) en base a conectar y crear.

3.6.3.6.1 Ejercicio uno

Haz un librito. Empieza por la cubierta: usa un dibujo, una pintura o una fotografía como material gráfico. Para el texto de la primera página, pon la lista de compras. Haz que el libro crezca, que una cosa lleve a la otra hasta la última página, que contendrá algún pasaje de poesía. Fíjate en cómo ha evolucionado desde la foto de la cubierta hasta las palabras finales. Limitate a dejar que ocurra.

Mientras confeccionas el libro, haz una lista de las relaciones y conexiones que van apareciendo. Irán saliendo juntas cosas que no habías planeado. Surgirán conexiones entre papel e hilo, cola y poesía. Haz listas de las cosas

que te choquen por ser raras, improbables o directamente estúpidas. Respeta los detalles. Crea y sigue creando. No esperes a que te llegue la inspiración: límitate a hacer (p.116).

3.6.3.6.2 Ejercicio dos

Escribe unos cuantos pasajes breves de la biblia, el Corán, el Bhagavad Gita, los sutras zen y la mitología de pueblos originarios.

Cuando termines, recórtales el papel sobrante. Luego recorta titulares y artículos de los diarios. Pega los textos que has escrito y los recortes de los diarios sobre una hoja grande de papel o cartulina. Pega primero una de las citas escritas por ti y luego el recorte del diario, así hasta que lo hayas pegado todo.

Lee lo que has compuesto y fíjate en los nuevos significados, conexiones y relaciones que surgen entre los dos tipos de textos (p.117).

3.6.3.7 La celebración

Para las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) el significado de celebrar es: “trompetear, honrar, ir a sitios y hacer cosas; señalar una ocasión, consagrar, cantar. Honrar u observar ritos o ceremonias solemnes; proclamar: divulgar, ensalzar cantar las virtudes de; festividad, festival o jubileo; pregonar, conmemorar, festejar” (p.198).

Celebrar según Kent, C Y Steward, J. (2019) es

Como un alimento que todos necesitamos en nuestra vida. Cada individuo nos dice las autoras aporta su receta u ofrenda especial donde la celebración no es excluyente, sino el acto humano más inclusivo y una de las cosas que nos diferencian a los humanos de los animales (p.220).

La celebración nos dice las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) “toma las cosas corrientes y las coloca en un contexto insólito durante un tiempo breve, pero intenso. Vemos la esencia de cada cosa y la relacionamos con el motivo de la celebración” (p.220).

A continuación, presento una actividad de las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) relacionadas con la celebración.

3.6.3.7.1 Ejercicio uno

Organiza una celebración.

Antes de ponerte a trabajar, nos siguieren Kent, C Y Steward, J. (2019) es recopilar libros y otros materiales sobre celebraciones de otras culturas y países. Escucha músicas que suenen en esos acontecimientos: grabaciones, cantantes balcánicos y música de occidente que haya surgido de la necesidad de señalar ocasiones especiales, más que aquella que se haya compuesto como entretenimiento. Busca libros de cocina que tengan recetas de comida festiva: la pascua rusa, el Año Nuevo chino o las bodas italianas.

Haz una lista exhaustiva de todo aquello que asocies con la celebración. Ponte un límite de tiempo (tres horas). Implica a toda la gente que puedas: la variedad de puntos de vista dará lugar a un acto mucho más rico y aportará más soluciones. No te pares a pensar si lo que compone la lista tiene sentido o parece importante.

Desglosa la lista que has hecho en grupos específicos.

¿Qué acontecimientos del mundo de hoy pueden ser susceptibles de celebrarse de modo ceremonial o ritual? Pon en este grupo cualquier motivo

de celebración: ritos de paso, la curación de alguna enfermedad, la liberación de un preso, etc.

Temática: aquí incluye el mensaje y también el propósito de la celebración.

Busca fuentes literarias y de otros textos que expresen el mensaje.

Materiales que te hagan sentirte bien: alimentos, ropa, música, etc.

¿Qué ceremonias se va a celebrar? Las ceremonias son actos formales, muy a menudo simbólicos, que tienen su estructura y que a la vez servirán de estructura para tu celebración. Suele tratarse de ceremonias de carácter tradicional. Recoge ideas de otras tradiciones y adáptalas a tus necesidades específicas.

Las ceremonias para las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) muchas veces tienen que ver con el cambio: el paso de competidor a campeón, la liberación del alma, la unión de dos personas. El momento del cambio es el punto culminante del acto: se enciende el fuego, se sueltan las aves y una gran ovación las sigue en su vuelo hacia el cielo. ¿Cómo se va a expresar?

Una vez que tengas organizada la ceremonia, los aspectos físicos y materiales de la celebración irán siguiendo las necesidades establecidas del acto en cuestión. Las autoras Kent, C Y Steward, J. (2019) recomiendan que hagas una tormenta de ideas para que salgan a la luz los elementos principales de la ceremonia. Por ejemplo, si no tienes palomas ni globos, unas banderolas con aves pintadas que se alcen todas a la vez pueden transmitir el mismo mensaje. El número hace la fuerza. Cuanta más gente pongas a trabajar en el proyecto, de más ideas y habilidades dispondrás.

Cuanto más banderolas se levanten, más potente será la imagen (Kent, C Y Steward, J. 2019, pp. 223-224).

3.7 Emociones y creatividad

Al igual que la creatividad la definición del concepto de emociones no existe de manera clara y unánime donde cada autor propone su definición.

Un neurocientífico dirá que es una actividad del sistema nervioso; un psicólogo cognitivo dirá que es el producto del pensamiento, y un psicólogo conductual dirá que es un sistema complejo de evaluación de un estímulo y de la manera cómo organizamos la respuesta a ese estímulo. El antropólogo dirá, por el contrario, que la emoción es un particular arreglo cultural propio de una sociedad que regula las relaciones interpersonales a través de las generaciones; un bioquímico dirá que es un péptido, y un biólogo dirá que es una perturbación en nuestra fisiología que afecta al cerebro para darle forma a cómo nos sentimos; un psicólogo freudiano afirmará que se trata de una pulsación del inconsciente, mientras que un filósofo fenomenólogo dirá que es un acto de consciencia. Todas las descripciones que ofrecen las disciplinas, son buenas descripciones, pero no son una definición. (Casassus, J. 2017, p.122).

Podemos distinguir varias emociones el autor Casassus, J. (2015) reconoce a las emociones primarias, secundarias o mixtas, pero no hay consenso en torno a cuántas y cuáles serían estas emociones llamadas básicas, fundamentales o primarias.

Lo que sí está claro para Casassus, J. (2015) es considerar a las emociones básicas o primarias a

La rabia, el miedo, la tristeza, y la alegría, aunque hay autores que incluyen otras emociones entre las básicas o primarias como Bloch. S y Maturana. H (1996) que incluyen dos formas de amor, el amor erótico y el amor ternura. También Goleman. D (1995) agrega el disgusto, la sorpresa y la vergüenza (pp.108-109).

Para Casassus, J. (2015):

Las razones para considerar estas emociones como básicas o primarias es que son biológicamente primitivas, tienen primacía para el desarrollo ontogenético. Aparecen pocos meses después de haber nacido e incluso algunos elementos están programados ya al nacer. También se considera que una emoción es primaria, cuando ella ocurre sin que necesariamente haya o se conozca una causa o exista un objeto aparente. A veces basta con mover algún músculo facial o ubicar los ojos en determinadas posiciones para que se gatillen algunas de las cuatro emociones primarias. Esto está asociado al hecho de que estas emociones primarias tienen expresiones faciales universales, y por lo tanto reconocibles por todos los individuos de una especie (p.109).

A partir de estas emociones primarias según Casassus, J. (2015) “se pueden distinguir familias de emociones secundarias o derivadas donde hay distintos modelos para explicar cómo es que estas emociones secundarias se derivan de las primarias” (p.110).

Las emociones secundarias o derivadas para Casassus, J. (2015), “son estados emocionales semejantes entre sí, pero con diferentes matices, que pueden relacionarse con diferencias en su intensidad, duración, objeto o cualidades vivenciales más sutiles que las alejan del concepto de emociones primarias propiamente tales” (p.110).

algunos ejemplos que propone Casassus, J. (2015) son:

- Rabia: agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto, exasperación;
- Tristeza: pena, pesar, melancolía, pesimismo, abatimiento, desesperación, depresión, desánimo, impotencia, descontento;
- Miedo: angustia, alarma, horror, espanto, temor, terror, ansiedad, aprensión, pánico;
- Alegría: risa, felicidad, contento, entusiasmo, de buen humor, chispeante, placer, dicha, diversión;
- Amor: amistad, afectividad, apertura, ternura, confianza, simpatía, adoración (p.110).

El autor Bisquerra, R. (2012), basado en Mora, F. (2008) nos describe los siete pilares de las emociones, los que presento a continuación:

- 1.- Las emociones sirven para defendernos de estímulos nocivos (enemigos) o aproximarnos a estímulos placenteros o recompensantes (agua, comida, juego, actividad sexual) que mantengan la supervivencia. En este sentido, además, las emociones son motivadoras. Es decir, nos mueven o empujan a conseguir o evitar lo que es beneficioso o dañino para el individuo y la especie (Bisquerra, R. 2012, p.17).
- 2.- Las emociones hacen que las respuestas del organismo (conducta) ante acontecimientos (enemigos o alimentos) sean polivalentes y flexibles. Son reacciones que ayudan a encontrar, no una respuesta fija ante un determinado estímulo (como reflejo), sino que, bajo la reacción general de alerta, el individuo escoge la respuesta, más adecuada y útil entre un repertorio posible. Ello se expande, enormemente, con la aparición de los

sentimientos (la parte consciente y subjetiva de las emociones). Las emociones y los sentimientos de esta manera, dotan de más versatilidad a la conducta. Y ello, obviamente, es de más utilidad para la supervivencia del individuo y la especie (Bisquerra, R. 2012, p.17).

- 3.- Las emociones sirven a las funciones del punto primero y segundo alertando al individuo como un todo único ante el estímulo específico. Tal reacción emocional incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales (sistema reticular, atencional, mecanismos sensoriales, motores, procesos mentales), endocrinos (activación suprarrenal medular y cortical y otras hormonas) metabólicos (glucosa y ácidos grasos) y en general la activación de muchos de los sistemas y aparatos del organismo (cardiovascular, respiratorio, etc. con el aparato locomotor y músculo estriado como centro de operaciones) (Bisquerra, R. 2012, p.17).
- 4.- Las emociones mantienen la curiosidad y con ello el interés por el descubrimiento de lo nuevo (nuevos alimentos, ocultación de posibles enemigos que se observan a lo lejos, aprendizaje y memoria, etc.). De esta manera, ensanchan el marco de seguridad para la supervivencia del individuo (Bisquerra, R. 2012, p.18).
- 5.- Las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros (de la misma especie o incluso de especies diferentes). Es una comunicación rápida y efectiva. En el hombre, el lenguaje emocional es también un lenguaje básico tanto entre los miembros de una misma familia (padres e hijos) como entre los miembros de una sociedad determinada. Ello, además, crea lazos emocionales (familia, amistad) que pueden tener claras consecuencias del éxito tanto de supervivencia biológica como social (Bisquerra, R. 2012, p.18).

- 6.- Las emociones sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. A nadie se le escapa que todo acontecimiento asociado a un episodio emocional, tanto si este tuvo matiz placentero o de castigo (debido a su duración como a su significado), permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido. Ello, de nuevo, tiene claras consecuencias para el éxito biológico y social del individuo (Bisquerra, R. 2012, p.18).
- 7.- Las emociones y los sentimientos son unos mecanismos que juegan un papel importante en el proceso de razonamiento. Los abstractos creados por el cerebro, los procesos cognitivos en general, se crean en las áreas de asociación de la corteza cerebral con información que ya viene impregnada de colorido emocional, de bueno o de malo. Se piensa ya con significados emocionales. Y de ahí que, sobre esa base, la emoción juegue un papel fundamental en la toma de decisiones consientes por persona. Todo esto nos lleva a que las emociones son como los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro (Bisquerra, R. 2012, p.18).

3.7.1 Las emociones en el proceso creativo

En el proceso creativo el conocimiento y las habilidades de pensamiento son muy importantes, para los autores Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014) “la persona tiene que ser capaz de aportar ideas diferentes y de concebir posibles soluciones a problemas complejos. Para ello, generalmente es necesario contar con un amplio conocimiento de un ámbito de trabajo determinado” (p.11).

Para los autores Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., Y Botín, F. (2014) el proceso creativo está también cargado de emociones demuestran esto con un ejemplo sacado de Fenster. (1999):

Josephine Cochrane sentía tal frustración cuando su empleada del hogar, al lavar los platos, rompía alguna de las valiosas piezas de su vajilla de porcelana, que decidió que, si nadie inventaba un lavavajillas, lo haría ella. De este modo, lo que hizo en realidad fue transformar su frustración, hasta que finalmente ideó el primer lavavajillas viable (p.12).

Así proponen los autores Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014) que

A otras personas, la frustración no les servirá como fuente de inspiración a la hora de identificar problemas importantes, sino que les generará enfado. Con esto, el proceso creativo, según las emociones puede resultar con beneficios, pero también pueden ser perjudiciales (p.12).

Para los autores Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014)

La mayoría de los estudios de investigación sobre las emociones implicadas en el proceso creativo se han centrado en analizar cómo los distintos estados de ánimo fomentan u obstaculizan la generación de ideas los autores presentan una investigación realizada en la a Cornell University donde llevaron a los alumnos de la universidad a un laboratorio y les indujeron estados de ánimo positivos y negativos a través de música alegre o triste, o pidiéndoles que pensarán en acontecimientos alegres o tristes de su vida personal. A continuación, les aplicaron algunas pruebas sobre pensamiento creativo. En una de ellas, se les pedía que hallaran un aspecto común a un grupo de tres conceptos. Por ejemplo, ¿qué tienen en común sal, profundidad y espuma? El vínculo común es el mar (p.12).

Según los autores Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014) las conclusiones del estudio, “las personas a las que se indujo un sentimiento de alegría demostraron tener pensamientos más flexibles y originales que aquellas a las que se sumió en un estado de ánimo neutral o de tristeza” (p.13).

Para los autores Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014) no es necesariamente estar alegre para crear, existen resultados creativos muy importantes que se llevaron a través de la pena y la tristeza. Se basan en investigadores (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008) que han sugerido que

Más que analizar la influencia de las emociones positivas o negativas, se debería examinar cuáles son las emociones que impulsan a una persona a actuar. Podría ser que una persona necesite experimentar en primer lugar una emoción negativa que la impulse a actuar para pasar después a sentir emociones más positivas, a medida que se desarrolle el proceso creativo (p.13).

Según Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014) un grupo de investigadores holandeses (Van Keef, Anastasopoulou y Nijstad, 2010)

Estudiaron los efectos que puede tener el hecho de recibir una crítica negativa sobre una actividad creativa. Se pidió a los participantes que hicieran una prueba de pensamiento creativo y, antes de que comenzaran la siguiente, les mostraron ciertas observaciones sobre sus respuestas. Entre aquellos participantes que recibieron una opinión irritante, unos hicieron mejor la segunda prueba, mientras que otros la hicieron peor. Es decir, hay ciertas personas que tienen la capacidad de canalizar comentarios negativos

y transformarlos en motivación para trabajar mejor, mientras que otras personas se bloquean y se abstraen de la actividad (p.13).

3.7.2 Inteligencia emocional

Según Bisquerra, R. (2012) se considera

Que el primer artículo científico sobre inteligencia emocional es el de Salovey y Mayer (1990) que se tituló *Emotional Intelligence*. Este artículo pasó inadvertido en el momento de su publicación y hubo que esperar cinco años hasta que lo divulgó Daniel Goleman (1995) (p.24).

Previamente según Bisquerra, R. (2012) en

1994 se fundó el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) con el objetivo de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. CASEL es una institución que se propone la difusión de *social and emotional learning* (SEL) que se puede traducir por aprendizaje social y emocional (ASE). Dicho de otro modo, antes de la publicación del libro de Daniel Goleman (1995) ya había una institución dedicada a su difusión en la educación (p.24).

Para Bisquerra, R. (2012) basado en las investigaciones de Salovey y Mayer (1990) y la revisión posterior de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional consiste en “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Su modelo se estructura en cuatro bloques” (p.24).

Los cuatro bloques según Bisquerra, R. (2012) son los siguientes:

- **Percepción emocional:** las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a las emociones en uno mismo y en los demás, expresadas a través del lenguaje, la conducta, obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente, así como la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas y deshonestas (Bisquerra, R. 2012, p.24).
- **Facilitación emocional del pensamiento:** las emociones sentidas se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad (Bisquerra, R. 2012, p.24).
- **Comprensión emocional:** consiste en comprender y analizar las emociones. Incluye la capacidad para dar nombre a las emociones, reconocer las relaciones, entre estas y las palabras. Por ejemplo, la tristeza se debe a una pérdida. También incluye la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo, cómo se pasa de la frustración a la ira, o del amor al odio (Bisquerra, R. 2012, p.25).
- **Regulación emocional:** control de las emociones que incluye la habilidad para distanciarse de una emoción, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten, etc. (Bisquerra, R. 2012, p.25).

Según Bisquerra, R. (2012) para Daniel Goleman la inteligencia emocional consiste

en:

- Reconocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con otras personas (p.25).

Según Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014) las habilidades de inteligencia emocional desempeñan

Una función a lo largo de todo el proceso creativo desde el descubrimiento de los problemas importantes, hasta la concepción de ideas originales y la persistencia a la hora de resolver problemas a pesar de la frustración o los obstáculos que se encuentren en el camino. En otras palabras, las habilidades de la inteligencia emocional desempeñan un papel importante en la manera en que las personas se dirigen hacia los retos del trabajo creativo (p.14).

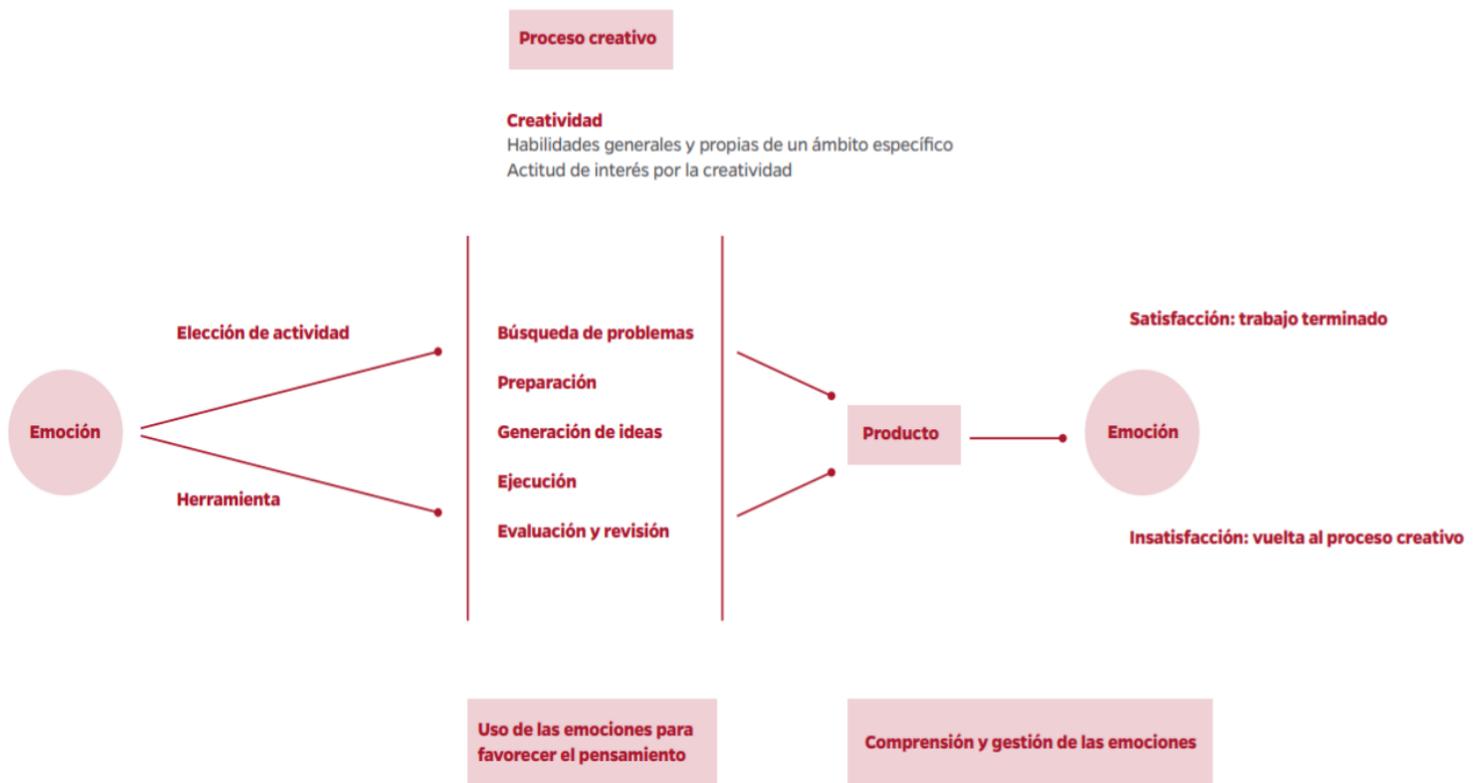


Figura N° 11. Modelo que representa el papel desempeñado por las habilidades de inteligencia emocional en el proceso creativo personal según (Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. 2014, p.15).

En la Figura N 11 se expone el papel que desempeñan las emociones y las habilidades de inteligencia emocional en el proceso creativo. Según Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014).

El modelo parte de la presunción de que la clave para la producción creativa son ciertos rasgos, actitudes y habilidades personales, tales como la apertura a nuevas experiencias, la convicción sobre la importancia de la creatividad y el compromiso con ella. Cuando se poseen dichos rasgos, actitudes y habilidades, las emociones pueden ser herramientas y propulsores de la creatividad, y marcar el rumbo de nuestras acciones (p.14).

3.8 Bloqueos

Existen determinados factores que posibilitan el desarrollo de la creatividad, esta es una capacidad susceptible a crecer en los individuos, pero también de ser bloqueada.

Las principales dificultades que nos encontramos al desarrollar la creatividad, se denominan obstáculos o bloqueos que se observan en los niños y adultos que evidencian problemas creativos.

Según la autora Calzada Muñoz, N. (2013) basada en las investigaciones de Simberg (1994) los bloqueos se pueden clasificar en: perceptuales, los culturales y los emocionales.

El autor Baños González, M. (1999) sugiere que la denominación la podemos encontrar en Sikora (1979) y en Francisco García (1984) quienes los llaman cognoscitivos, emocionales y culturales. Por su parte agrega el autor Baños González, M. (1999) que Miguel de Guzmán (1994) en su libro "Para pensar mejor" habla de los bloqueos de origen afectivo, de los de tipo cognitivo, culturales y de los ambientales.

3.8.1 Bloqueos Cognoscitivos.

Según el autor Baños González, M. (1999) "se trata de las dificultades de alguna aptitud intelectual que impiden descubrir soluciones nuevas para un problema concreto. Y es posible establecer diferentes tipos de bloqueos cognoscitivos" (p.118)

Los bloqueos cognoscitivos según Baños González, M. (1999) son los siguientes:

- Perceptuales: Son los más evidentes donde entramos en contacto con el mundo exterior a través de los sentidos que transmiten las informaciones al cerebro, y en este proceso pueden producirse errores. como la imposibilidad para ver cuál es el problema o qué es lo que realmente anda mal en una

situación. Hagamos lo que hagamos, siempre vemos el problema de una misma forma. Y lo ejemplifica con los siguientes bloqueos: dificultad para aislar el problema, incapacidad de definir términos, dificultad por una limitación excesiva del problema, incapacidad de utilizar todos los sentidos para la observación, dificultad de percibir relaciones remotas, dificultad en no investigar lo obvio e incapacidad de distinguir entre causa y efecto (Baños González, M. 1999, pp.118-119).

- Teorías dominantes: Para la creatividad, tener presente una teoría dominante puede ser un freno más que una ayuda ya que no incita a buscar nuevas ideas y, además, las nuevas ideas ofrecen más dificultades por su novedad (Baños González, M. 1999, p.119).

- La fijación del modo de solucionar: Es proceder mecánicamente y de una forma rígida y no reflexiva al solucionar problemas. Cuando se conoce el camino para resolver una tarea, se suele seguir siempre el mismo sin buscar nuevas formas de actuación que podrían resultar más eficaces (Baños González, M. 1999, p.119).

3.8.2 Bloqueos Emocionales

De acuerdo con Baños González, M. (1999) para Simberg (1994) son aquellos que

Están dentro de nosotros mismos. A veces, son las tensiones de la vida cotidiana las que los determinan, otras, se trata de emociones muy fuertes

que pueden cegarnos, también los temores y las ansiedades que acompañan a las nuevas situaciones pueden bloquear la creatividad (p.121)

Baños González, M. (1999) citando a Sikora (1977) sobre el bloqueo emocional: “todas las angustias individuales, los temores, las inseguridades, que impiden al individuo actuar de modo creativo. No se habla de angustias producidas por el contacto social con otros hombres, sino de aquellas condicionadas por la psicología individual” (p.121). Entre los bloqueos emocionales descritos por Baños González, M. (1999) se encuentran:

- **El miedo a cometer errores:** El temor a equivocarse puede provocar una limitación en la producción de ideas. Es el miedo al fracaso tan importante en el que se evidencia en la educación (Baños González, M. 1999, p.121).
- **La necesidad de encontrar rápidamente una solución:** El autor Simberg (1994) habla de aferrarse a la primera idea que se nos ocurra. Es, básicamente, un problema de tiempo ya que el que busca una idea tiene que encontrarla en un tiempo determinado y esto se puede traducir en una ansiedad capaz de bloquear al sujeto (Baños González, M. 1999, p.121).
- **Exagerado afán de seguridad o deseo patológico de seguridad:** Buscar ideas innovadoras nos lleva a un terreno desconocido e impredecible que provoca inseguridad a quien lo recorre y del que se puede intentar huir buscando lugares más seguros (Baños González, M. 1999, p.121).
- **Desconfianza en nuestras propias capacidades creativas:** Muchas personas dudan de su capacidad de crear y, por lo tanto, difícilmente se pondrán a la tarea de intentarlo. Ya hemos comentado que nosotros partimos de la idea que todos somos creativos y que no estamos ante una capacidad limitada a unos pocos privilegiados (Baños González, M. 1999, p.122).

- **Pereza ante el comienzo o falta de impulso para llevar adelante un problema hasta completarlo y experimentarlo:** Es la dificultad para ponerse en marcha, para comenzar el trabajo porque, de cómo sea el comienzo puede depender el resto del proceso y el éxito en nuestra tarea. De Bono dice sobre esta cuestión, en contra de los dichos populares, que la intención no es suficiente, es fundamental dar los pasos necesarios y hacer los movimientos (Baños González, M. 1999, p.122).
- **Espíritu hipercrítico:** Según Baños González, M. (1999) García, F (1984). considera que este bloqueo, según el punto de vista desde el que se enfoque, puede ser emocional o cognoscitivo. De todos modos, se trata de esa ansia por llegar a la perfección, cuando todos sabemos lo difícil que es alcanzar ese objetivo (Baños González, M. 1999, p.122).
- **Sobre motivación para triunfar rápidamente:** La competitividad, el premio por llegar cuanto antes lo más alto posible, hacen que busquemos los caminos que nos dirigen con seguridad hacia el éxito, en lugar de buscar caminos nuevos, aunque menos seguros (Baños González, M. 1999, p.122).
- Repugnancia hacia algunas tareas que consideramos aburridas o rutinarias, o que las asociamos con personas que nos resultan poco agradables, etc. (Baños González, M. 1999, p.123).

3.8.3 Bloqueos culturales

Según el autor Baños González, M. (1999) los bloqueos culturales se presentan en la sociedad, que crea las reglas de conducta, pensamiento, acción y es necesario obedecerlas si queremos estar dentro de la norma y de la costumbre, pero esto es algo que va en contra de la creatividad que necesita enfrentarse a desafíos, realizar cambios (p.123).

Agregando que “la sociedad premia el conformismo y sanciona el inconformismo en un intento por ofrecer a sus miembros seguridad” (p.123). En este sentido los bloqueos culturales que podemos encontrar son:

- **La presión de conformidad que nos lleva a adaptarnos a las normas establecidas:** Las investigaciones llevadas a cabo han demostrado la fuerza que tiene la presión del grupo a la hora de que los individuos emitan juicios, incluso en cuestiones aparentemente objetivas como la longitud de una línea. La creatividad en los niños puede ser sofocada por las demandas culturales que imponen la disciplina y la concordancia y que critica la expresión creativa (Baños González, M. 1999, p.123).
- **Dicotomía trabajo-juego:** El juego se opone socialmente a la realización de algo práctico pues se piensa que solamente busca la satisfacción en sí mismo. Y unir trabajo y juego se considera un contrasentido cuando es precisamente esta separación una de las principales causas de la falta de creatividad (Baños González, M. 1999, p.124).
- **Exagerada tendencia al éxito:** La creatividad también necesita el éxito, pero el problema es cuando se pone demasiado empeño en conseguirlo. Le damos demasiada importancia a la competitividad como para preocuparnos de innovar (Baños González, M. 1999, p.124).
- La necesidad de cumplir en cada momento, la función asignada por el sexo o la edad (Baños González, M. 1999, p.124).

- Considerar como poco educado ser curioso o dudar de los valores establecidos cuando es precisamente esa curiosidad el motor de la creatividad (Baños González, M. 1999, p.124).
- **Exceso o defecto de conocimientos sobre el tema:** Los conocimientos demasiado profundos sobre un tema son frecuentemente muy peligrosos para la creatividad porque impiden observar el problema desde una perspectiva nueva (Baños González, M. 1999, p.124).

A continuación, presento una tabla con las actitudes que dificultan la creatividad:

Tabla N°8

actitudes que dificultan la creatividad recuperada de (Calzada Muñoz, N. 2013, p.35) sobre el libro: creatividad aplicada. Una apuesta de futuro.

Actitudes que dificultan la creatividad

Falta de libertad.

Exceso de crítica y de autocrítica.

Temor al ridículo.

Ideas estereotipadas.

Bloqueo en la expresión de emociones, ideas o sentimientos.

Falta de empatía.

Desconfianza.

Falta de autenticidad.

Falta de respeto.

3.9 Etapas del desarrollo

Dentro de la formación de los estudiantes es necesario saber en la etapa de desarrollo en la que se encuentran, esto se hace pertinente en el paso del contenido y actividades a realizar, en la asignatura de Artes Visuales considerando que esta investigación involucra la participación de niños y niñas de ocho años de edad.

Para los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) esta etapa de desarrollo la nombran como esquemática de una edad de siete a nueve años de edad.

3.9.1 Importancia de la fase esquemática

De la fase esquemática los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) nos dicen que

Después de mucha experimentación, el niño ha desarrollado un símbolo satisfactorio para una persona y para los objetos que les son familiares. A este símbolo añaden lo llamamos esquemas si se repite una y otra vez, siempre que no haya una experiencia no intencionada que ocasione un cambio en el símbolo. Estos esquemas son muy individualizados. Para algunos niños el esquema puede ser un concepto muy valioso en diferentes características en cambio para otros niños es un símbolo escaso o insuficiente (p.290).

Las diferencias nos dicen los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) entre los esquemas dependen de muchas cosas,

Por lo mismo que no hay dos niños iguales, no hay esquemas idénticos. El esquema de un objeto puede estar determinado por la forma en que un niño

ve algo, por la significación emocional asociada a ello, por las experiencias de las sensaciones de su propio cuerpo con el objeto, por las impresiones táctiles del mismo o por cómo funciona o se comporta el objeto (p.290).

El esquema puro de un niño dice los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) ocurre siempre que

La representación infantil se limita al objeto: “esto es un árbol” “esto es un hombre”. Sin embargo, cuando un niño altera una forma de intencionalidad, ya no es un esquema puro, y si sabemos que ha representado algo especial de relevancia (p.290).

Los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) basados en los estudios de la memoria que tienen los niños a partir de seis años basados en la investigación de Stacey y Ross (1975) interpretan que

Los propios dibujos de los niños de esta edad producen esquemas alternativos para objetos y acontecimientos cuando se les pide. Esto tiene una importancia relevante para el docente, que puede determinar los resultados de la enseñanza comparando los esquemas habituales con cualquier variación (p.290).

Según Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) las imágenes mentales que tiene un niño y una niña de los objetos de su entorno son

El resultado de un proceso mental; el dibujo en el papel es el símbolo de esa imagen mental, el símbolo que representa el objeto. El producto artístico es, por tanto, una indicación de la forma en la que el niño comprende e interactúa el espacio y los objetos (p.290).

A esto los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) dan un ejemplo que presento a continuación: “Un niño puede dibujar habitualmente una casa sin incluir la chimenea. Pero en invierno cuando hace frío y se habla de santa Claus entrando por la chimenea, el esquema puede cambiar e introduce una chimenea” (P.290).

3.9.2 Características de los dibujos esquemáticos

3.9.2.1 El esquema humano

Para los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) hacia la edad de siete años, el dibujo infantil de una figura humana debe ser

Un símbolo fácilmente reconocible. La representación de las partes del cuerpo depende del conocimiento que el niño tenga de ellas. No sólo estará la cabeza, el tronco, los brazos y las piernas, sino también algunos de los diversos rasgos. Los ojos deben ser distintos de la nariz, el símbolo para la nariz debe ser diferente al de la boca, debe haber pelo y a veces incluso un cuello (p.292).

Los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) indican que

El niño o la niña incluyen símbolos distintos para los pies. Con frecuencia se dibuja ropa en lugar del tronco. El esquema medio de un niño o niña de siete años incluye la mayoría de los elementos antes mencionados y, para algunos, es importante la simetría del cuerpo, los dos brazos, las dos piernas, los dos ojos y las dos orejas (p.292).

Según Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) un estudio de Ives y Rovet (1982) descubrieron que

Los niños representaban ciertos elementos en vista lateral (caballos, barcos, autos); representaban los objetos estáticos con una orientación frontal, y los objetos en movimientos los dibujaban frecuentemente, aunque no todos en vista lateral. Engel (1981) explica que los niños utilizan la perspectiva de manera sobre saliente, es la que se reconoce con mayor facilidad (p.292).

Estos esquemas para Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) consisten normalmente en “formas geométricas que pierden su significado cuando se separan del todo. Algunas veces para hacer el cuerpo se hacen óvalos, triángulos, cuadrados, círculos, rectángulos, o formas irregulares y, para las piernas, brazos y ropa, todo tipo de formas” (292).



Figura N°12: Ejemplo de los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) para representar cuatro figuras esquemáticas casi idénticas presentan la familia de esta niña. Todas miran directamente al frente en lugar de relacionarse entre sí (P.293).

En la figura anterior se aprecia que la niña repite el esquema para cada miembro de la familia.

Esta niña no está intentando copiar una forma visible, sino que su concepto se ha originado a partir de distintos factores cómo su proceso mental, la conciencia de sus propios sentimientos, sus sensibilidades perceptivas y sus propios intereses y propiedades especiales. (Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. 2008, p.292).

3.9.2.2 El esquema espacial

Sobre el esquema espacial los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) explican que

Existe una conciencia deliberada de un orden definido en las relaciones espaciales. El niño ya no piensa acá hay un árbol, hay un hombre, hay un auto sin relacionarlos entre sí, piensa estoy en el suelo, el auto está en el suelo, el pasto crece en el suelo, todos estamos en el suelo. Este conocimiento, que incluye todos los objetos que tienen relacion espacial común, se expresa colocando todo en una línea básica (p.293).

La línea básica es universal piensan los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) y puede considerarse

Parte del desarrollo natural infantil al mismo nivel que aprender a correr o a saltar. A demás agregan los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) la línea básica indica la relación entre el niño y el medio; en apariencia, esta línea puede representar no sólo el soporte en el que reposan los objetos, sino que también puede representar un suelo, una calle o cualquier base sobre la que si ubica un niño o niña. Podría considerarse esta línea como un itinerario de viaje, algo así como un mapa, con objetos que aparecen en orden a lo largo de la línea (pp.293-294).

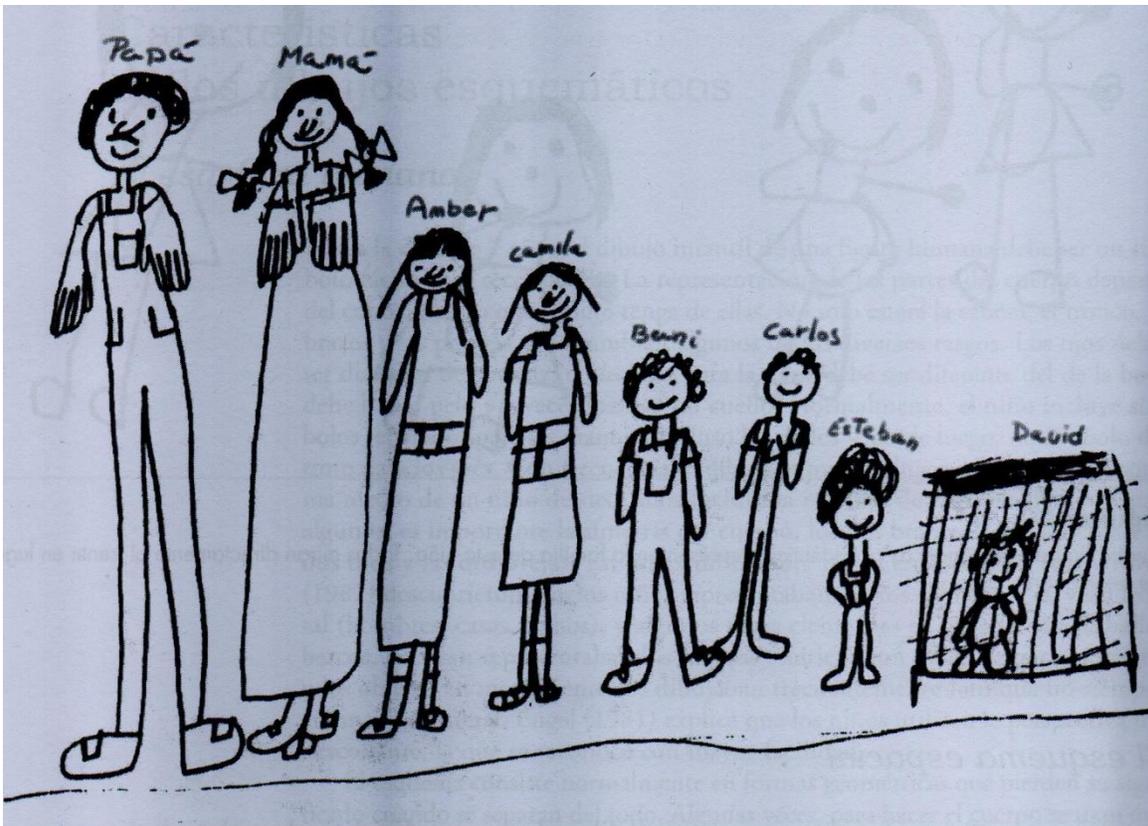


Figura N°13: Ejemplo de dibujo de un niño que muestra un conocimiento de las relaciones de tamaño y un esquema más flexible, donde la familia está posando para nosotros (P.294).

3.9.2.3 La línea básica como parte del paisaje

Para Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) la línea básica puede utilizarse para simbolizar la base sobre la cual descansan las cosas, y en otras ocasiones para representar la superficie del paisaje.

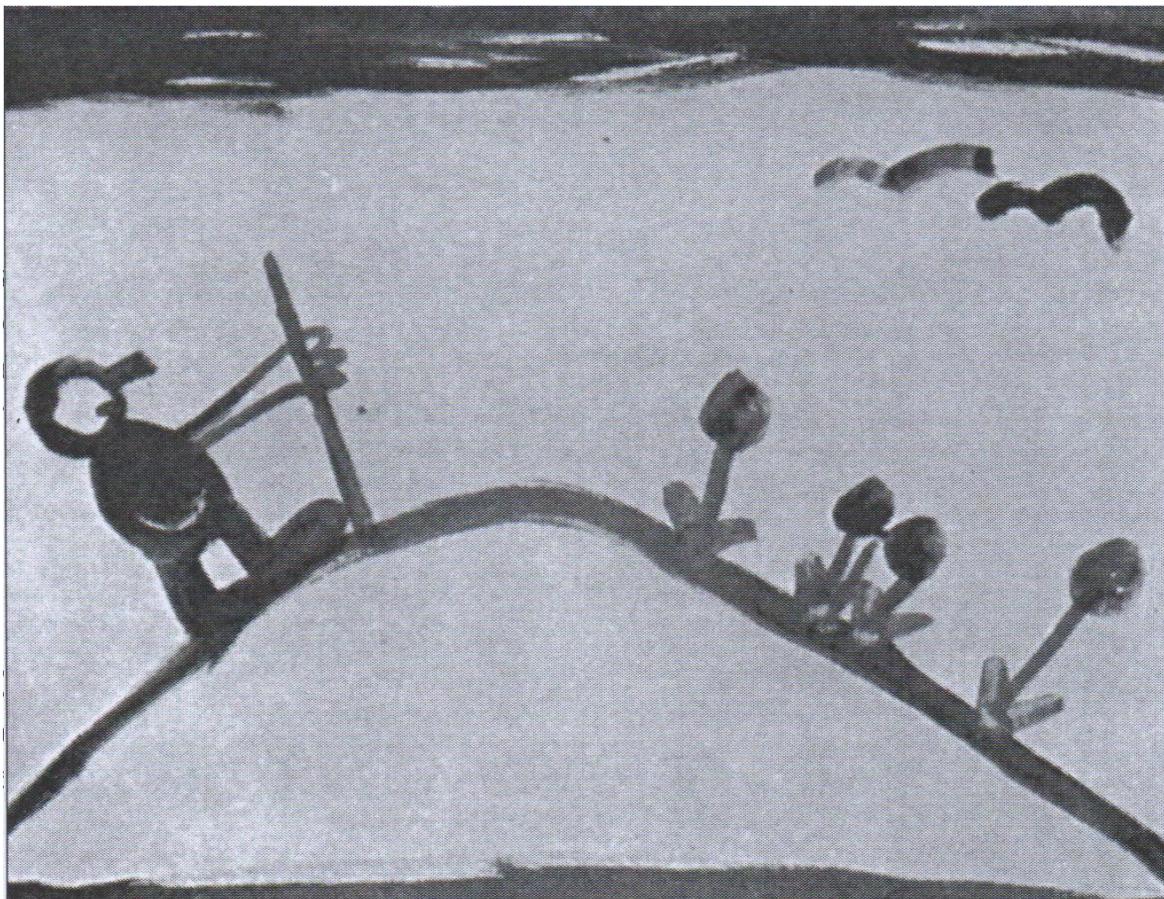


Figura N°14: Ejemplo de línea básica propuesto por Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) La colina es una línea básica que está doblada; representando la experiencia se subir y bajar. (P.297)

Una línea básica dicen los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008)

Simboliza el nivel de suelo mientras que otra representa la montaña. En apariencia, el niño o niña desea indicar que esta segunda línea básica se eleva sobre la llanura. Puede verse con facilidad que se toma la montaña como línea básica por el hecho de que las flores están perpendiculares a ella. Incluso la figura humana tiene su línea básica como referencia (p.297).

3.9.2.4 Representaciones de tiempo y espacio

Según Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) las representaciones de tiempo y espacio

Incluyen en un dibujo secuencias temporales diferentes o impresiones espaciales distintas. Lo mismo que los niños inventan formas de mostrar objetos en dos o tres dimensiones, a veces haciendo uso del plano y el alzado simultáneamente, así inventan también formas de mostrar acontecimientos que ocurren secuencialmente (p.306).

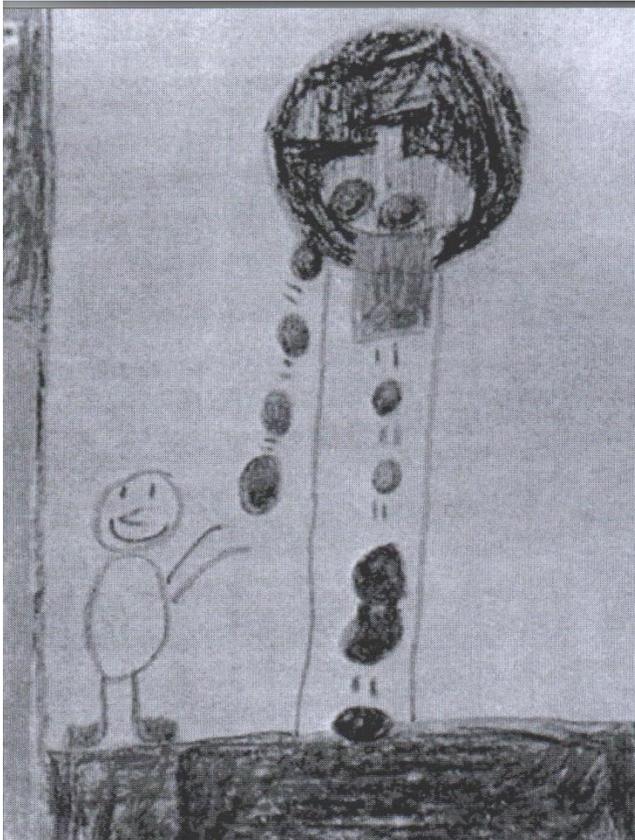


Figura N°15: Ejemplo de Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) del dibujo de un niño el cual está jugando baloncesto. La trayectoria de la pelota se retrata mediante una serie de dibujos es ésta, como si estuviéramos viendo la escena a cámara lenta (P.307).

Uno de los objetivos según Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) de la representación espacio-temporal es

Contar historias. Ésta es la razón por la que en una secuencia de dibujos aparecen representados varios episodios. Las imágenes pueden ser independientes, como las de un cómic, aunque pueden no estar divididas por una línea. Los viajes, excursiones, episodios u otros eventos que requieren de una secuencia temporal corresponden a este tipo de representaciones (p.308).

3.9.2.5 Desarrollo del niño en la escuela primaria

Para Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) los dibujos reflejan

La esencia integral del niño, la aparición de un esquema determinado tiene muchas implicaciones y puede proporcionar a un adulto comprensivo algunas ideas acerca del desarrollo del niño. Por ejemplo, una niña ya no representa objetos en relación con ella misma, sino que ahora comienza a representar objetos con una cierta relación lógica entre ellos. Cuando era más pequeña dibujaba una casa, un árbol o un juguete en yuxtaposición, sin un orden objetivo. Ahora, sin embargo, esta niña se incluye en su concepto de la misma forma que incluye el árbol, la casa o todo el entorno. Esta experiencia de estoy en la calle, la casa está en la calle, Juan está en la calle, es un paso decisivo en el desarrollo psicológico del niño. Su actitud egocéntrica cambia, y esto se ve reflejado no sólo en sus dibujos sino también en su desarrollo integral (P.315).

3.9.2.6 Los dibujos esquemáticos como reflejo del desarrollo

Para Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) en cualquier sala de clases se da una amplia variedad de diferencias individuales.

No es raro tener una clase de tercero básico compuesta por niños cuyo cociente intelectual puede variar de 75 a 125. Esto quiere decir básicamente que la edad mental de estos niños y niñas variará desde el nivel de 6 años al de 10 años. Hay también una gama amplia de diferencias físicas. Al mirar los dibujos de los niños de este mismo tercero básico, podemos esperar encontrar, asimismo, una variedad comparable de diferencias individuales (P.319).

Una de los aspectos de crecimiento del intelecto infantil que destacan los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) es la “percepción cada vez mayor del mundo alrededor. Para el niño o la niña los objetos pueden tener un significado o carecer de él, dependiendo de las relaciones emocionales y de la comprensión intelectual” (p. 319).

Según Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) basados en investigaciones de Piaget e Inhelder (1971) creían que

La asimilación continua de factores externos es necesaria para el desarrollo y la modificación de conceptos. Aprender, crecer intelectualmente, depende de la capacidad de nutrir el sistema con nueva información, que puede combinarse e integrarse con los conceptos ya existentes. Esta información nueva se va interiorizando gradualmente y, una vez asimilada, proporciona conceptos nuevos y un esquema alterado. Que el mundo tenga coherencia o no depende parcialmente del grado hasta el cual el niño haya formulado los conceptos. Es previsible que éste se exprese en sus dibujos con un

símbolo definido para esas cosas que se representan repetitivamente (p.319).

Los autores Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) creen que el uso rígido de un esquema puede ser

Una forma de huida para evitar afrontar los sentimientos y emociones propias. En cambio, el uso flexible del esquema es un requisito importante para la verdadera autoexpresión. La naturaleza misma del esquema hace que sea proclive a la consideración de estereotipos si se repite sin ninguna implicación personal. Ha de prestarse una atención especial a la flexibilidad de pensamiento durante este período. Normalmente pueden observarse muchos cambios y variaciones en el esquema, particularmente si el niño expresa sus reacciones sin temor a ser censurado. Las exageraciones, la falta de cuidado o las omisiones no sólo son típicas de esta edad, sino que son indicativos de reacciones emocionales sanas de un niño. Es normal que éste se concentre en una parte de la figura hasta el punto que el cuerpo puede parecer un mero apéndice; sin embargo, las exageraciones distorsionadas continuadas y muy disparatadas suelen ser bastantes escasas (p.322).

El arte según Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008) no solo facilita la liberación de emociones, sino que

Ofrece además al niño o la niña la oportunidad de usar estas emociones de forma constructiva. Las escuelas han de poner límites al grado de explosión emocional que puede ser aceptable en el entorno social de una clase. Las explosiones de ira, frustración, envidia y pura alegría normalmente no se

toleran. Incluso así, la típica clase suele ir mucho más allá y se esfuerza por crear un ambiente carente de emoción en el cual sólo merecen consideración los objetivos intelectuales. El arte debe estimular una mayor implicación emocional en un ambiente sano y libre de tensiones (pp.322-323).

Tabla N° 9

Características de la fase esquemática, de 7 a 9 años según (Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. 2008, p.518)

Características del dibujo	Representación del espacio	Representación de la figura humana
Se desarrolla un concepto de forma que se repite una y otra vez.	Se establece una Línea básica en la cual se colocan los objetos y a menudo una línea	Se produce un esquema para una persona repetido.
El esquema se altera sólo cuando se transmite un significado especial.	del cielo, con el espacio intermedio representando el aire.	El cuerpo se compone normalmente con figuras geométricas.
El dibujo muestra el concepto, no la percepción.	Se produce una organización bidimensional de los objetos.	Los brazos y las piernas muestran volumen y normalmente están bien colocados.
La representación es marcada, directa y plana.	No hay superposición o es muy escasa.	La exageración, la omisión o el cambio de esquema muestran el efecto de la experiencia.
Los dibujos reflejan el conocimiento activo del medio que tiene el niño o la niña.	La representación del espacio es subjetiva común: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representación simultánea de plano y alzado. ▪ Dibujos radiográficos. 	Las proporciones dependen de los valores emocionales.

- Fusión de espacio y tiempo.

Se dan varias líneas básicas.

Se produce una simbolización del medio ambiente.

3.10 Educación y creatividad

Unos de los lugares centrales en el desarrollo del pensamiento creativo de las personas, es la educación, donde la influencia de la creatividad se puede plasmar en la sala de clase la autora Araya, Y. C. (2005) citando a Torrance (1977), éste plantea que:

las escuelas con visión futurista se planificarán no solo para aprender, sino también para que los estudiantes piensen; las personas deben estar preparadas para las épocas de constantes movimientos. Ese es el desafío creador que debe plantearse desde el medio educativo. (p.19)

Si bien ha habido cambios a la educación se necesita un cambio que potencie la toma de decisiones, que fomente la originalidad e innovación en la creación de los estudiantes motivándolos a crear, la autora Araya, Y. C. (2005) citando a Pawlak (2000) indica que:

las herramientas más poderosas para estimular una sociedad creativa, incluyen la educación creativa, un ambiente estimulante, líderes naturales y equipos de trabajo multidisciplinarios. Las naciones en avanzada deben desarrollar un ambiente estimulante para que puedan surgir las mentes creativas, por lo que se necesitan programas especiales para apoyar la educación del Siglo XXI con una necesaria transformación de la educación formal (p.20).

Para la autora Galvis, R. V. (2007) basada en las investigaciones de De la Torre y Marín (1991)

A fin de establecer la relación entre creatividad y educación, los autores definen un programa como un proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desean emprender para alcanzar unos determinados objetivos y lo califican de creativo cuando sus propósitos, contenidos, medios y regulación se orientan a potenciar algunos de los atributos de la creatividad (p.86).

Dentro de estos programas De la Torre y Marín (1991), según (Galvis, R. V. 2007, p.86) se encuentran cuatro componentes básicos: métodos, técnicas, contenidos y recursos, estos están dirigidos a:

- Estimular la percepción del medio y su transformación.
- Desarrollar competencias que capaciten al sujeto en la solución de los problemas, activando la capacidad adaptativa.
- Desarrollar procesos de ideación.
- Promover la aplicación del pensamiento divergente o creativo.
- Crear actitudes positivas que permita transformar el medio con criterios personales.

Para la autora Galvis, R. V. (2007) “los contenidos, pueden ser los de cualquier materia curricular debido a que cualquier materia puede ser objeto de planificación creativa.

La creatividad está en el modo cómo se aborde el aprendizaje de tales contenidos más que en su naturaleza” (p.86).

En cuanto al proceso creativo De la Torre (1997) según Galvis, R. V. (2007)

Este ajusta la forma didáctica de proceder a las fases del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación, verificación) trasladándolas al comportamiento didáctico del profesor. Lo centra en el proceso ideativo, debido a lo cual el propio proceso didáctico seguido se convierte en estimulador de la creatividad. Se trata de transferir el proceso creativo al proceso de enseñar, plantea que el contenido no altera el proceso general como tampoco cambia el proceso creativo en sus principales fases al ser aplicado al arte, la ciencia o la invención. Las variaciones tienen lugar en el momento de la ideación (p.87).

En este sentido la autora Galvis, R. V. (2007) señala que

Al problematizar y estimular se ponen en juego competencias cognitivas, al climatizar, competencias sociales y al estimular y estimar, competencias afectivas, abordando de esta manera, la creatividad como un proceso en el que se proyecta la persona en la totalidad de sus dimensiones cognitivas (saber), afectivas (ser) y efectiva (hacer) (p.87).

A continuación, presento las fases del proceso propuesto por De la Torre Según Galvis, R. V. (2007) donde se inicia con:

Problematizar una situación de aprendizaje consiste en despertar en el alumno nuevas interrogantes, por los contenidos de los objetivos de aprendizaje.

Climatizar es aquella situación o fase en la que el alumno busca satisfacer sus inquietudes buscando información y respuesta a sus preguntas. Equivale a la fase de incubación en la que el sujeto se distancia o despreocupa

aparentemente, si bien en el fondo está realizando asociaciones más ricas y lejanas.

La estimulación se correspondería con la fase de iluminación. El profesor creativo trata de fomentar las ideas nuevas y originales en lugar de reprimirlas e incita a la comunicación de estas.

Estimar comporta aprecio, valoración y evaluación de las realizaciones y se corresponde con la verificación del proceso creativo (p.87).

El proceso didáctico creativo para la autora Galvis, R. V. (2007)

Este debe desarrollarse en forma de espiral, partiendo de una situación problemática, confrontando cognitivamente lo conocido con lo desconocido, a través de técnicas que faciliten el autoaprendizaje, en un ambiente que promueva la libertad de expresión y la valoración de las diferentes respuestas tanto positivas como negativas (pp.87-88).

Capítulo IV

Marco Metodológico

4.1 Enfoque metodológico investigación-acción

La presente investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo , lo que para autoras como Balcázar et al (2013) el objetivo de esta metodología es la comprensión y está centrada en la indagación de los hechos, de carácter personal que adopta el investigador desde un comienzo de la investigación, así como su interpretación de los sucesos y acontecimientos, esperando una descripción, una comprensión experiencial de múltiples realidades dejando al investigador como alguien que no descubre sino que construye el conocimiento.

Además, como objetivo de la investigación cualitativa según Balcázar et al (2013) citando a Stake (1995), ésta se centra en

La indagación de los hechos, en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, así como su interpretación de los sucesos y acontecimientos, lo que se espera es una descripción, una comprensión experiencial y múltiples realidades (p.23).

La investigación cualitativa según Balcázar et al (2013) es la que proporciona diferentes alternativas al investigador para tener un conocimiento más profundo de una situación en concreto relacionadas con las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de las personas que le permitirá resolver un problema, como sería el caso de la aplicación de la investigación-acción.

Las autoras Balcázar et al (2013) indican que el investigador intentará ver cómo los miembros del grupo ven, sienten, experimentan y construyen su mundo cognitivamente esto es, comprender el punto de vista del otro. Con todo lo anterior según Balcázar et al (2013) puede puntualizarse que la investigación cualitativa:

- Es inductiva
- Tiene una perspectiva holística (percibe a la persona como un todo)
- Existen efectos del investigador sobre las personas
- Intenta comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
- El investigador aporta sus propias creencias; no obstante, éstas son un punto de referencia para interpretar la realidad que está estudiando
- Todas las perspectivas son valiosas
- Se considera que es más de corte humanista
- Se da un énfasis en la validez de la investigación próxima al mundo empírico
- Para este enfoque, todos los escenarios y las personas son dignas de estudio
- La investigación cualitativa es un arte
- Puede aplicarse a estudios en el ámbito macro, ya que profundiza más en la situación
- Señala los aspectos y discrepancias
- Se orienta más a lo que es significativo, relevante y consciente para los participantes
- Se utiliza en diferentes disciplinas, que van desde la educación, la sociología, la antropología, la psicología entre otras (pp.22-23).

La modalidad o el método utilizado para esta investigación es la investigación-acción la que según la autora Herreras, E. B. (2004)

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (p.1).

El propósito de la investigación-acción según Herreras, E. B. (2004) citando a Elliot, (1993) es

Profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (p.2).

4.2 Características de la investigación-acción

Según la autora Herreras, E. B. (2004) basada en las investigaciones de Kemmis y McTaggart (1988) sobre la investigación-acción dentro de las características de la investigación-acción podemos encontrar:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.

- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios (p.2).

4.3 Propósitos de la investigación-acción

Según Torrecilla, F. J. M., Y Javier, F. (2011) basado en los estudios de Kemmis y McTaggart (1988), los principales beneficios de la investigación-acción son

La mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios (p.6).

El propósito fundamental de la investigación-acción para Torrecilla, F. J. M., Y Javier, F. (2011) “es cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (p.6).

Con lo antes expuesto, son metas de la investigación-acción:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

4.4 Modelo del proceso de investigación-acción

Para esta investigación usare el modelo propuesto por Gabriela Gómez Esquivel citado de (Aguirre. M, Martínez. E, Herrera, M. 2014, p.11).

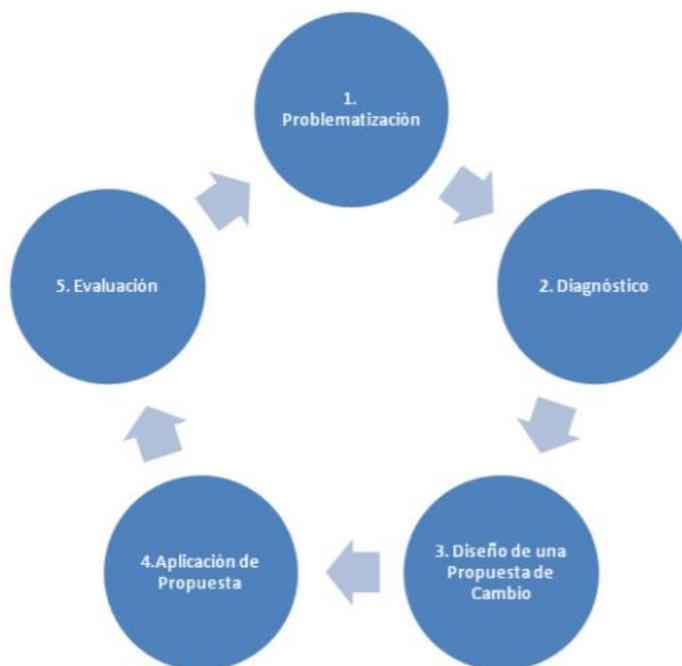


Figura N°16: Fases del Proceso de Investigación-Acción como metodología Docente propuesto por Gabriela Gómez Esquivel (2010)

4.5 Fases del proceso de la investigación-acción

A continuación, presentaré las definiciones de las fases del proceso de investigación-acción propuestos por Gabriela Gómez Esquivel (2010) las cuales me servirán para realizar los objetivos de investigación:

- 1- **Problematización:** La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, por lo que el problema elegido será la misma naturaleza. En general, son inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en realidad ocurre. Es posible diferenciar entre contradicciones (oposición entre la formulación de las pretensiones y las actuaciones), dilemas (dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios) y dificultades o limitaciones (situaciones que impiden desarrollar las actuaciones deseadas en las que el docente es incapaz de modificar o influir, por ejemplo, inercias institucionales). Para formular claramente el problema, se requiere profundizar en su significado, en sus características, en cómo se produce, y en las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, preparando la información a fin de proceder a su análisis e interpretación permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico (Gómez, G. 2010, p.3).
- 2- **Diagnóstico:** Ya identificado el problema y habiendo formulado un enunciado del mismo, se recopila la información. Ésta consiste en recoger diversas evidencias, que deben informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado, expresar el punto de vista de las personas implicadas e informar cómo las personas implicadas viven y entienden la situación que se investiga. Este diagnóstico debe contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización, buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes (Gómez, G. 2010, p.3).

- 3- Diseño de una propuesta de cambio: En esta fase se consideran las diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias. Una reflexión prospectiva permite diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, y definir un diseño de evaluación de la misma. Esto se hace con la intención de anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta (Gómez, G. 2010, pp.3-4).

- 4- Aplicación de la propuesta: Después de diseñar la propuesta de acción, ésta se lleva a cabo por las personas interesadas. Cualquier propuesta realizada implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión. Es importante que los equipos de trabajo sigan llevando a cabo las actividades planeadas para lograr la mejora, siendo necesarios la negociación y el compromiso (Gómez, G. 2010, p.4).

- 5- Evaluación: Como ya se había mencionado, las evaluaciones se siguen realizando de forma continua durante y al final del proceso de investigación, pues pueden surgir cambios que requieran una redefinición del problema por diferentes razones (porque éste se ha modificado, porque ha surgido otro más urgente, porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original, etc.). Serán la nueva situación y sus consecuencias las que determinen el proceso de investigación; y el probable inicio de otro ciclo en la espiral de la investigación – acción (Gómez, G. 2010, p.4).

4.6 Técnicas y los instrumentos de recolección de la información en la investigación-acción

Según Pérez-Van-Leenden, M. (2019) para el investigador Miguel Martínez-Miguélez (2005)

La observación es un elemento fundamental en todo proceso investigativo, porque el investigador se apoya en ella para obtener el mayor número de datos. La observación como técnica está compuesta por una serie de pasos, los cuales consisten en determinar el objeto, la situación y el caso; establecer los objetivos de la observación; observar crítica y cuidadosamente; registrar los datos observados, analizar e interpretar los datos obtenidos; y elaborar las conclusiones al respecto (p.181).

La técnica de la observación puede realizarse en dos modalidades:

- Observación participante: según los autores Pérez-Van-Leenden, M. (2019) están de acuerdo con Hugo Cerda-Gutiérrez (1991), en que la observación participante es una de las premisas básicas del investigador que opta por esta técnica de recopilación de datos que consiste en pasar el mayor tiempo con los individuos y vivir del mismo modo que ellos (p.181).
- Observación no participante: Para Cerda-Gutiérrez (1991), la observación no participante es aquella donde el observador permanece ajeno a la situación que observa, el observador estudia el grupo y permanece separado de él; en este tipo de observación indirecta se incluyen las estructuradas y las no estructuradas. Los instrumentos que se utilizan en la observación participante son, en líneas generales, los mismos que en la observación no participante (p.181).

Para esta investigación usaré el diario de campo y el diario del investigador que son instrumentos de recolección de datos que utilicé en mi práctica profesional para desarrollar esta investigación.

- Diario de campo: Según la autora Albertín, P. (2007). Los diarios de campo son textos escritos en los que el científico/a y/o profesional (o estudiante en formación) registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos.

La forma de presentar el diario de campo es extremadamente variada. Una forma de tipificar los diarios de campo es según el contenido y organización de los registros (p.14).

- Cuadernos de campo: donde se registran observaciones estructuradas en relación a determinados temas.
- Diarios personales: anotaciones con observaciones y experiencias subjetivas.
- Agenda personal: anotaciones de contactos, entrevistas.
- Cuaderno de reflexiones sobre lecturas y/o alguna experiencia concreta (Albertín, P. 2007, p.14).

Según la autora (Albertín, P. 2007).

El diario refleja elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos...de orden personal, institucional y sociohistórico, desde la persona que la escribe, y esta se sitúa en su relato junto a los acontecimientos y las personas que configuran la historia que cuenta, de ahí que a la vez, trasciende más allá de su experiencia personal, ya que recoge

una experiencia colectiva, situando a los lectores y también al propio redactor/a- en un contexto amplio para comprender las decisiones que se toman, los motivos y mecanismos que mueven a actuar, las expectativas, etc. (P.15).

Anteriormente se ha señalado que el diario de campo predomina la función reflexiva frente a la función informativa por lo que en la estructura de un diario de campo para el autor Obando, L. (1993) en la organización de datos esta debe contener los siguientes aspectos que se describirán a continuación:

- 1- Fecha de la actividad o tarea; día, mes, año. Esto significa cuando (Obando, L. 1993, p. 313).
- 2- Actividades o tareas a realizar y, someramente, el propósito u objetivo de la misma. Esto es qué y para qué (Obando, L. 1993, p. 313).
- 3- Anotación de actividades o tareas no realizadas. Aquí se debe establecer brevemente la actividad o tarea que no se llevó a cabo, anotando por qué no se efectuó (Obando, L. 1993, p. 313).
- 4- Registro de Resultados o Hallazgos más importantes. Aquí se exponen los datos o información descriptiva de las cosas o realidades fenoménicas encontradas en las distintas actividades o tareas realizadas. Obsérvese que se habla de describir en el sentido de registrar aquella observación que se juzga importante para el trabajo. No obstante, se debe tener cuidado de discriminar sobre la importancia fenoménica, sin precipitarse ni ser tan selectivo que deje de lado datos que puedan tener preponderancia parcial o total para el trabajo posterior. En esta parte, la percepción de los datos o hechos, entendida como la información captada por el individuo debidamente codificada y decodificada a través de los sentidos, permite hacer una adecuada selección de la

información que debe anotarse en el Registro de Hallazgos. En otras palabras, describir no implica anotar paso a paso, todo lo que acontece respecto a la actividad o tarea, sino solo la selección de los datos trascendentes para el trabajo profesional (Obando, L. 1993, p. 314).

- 5- Observaciones o Interpretación de los datos o hallazgos. En este apartado el reporte diario debe enfocarse a anotar la percepción personal sobre las cosas ligadas a las actividades realizadas. En las observaciones o interpretación respecto a los hallazgos, el profesional puede establecer algunas impresiones diagnósticas respecto a lo observado. Esto le permitirá, reorientar las nuevas actividades e irse dotando de información analítica e interpretativa sobre los fenómenos, problemas, necesidades o situaciones que atiende (Obando, L. 1993, p. 316).
 - 6- Impacto de la Experiencia. Es una anotación de carácter personal del trabajador social. Aquí el profesional establece su propio sentir respecto a cómo le ha impactado la experiencia vivida por él como persona con valores, status, roles, actitudes y comportamientos propios. Esta información es importante consignarla, ya que el producto de cualquier experiencia puede afectar positiva o negativamente al profesional desde el punto de vista motivacional e ideológico en la intervención. Como actores intervinientes en los problemas, necesidades o situaciones, los trabajadores sociales deben analizar su propia actuación profesional para evitar transferencias, contratransferencias o fenómenos que se gestan a partir del sentir personal (subjetivo) (Obando, L. 1993, pp. 316-317).
- Diario del investigador: Según Martínez, J. D. (1998) citando a (Bailey, 1990) “es un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje, documentado por medio

de entradas regulares, sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes” (p.272).

La característica central para la autora Martínez, J. D. (1998) de los estudios de diario es que

Son introspectivos, el autor del diario estudia su propia enseñanza o su propio aprendizaje, utilizando la introspección y/o la retrospección. El análisis de las anotaciones puede hacerlo el mismo autor del diario o un investigador independiente que utiliza como datos el diario del aprendiz o una versión pública del mismo (p.272).

Para la elaboración la autora Martínez, J. D. (1998) toma de referencia a Bailey y Ochsner (1983) y Bailey (1990) donde proponen el siguiente proceso de elaboración del estudio de diarios en cinco fases:

1. El autor del diario hace un relato de su historia personal de aprendizaje o enseñanza (Martínez, J. D. (1998, p.273).
2. El autor del diario registra con sistematicidad acontecimientos, detalles y sensaciones de su experiencia cotidiana, donde el diario tiene que ser sincero y confidencial (Martínez, J. D. (1998, p.273).
3. El autor revisa las entradas para la versión pública del diario; en este proceso se clarifica el significado. - Cambio de nombres para mantener la confidencialidad o supresión de datos que puedan perjudicar a otras personas o ser extremadamente embarazosos para el autor del diario. - Reescritura del diario para la versión pública (Martínez, J. D. (1998, p.274).
4. El autor del diario estudia las entradas buscando patrones y acontecimientos significativos. (También otros investigadores pueden analizar las entradas del diario). - Tamizado de los datos para definir las cuestiones específicas de investigación y extraer los factores de mayor implicación. - Pregunta-guía: ¿Qué

factores son importantes en mi experiencia de aprendizaje? (Martínez, J. D. (1998, p.274).

5. Los factores identificados como importantes para la experiencia de aprendizaje o enseñanza se interpretan y discuten al final del estudio del diario. En este estadio se pueden añadir las ideas procedentes de la literatura pedagógica. - Análisis interpretativo. - Estudios que han abordado el tema identificado como condicionante de la experiencia de aprendizaje o enseñanza (Martínez, J. D. (1998, p.274).

4.7 Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación está basado en el Modelo del proceso de investigación-acción propuesto por Gabriela Gómez Esquivel (2010), donde se analiza por fases los diferentes procesos cíclicos llevados a cabo durante mi práctica profesional.

1. Problema: Dado que el problema de la investigación es indagar sobre cómo potenciar el desarrollo del pensamiento creativo a través de la asignatura de Artes Visuales en tercero básico, considerando que es una habilidad tanto para la vida social como personal y que está presente en las bases curriculares es pertinente preguntarse ¿Las clases de Artes Visuales en este contexto específico están orientadas a desarrollar la creatividad de los estudiantes?
2. Diagnóstico: para el diagnóstico presenté el test de Torrance (círculos) el cual me sirve de referencia en la medición de creatividad de los estudiantes del curso, además se observó la metodología de clases que la profesora impartía dentro del curso, incluyendo las actividades previas y las que pude realizar las cuales fueron anotadas en mi diario de campo.

3. Diseño de una propuesta de cambio: para el diseño de una propuesta se presentarán las planificaciones, evaluaciones, pautas de evaluación y el material didáctico que consta de videos e imágenes empleado durante el segundo semestre del año 2021.
4. Aplicación de la propuesta: para la aplicación se presentará el desarrollo de las clases que realicé, junto con las actividades que estuvieron bajo la supervisión de la profesora guía del establecimiento educacional, que constaron de dos clases por actividad.
5. Evaluación y detección de nuevos problemas: a través de los trabajos de los estudiantes generar una evaluación en conjunto con mi desempeño realizado en clases buscando condicionantes dentro y fuera de la sala como el contexto educacional bajo las reglas del establecimiento. A partir de estos elementos se elabora el diario de campo y el diario de investigador.
6. A partir de la evaluación de la actividad anterior se rediseñará la siguiente actividad.
7. Aplicación de la nueva propuesta: para aplicar la nueva propuesta se evaluó la actividad anterior diagnosticando problemas y posibles soluciones la duración fue de 2 clases.
8. Evaluación: y detección de nuevos problemas: cómo es un proceso cíclico se vuelve a evaluar los trabajos de los estudiantes y mi propio desempeño junto con el contexto y sus condicionantes para seguir mejorando la experiencia educativa en torno al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes.
9. Propuestas para futuras actividades en diferentes contextos enfocadas en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes.

4.8 Muestra

La muestra de la investigación está compuesta por estudiantes de un curso de tercero básico de un colegio de la comuna de Puente Alto, que consta de 30 estudiantes, asistiendo a clases entre 20 y la totalidad de ellos.

La muestra serán ejemplos de 5 trabajos por criterio de las 2 actividades de los estudiantes.

En el contexto en que se desarrollaron las clases fue de pandemia lo cual tiene ciertas restricciones como el distanciamiento físico y el aforo máximo de estudiantes por sala. Lo cual también impacta en las horas ejercidas lo que fueron de una hora en el ramo de arte visuales.

La recolección de información fue a través de un diario de campo y un diario de investigador, y además los trabajos de las actividades de los estudiantes, estos estuvieron centrados en la observación de las clases del segundo semestre del año 2021 correspondientes a mi práctica profesional, enfocados en las metodologías y actividades orientadas al impacto que estas tienen sobre el desarrollo del pensamiento creativo de los y las estudiantes.

La presentación de datos se realizará mediante el propio desarrollo de la investigación la cual contendrá información relevante respecto a las observaciones, metodologías, material didáctico, actividades realizadas y reflexiones en torno al proceso de las creaciones de actividades enfatizadas en el desarrollo del pensamiento creativo.

Capítulo V

Desarrollo de la investigación

5.1 Problema: Dado que el problema de la investigación es indagar sobre cómo potenciar el desarrollo del pensamiento creativo a través de la asignatura de Artes Visuales en tercero básico, considerando que es una habilidad tanto para la vida social como personal y que está presente en las bases curriculares.

5.2 Diagnóstico: A continuación, presento descripciones relacionadas con el proceso vivido de práctica el cual ayudarán a la comprensión del contexto en el que se desarrollan las clases.

Características del colegio

Infraestructura:

- 1 laboratorio de biología
- 1 sala biblioteca de inglés.
- 1 biblioteca con red de Internet.
- 3 Salas de profesores, una para cada ciclo.
- Comedor de estudiantes.
- Comedor de profesores y funcionarios.
- 2 Salas laboratorio de arte.
- 1 capilla.
- 1 cancha que forma parte del patio central.
- 1 Multicancha.
- 1 sala multiuso (para reuniones o talleres)

- Tecnología en el aula (proyector, computador, telón, parlantes)

Hay que tener en consideración que por el contexto de pandemia muchas de las salas como las de arte dejaron de ser espacios exclusivos de esa área para utilizar el espacio para otras clases por temas de aforo y distanciamiento.

Dependencia

- Particular subvencionado

Nivel socioeconómico

- Medio y bajo.

Existe dentro del colegio personas con un nivel socioeconómico estable y otras que dependen más, siendo vulnerables, el colegio queda en un sector tranquilo y de buen ambiente, aunque existen sectores aledaños en lo que se evidencia más vulnerabilidad.

Características de la sala de clases

- La sala cuenta con un espacio considerable para 40 estudiantes constando con iluminación y cortinas que cubren los ventanales.
- Cuenta con un data, audio y un telón para la proyección
- Las paredes son de color blanco
- Los estudiantes se sientan unos detrás de otros, de manera tradicional.
- La relación de los profesores con los estudiantes es de manera vertical.

5.2.1 Contexto

Esta fue mi primera clase, donde conocí a la profesora y al curso, en el cual no había muchos estudiantes debido al contexto de pandemia, la clase comienza a las 8:00 de la mañana, en el cual por temas de aforo solo podían ir al colegio presencialmente 20 estudiantes, para esta clase solo fueron 17, manteniendo el distanciamiento sentándose cada uno separado del otro.

Tabla N°10

Registro notas de campo

Fecha: 11-08-2021
Curso: 3°Básico B
Estudiantes: 17
Clase: Artes Visuales
Hora: 8:16 AM
Registro:

La profesora proyecta en el data el ppt preparado para la clase el cual tenía relación con la unidad número 3 del Curriculum nacional la clase es de contenido sobre la cultura egipcia en base a su contexto histórico relacionado en la creencia de sus dioses es a partir de ahí donde los estudiantes tienen que realizar una actividad que consta de la creación de un autorretrato en base al estilo pictórico egipcio. La clase es de una hora, donde una vez terminado el contenido se les da tiempo a los estudiantes para que realicen un boceto con lápices.

Esta es la dinámica que ejercía la profesora el cual no varió durante el semestre y en la cual me base yo también para realizar mis clases.

A continuación, muestro PPT realizado por mí en base al que mostró la profesora durante esta clase.

<p>Unidad 3 Tercero Básico</p>  <p>OBJETIVO: CREAR UN AUTORRETRATO INSPIRADO EN LA ESTÉTICA DEL ARTE EGIPCIO</p>	<p>Arte del antiguo Egipto</p>  
<p>Pintura</p>   <p>LA PINTURA SE UTILIZABA PARA DECORAR LAS PAREDES DE LOS TEMPLOS Y TUMBAS, ASÍ COMO PARA ILUSTRAR PAPIROS. LAS PINTURAS LAS HACÍAN DEPIGMENTOS NATURALES, EXTRAÍDOS DE TIERRAS DE DIFERENTES COLORES</p>	<p>Arquitectura</p>   <p>LAS CONSTRUCCIONES MÁS ORIGINALES DE LA ARQUITECTURA EGIPCIA MONUMENTAL SON LOS "COMPLEJOS DE LAS PIRÁMIDES", LOS TEMPLOS Y LAS TUMBAS (MASTABAS E HIPOGEOS) EL TEMPLO ERA UN LUGAR RESERVADO A LOS ESCOGIDOS (LOS SACERDOTES Y EL FARAÓN), Y AL PUEBLO SOLO LES ESTABA PERMITIDO ASISTIR A LAS POSICIONES CONVOCADAS FUERA DEL RECINTO</p>
<p>¿Qué haremos hoy?</p> <p>HOY NOS TRANSFORMAREMOS EN FARAÓN O FARAONAS ¿PERO CÓMO? DIBUJAREMOS UN AUTORRETRATO EN DONDE NOS REPRESENTAREMOS COMO FARAONES</p>	<p>Deberemos pintar nuestra cara de perfil</p>  

¿pero cómo dibujo de perfil?



Paso a Paso

1) Dibuja un círculo



2) A partir del círculo dibuja la nariz, boca y pera



Paso a Paso

3) Continúa creando la pera y luego borra el círculo.




Paso a Paso

4) Dibuja el ojo, ceja y boca




Paso a Paso

5) Dibuja la oreja



Paso a Paso

6) Delinea el ojo. Recuerda que tanto hombres como mujeres se representaban así.




Paso a Paso

7) Empieza a darle características de faraón o faraona.




Paso a Paso

8) Colorea tu dibujo.



Figura N°17: imágenes del ppt mostrado en clases.

5.2.2 Análisis

Me parece importante en la etapa de desarrollo que se encuentran los estudiantes potenciar su imaginación en vez de realizar un ejercicio repetitivo de copia en este caso es una figura de perfil, como un esquema impuesto en vez de que los estudiantes mejoren sus esquemas tradicionales con elementos nuevos a incorporar, una de las características de los niños al dibujar sus esquemas es que en la mayoría de las veces los dibujos los hacen mirando de frente y no de perfil.

Dentro de las cosas del Arte egipcio que se podrían aprovechar son las variadas elaboraciones dentro de las obras, en lo que se podría incitar a los estudiantes a que puedan relacionar el arte egipcio con sus propias experiencias para realizar su trabajo

¿Si tu fueras un faraón o faraona cómo te representarías?

En base a esa pregunta la actividad cambia en vez de dejarles una representación ya impuesta para que la copien.

Resultados





Figura N°18: resultados de los trabajos de los estudiantes

¿Las clases de Artes Visuales en este contexto específico están orientadas a desarrollar la creatividad de los estudiantes?

Si bien cada dibujo de los estudiantes es diferente utilizan el mismo esquema para representar a un faraón o faraona, con los mismos elementos sobre la cabeza en vez de proponer uno nuevo o que cada estudiante realice su faraón en base a lo que él estime conveniente al momento de la elaboración de los detalles. Uno de los conceptos claves para desarrollar la creatividad es relacionar o conectar, en este caso es la representación de un dibujo ya establecido ahora hecho por los estudiantes donde el énfasis principal no está en desarrollar la creatividad.

Tabla N°11

Registro notas de campo

Fecha: 25-08-21

Curso: 3° Básico B

Estudiantes: 16

Clase: Artes Visuales

Registro: "Profesor cómo puedo hacer para que el dibujo me quede como el que está en la pizarra"

Comentario:

El estudiante me pregunta cómo puede hacer para que su dibujo se parezca al que está proyectado, ya que lo que está haciendo él no le gusta porque tiene características diferentes, lo cual proceso a ayudarlo en su cometido.

Si la intención es desarrollar la creatividad no importa el hecho técnico de cómo le está quedando sino más bien las ideas que le pueda incorporar a su dibujo, agregándole elementos que el considere relevantes para su creación, por lo que contestando la pregunta anterior puedo decir que en gran medida no se está desarrollando la creatividad. (no tiene énfasis en la creatividad)

¿Si los trabajos son mayoritariamente iguales, estos estudiantes tendrán coartada ya su creatividad?

Para responder esta pregunta inicialmente apliqué el test de Torrance específicamente el test de los círculos, el cual está enfocado en la medición de creatividad de los estudiantes del curso a través de los factores fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad.

El test consiste en una hoja de papel con muchos círculos utilizados, se puntúa la fluidez en función del número de círculos utilizados, la flexibilidad por ver de cuántas maneras distintas se han utilizado los círculos, la elaboración correspondiente al detalle que agregaron y la originalidad observando quién usó los círculos de la manera más original. Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008)

Este test lo conocí en clases de didáctica de las Artes Visuales y era uno de mis referentes iniciales sobre la creatividad. Cuando realice el test me sentí bien, fue una experiencia que me gustaría repetir y en base a esto lo compartí con los estudiantes ya que en mi lo pude de alguna manera disfrutar.

5.2.3 Contexto

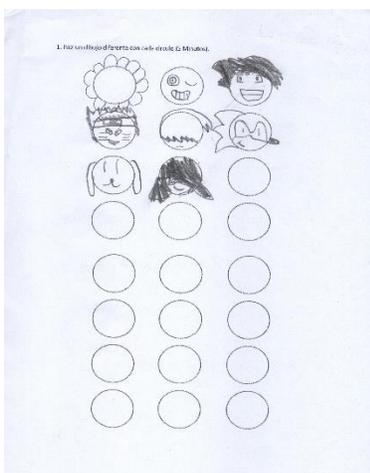
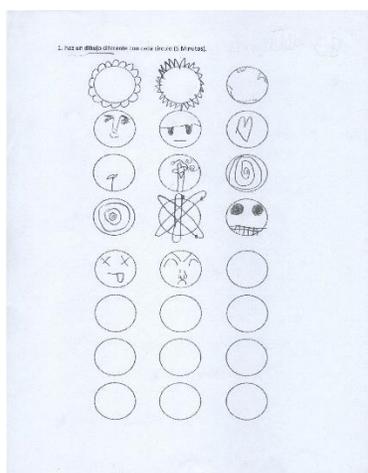
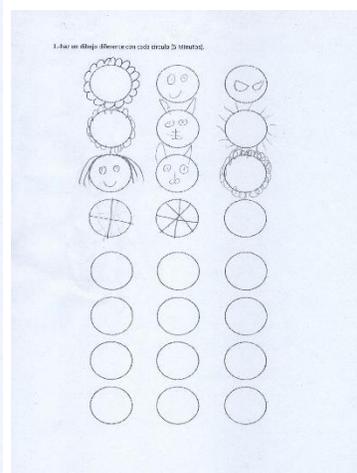
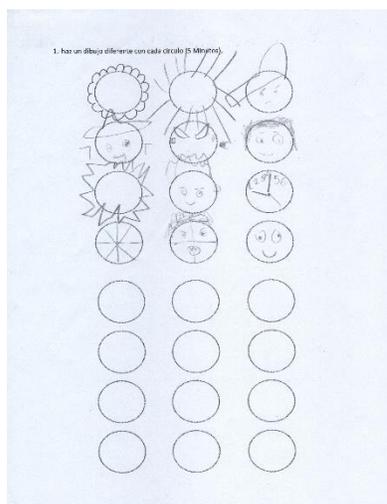
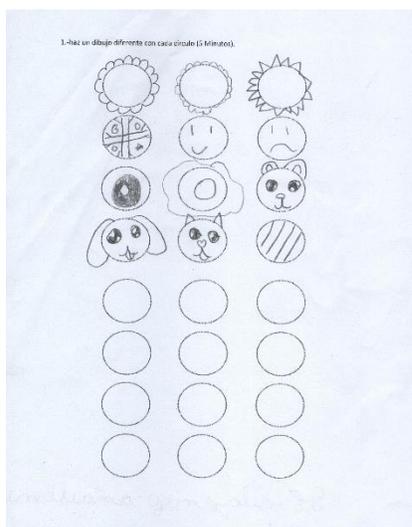
Para realizar el test le pregunté a la profesora si me daba un tiempo el cual accedió, le dije a los estudiantes que me ayudaran a realizar un juego el cual procedí a entregarles una hoja a cada estudiante que estaba presente, les expliqué en qué consistía dejándoles

como ejemplo el primer círculo para que ellos continúen llenando los demás y que tenían solo 5 minutos para la realización de este “juego”. Una vez terminado los 5 minutos me dirigí a retirarles la hoja donde había estudiantes motivados queriendo completar todos los círculos.

Modifiqué el test al haber puesto como ejemplo el primer círculo esto para que tengan una referencia de cómo hacer el ejercicio.

Analizar los elementos tipos, cuantos, fluidez, flexibilidad, reelaboración, originalidad

Evidencia



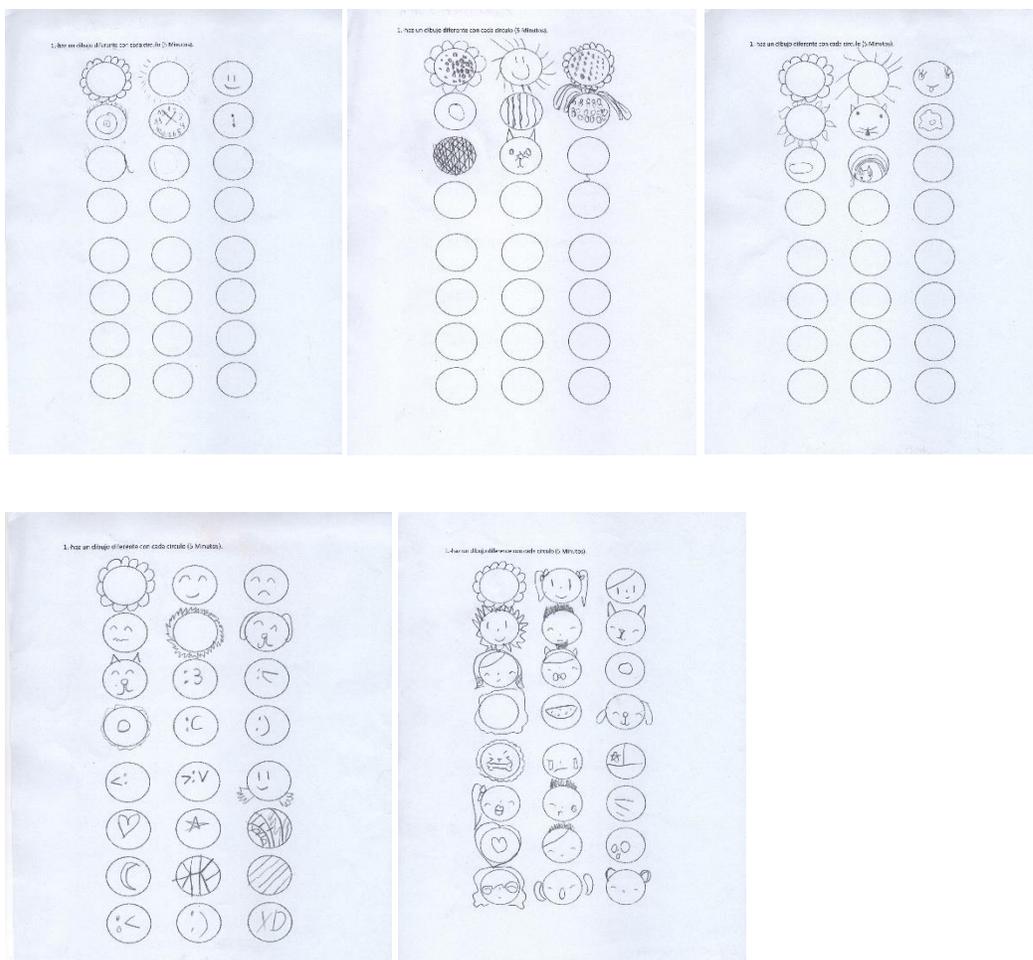


Figura N°18: resultado del test de Torrance realizado al curso de 3° básico.

5.2.4 Análisis

Elegí diez test de los círculos de los estudiantes ya que de alguna manera evidencian los factores mencionados anteriormente, indicándonos una medición de la creatividad.

Fluidez: corresponde a la cantidad de círculos realizados donde en este caso la mayoría no pudo completar el total de los círculos, y los que los completaron solo fue con una característica como lo fue una cara o un rostro, con elementos no elaborado en detalle.

Flexibilidad: ver de cuántas maneras distintas se han utilizado los círculos.

En este factor las maneras en que se utilizaron los círculos fueron en su mayoría caras o rostros no variando en buscar una forma distinta de abordar otro elemento el cual incorporar al test.

Originalidad: correspondiente a lo inusual se pueden destacar instrumentos de música que incorporó un estudiante o la figura de un átomo reflejando un elemento no habitual en el test a comparación

Elaboración: correspondiente al detalle que agregaron, si bien las evidencias no se destacan en el detalle que incorporaron, existen figuras en los que se dedicaron más tiempo al momento de realizarla.

Según lo mostrado anteriormente en base a la metodología empleada por la profesora en la cual demuestra que su clase es descriptiva en el paso del contenido el cual pasa a ser memorizable, desarrollando una actividad que esta más relacionada con la copia y memética en el desarrollo de esta, donde si bien se pueden agregar cosas originales, puedo diagnosticar que no se enfoca a desarrollar la creatividad más bien a representar dibujos.

5.3 Diseño de una propuesta de cambio: Para el diseño de una propuesta se presentarán las planificaciones empleadas durante las clases de expresionismo correspondiente a la unidad número cuatro que realicé en mi práctica profesional durante el segundo semestre del año 2021.

5.3.1 Clase uno

Fecha: 13-10-21

Para el diseño de la primera clase me basé en la estructura que utilizaba la profesora del establecimiento, esta constaba de un inicio, un desarrollo y un cierre que tenían relación con el inicio de la unidad número 4 de las bases curriculares del gobierno de Chile, que corresponde al:

El entorno artístico: Expresión creativa basada en la observación de pinturas y objetos artesanales del entorno artístico: Antigüedad y movimientos de la historia.

Donde el objetivo de este es (AR03 OA 01): Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: animales, plantas y fenómenos naturales; entorno cultural: creencias de distintas culturas (mitos, seres imaginarios, dioses, fiestas, tradiciones, otros); entorno artístico: arte de la Antigüedad y movimientos artísticos como fauvismo, expresionismo y art Nouveau (Ministerio de Educación, 2021).

Planificación correspondiente a la primera clase que realicé adecuada al modelo utilizado por el colegio

Unidad 4	Clase: 1/2
Objetivo de la clase: Conocer el estilo expresionista y crear una obra de arte inspirada en éste.	indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Describen observaciones de obras de arte del movimiento, expresionista

	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran bocetos para desarrollar ideas para sus trabajos de arte.
<p>Objetivo de Aprendizaje (OA):</p> <p>AR03 OA 01</p> <p>Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: animales, plantas y fenómenos naturales; entorno cultural: creencias de distintas culturas (mitos, seres imaginarios, dioses, fiestas, tradiciones, otros); entorno artístico: arte de la Antigüedad y movimientos artísticos como fauvismo, expresionismo y art Nouveau.</p> <p>AR03 OA 02</p> <p>Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y creativos: color (frío, cálido y expresivo); textura (en plano y volumen); forma (real y recreada).</p>	<p>Puntos clave</p> <p>(Habilidad/conocimiento alojado en el objetivo)</p> <p>Conocer</p> <p>Materiales: Data, notebook, Cuaderno de arte, lápices grafito, lápices de colores</p>

Evaluación: Cualitativa, desarrollo de un ejercicio práctico
Apertura: Profesor da la bienvenida a los estudiantes de tercero básico
Introducción al contenido nuevo: Se presenta de manera expositiva mediante un ppt el movimiento artístico expresionismo y la relación que tienen con el color asociándolos a las emociones.
Práctica guiada: Luego, de aprender sobre el contenido expuesto sobre el movimiento artístico señalado se les invita a realizar un boceto relacionado con la creación de un animal que más les guste resaltando la naturaleza y los colores que este pueda tener
Práctica independiente: En base a dicha invitación, los estudiantes crean su boceto del animal expresionista

Cierre: Los estudiantes comparten sus bocetos con los demás compañeros enfatizando por qué eligieron ese animal y que representan para ellos los colores que van a utilizar. Cerrando la clase con la pregunta

5.3.2 Clase dos

Fecha: 27-10-21

Para la siguiente clase mantuve el orden y disposición del contenido de la misma manera que la clase anterior, la diferencia que ahora los estudiantes tenían que pintar la actividad de realizar su animal pintado de manera expresionista.

Planificación correspondiente a la segunda clase que realicé adecuada al modelo utilizado por el colegio.

Unidad 4	Clase: 2/2
----------	------------

<p>Objetivo de la clase: Crear una pintura con témpera en la hoja de block de manera expresionista</p>	<p>indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboran diseños para desarrollar ideas para sus trabajos de arte. • Seleccionan materiales para la creación de sus trabajos de arte.
<p>Objetivo de Aprendizaje (OA):</p> <p>AR03 OA 01</p> <p>Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: animales, plantas y fenómenos naturales; entorno cultural: creencias de distintas culturas (mitos, seres imaginarios, dioses, fiestas, tradiciones, otros); entorno artístico: arte de la Antigüedad y movimientos artísticos como fauvismo, expresionismo y art Nouveau.</p> <p>AR03 OA 02</p> <p>Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y</p>	<p>Puntos clave</p> <p>(Habilidad/conocimiento alojado en el objetivo)</p> <p>Crear</p> <p>Materiales: Data, notebook, Cuaderno de arte, lápices grafito, lápices de colores, témperas.</p>

<p>creativos: color (frío, cálido y expresivo); textura (en plano y volumen); forma (real y recreada).</p>	
<p>Evaluación: Cualitativa, desarrollo de un ejercicio práctico</p>	
<p>Apertura: Profesor da la bienvenida a los estudiantes de tercero básico</p>	
<p>Introducción: Se les recuerda a los estudiantes que fue lo que vimos la clase pasada, complementado la información en el caso de que no lo recuerden</p> <p>¿Qué es el expresionismo?</p>	
<p>Práctica guiada: Se muestran ejemplos de diferentes obras de expresionismo, a modo de referencia para que puedan crear su animal expresionista</p>	
<p>Práctica independiente: En una hoja de block pasan el boceto del animal para proceder a pintarlo de forma expresionista con varios colores de tempera.</p>	

<p>Cierre: Se presenta a modo de exposición los trabajos realizados sobre el animal expresionista y la importancia de los colores seleccionados con las emociones, compartiendo los resultados con los demás compañeros.</p>

5.3.3 Propuesta de cambio

Dentro de las cosas que agregue a la clase fue incorporar la teoría de los colores de Kandinsky. El tema que se estaba viendo en la unidad era sobre el movimiento artístico expresionista el cual transmite su esencia a través de los colores, para así relacionarlos con las emociones.

De esto en las bases curriculares como indicadores de evaluación indica reconocer los colores fríos, cálidos, y tienen que aplicarlos a sus trabajos para expresar emociones y sensaciones. (Ministerio de Educación, 2021).

Es a través de esto la relación que busqué en los estudiantes, que los colores que hayan elegido para representar a su animal y su entorno sean en base a sus emociones que sentían en esos momentos.

Otro cambio que realice fue que los estudiantes realizaran su boceto, pero en la creación de su propio animal, creando ellos la forma y el ambiente en vez de que copien uno hecho por mí, para que posteriormente lo puedan pintar de los colores que ellos estimen convenientes.

5.4 Aplicación de la propuesta: para la aplicación se presentará el desarrollo de las clases que realicé, junto con el resultado de los trabajos de los estudiantes y el material didáctico empleados para las dos clases que estuvieron bajo la supervisión de la profesora guía del establecimiento educacional.

5.4.1 Primera clase

Fecha: 13-10-21

Estudiantes: 18

Hora: 8:05 Am

Para aplicar la propuesta de diseño me guíe al momento de realizar clase bajo las planificaciones que había realizado donde en el inicio proceso de manera expositiva a mostrarles el ppt que había realizado para la clase relacionado con el movimiento artístico expresionista.

A continuación, presento el desarrollo y material didáctico empleado en la clase.

En esta clase presenté un ppt y un video el cual subí a YouTube para mostrar durante la clase a modo de ejemplo y referencia para los estudiantes.

El ppt consta de contenido referente al movimiento artístico expresionista relacionado con la teoría del color de Kandinsky el cual incorpore a esta presentación para los estudiantes ya que consideré importante el hecho de que relacionen a través de los colores objetos o ambientes naturales que ellos quisieran incorporar a su trabajo en vez de que solo sea una copia a modo de referencia del movimiento artístico expresionista.

UNIDAD 4 - 3° Básico



Expresionismo

Objetivo de la clase: Conocer el estilo estilo expresionista y crear una obra de arte inspirada en éste.

EXPRESIONISMO

- **Movimiento artístico que surge en Alemania**
- **Apunta a la expresión de sentimientos**
- **Defendía la libertad individual**
- **Impactar al espectador**



"Calle de Dresde" Ernst Kirchner (1908)
Óleo sobre lienzo 150 x200,4 cm
Museum Of Modern Art of New York



"El grito"

Edvard Munch
Noruega, 1893

Se le conoce como un pintor que intenta retratar los elementos psicológicos que se desarrollan dentro de un lugar y de retratar rostros no reconocibles y paisajes desnudos.

Teoría del color, Kandinsky

Rojo: El rojo es un color ardiente con un carácter inmaterial e inquieto. Recuerda a la alegría juvenil, pero en tonos oscuros simboliza la pasión.

Azul: Es un color puro e inmaterial asociado a la paz y lo sobrenatural, transmite tranquilidad.

Amarillo: Este color irradia desde el centro, parece que se acerca al espectador transmite calidez, la emoción y la felicidad.

En el inicio de la clase presento de manera expositiva el objetivo de la clase, junto con características del movimiento artístico expresionista, mostrando obras de autores relacionados a ese movimiento preguntándoles a los estudiantes que les parecía, que les transmitía, para proceder a mostrarles definiciones de los colores según la teoría del color de Kandinsky.

Teoría del color, Kandinsky

Verde: El verde carece de dinamismo, ya que evoca la calma y la pasividad. está vinculado al bienestar.

Naranja: El color tiene una sensación grave, radiante, que emite salud y vida.

Violeta: El violeta se concibe como un color lento, apagado. Tiene una sensación enfermiza que se asocia al luto y a la vejez.



Durante el desarrollo de la clase, les mostré a los estudiantes un video que realicé y posteriormente subí a YouTube para que tengan una referencia de cómo crear su boceto de animal expresionista

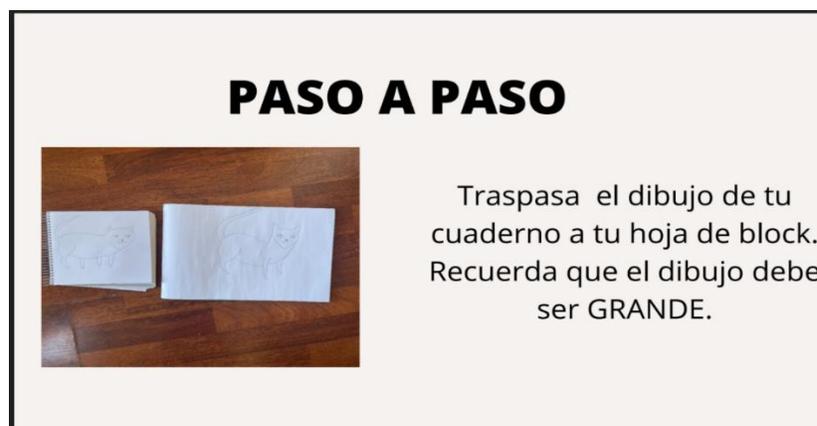


Figura N°19: imágenes del ppt mostrado en clases para el curso de 3°básico.

A continuación, presento imágenes del video subido a YouTube el cual consta de la realización de un animal a modo de boceto que en este caso fue un conejo el cual saque de referencia de internet.



Figura N°20: captura de imágenes del video sobre el boceto del animal expresionista. Recuperadas de <https://www.youtube.com/watch?v=P6Vn7xYIubc>

5.4.2 Análisis clase uno bocetos expresionistas.

Una vez cerrada la clase donde atendía dudas en su mayoría fueron preguntas técnicas de manejo de la línea para que el dibujo quede estéticamente mejor, donde me pedían ayuda para dibujar un árbol o ayudarles para que el dibujo de su animal se semejara con uno real.

5.4.3 Segunda clase

Fecha: 27-10-21

Estudiantes: 22

Hora: 9: 15 Am

Para la realización de la segunda clase mantuve la misma estructura que la primera siguiéndome de un inicio un desarrollo y un cierre donde en el inicio les pregunté, que era el expresionismo y seguí con la misma dinámica que la clase anterior, la diferencia es que para esta clase los estudiantes tenían que desarrollar su boceto a la hoja de block para posteriormente pintarlo con temperas.

A continuación, muestro el material didáctico empleado durante la clase

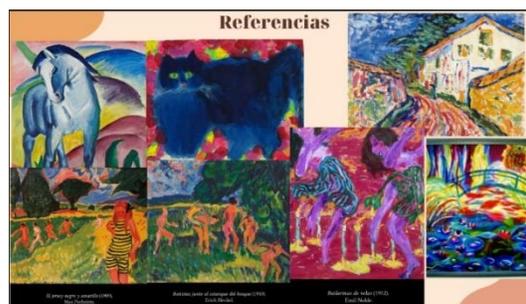
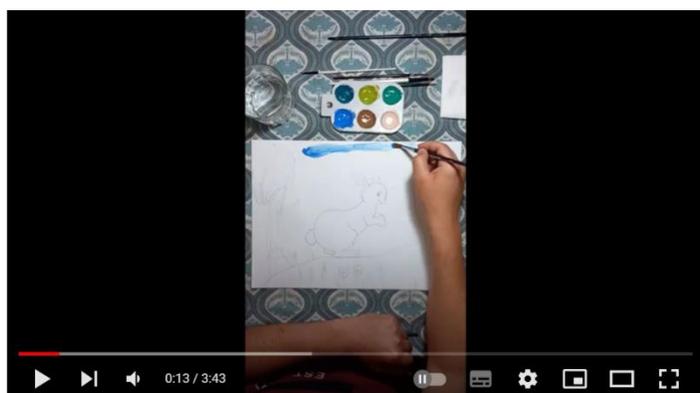
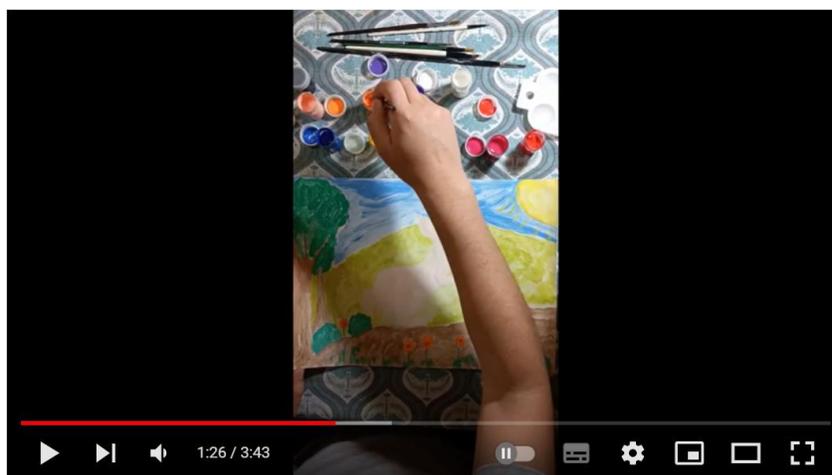


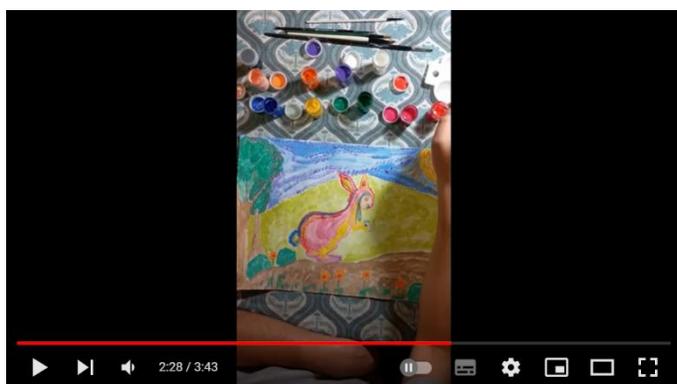
Figura N°21: imágenes del ppt mostrado en clases, en el curso de 3ºbásico.

Imágenes del video que realicé y subí a YouTube para los estudiantes, que consta de pintar con temperas el animal expresionista y su ambiente.

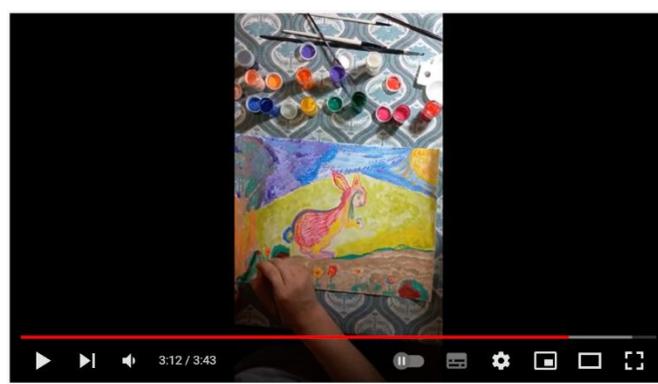




Cómo pintar un dibujo aplicando el estilo pictórico expresionista.



Cómo pintar un dibujo aplicando el estilo pictórico expresionista.



Cómo pintar un dibujo aplicando el estilo pictórico expresionista.

Figura N°22: capturas de imágenes del video de cómo pintar un animal expresionista recuperadas de <https://www.youtube.com/watch?v=XW4hWyYjiSo>

Si bien la modalidad que impartí era la misma que de la profesora y no fue de gran cambio mostré lo que podía servir como innovación para ellos, el hecho de que los colores tenían un significado que este ligado a sus emociones, para que relacionen y se pregunten cómo se sienten y que es lo que representan en la actividad en base a sus gustos personales y lo que están sintiendo en esos momentos, ligándolo a un proceso emocional y técnico manual.

Aunque a la profesora no le gustó la idea y la encontró innecesaria encontré pertinente su observación a modo de que también lo que estaba realizando podía tener cosas en las cuales mejorar, adaptar e incorporar a mis futuras clases ayudando a mi experiencia profesional.

Buscaba la relación que podían hacer los estudiantes con el ambiente y los colores que podían elegir recordando que el hecho de relacionar cosas, objetos unos con otros pueden servir para desarrollar la creatividad ligándola con el contenido de la unidad correspondiente.

5.4.4 Registro fotográfico de los trabajos de los estudiantes





Figura N°23: resultados de los trabajos sobre el animal expresionista de los estudiantes del curso 3°básico.

5.4.5 Análisis

El hecho de propuesta de cambio que los estudiantes pueda crear su propio dibujo en este caso un animal y su entorno, hace que haya una diferencia entre los estudiantes, donde cada trabajo es diferente al otro, siendo de estos más originales tanto en el trazo de su línea cómo la disposición del color.

Cada estudiante a través de su trabajo nos muestra el esquema que utiliza para la realización de un animal con elementos que hacen único su trabajo, algunos de los dibujos demuestran en el uso de la línea el espacio donde pintaron a su animal con su entorno en otros no queda claro el ambiente donde está su animal.

Si bien pude realizar cambios a los que había observado en las clases de la profesora, seguía existiendo una manera rígida de hacer la clase, esto también se establece como norma de parte de la institución educativa, la que tiene un perfil de docente donde se establece una manera vertical de realizar la clase.

Tabla N°11

Corresponde a la pauta de evaluación sugerida por la profesora de Artes Visuales del centro educativo.

Aspectos a evaluar	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido
Pinta de manera expresionista evidenciando la comprensión del movimiento artístico	5	
Su diseño aborda todo el espacio de la hoja de block	5	
Pinta de manera pulcra y ordenada reflejando la paciencia y dedicación sobre la obra	5	
Valora el proceso de aprendizaje siendo respetuoso con los demás	5	
Entrega en el plazo establecido	5	
Total	25	
Nota		

5.5 Evaluación y detección de nuevos problemas: a través de los trabajos de los estudiantes generar una evaluación en conjunto con mi desempeño realizado en clases buscando condicionantes dentro y fuera de la sala como el contexto educacional bajo las reglas del establecimiento. A partir de la evaluación de la actividad anterior se rediseñará la siguiente actividad mostrando las planificaciones de las clases correspondientes.

Dentro del contexto educacional existen limitantes que me encontré como practicante al momento de realizar la clase, existe un perfil característico de cómo hay que ser dentro de la sala o las cosas que uno puede incorporar, la innovación no es algo que esté presente como rol en el docente, al momento de pasar el contenido es monótono, se lleva pasando de la misma forma por años repitiendo lo mismo, solo a diferentes personas y llegar con algo nuevo no es fácil de aceptar cuando de alguna manera ya está programada la clase

de una sola manera condicionada por la supervisión de la clase por otras personas relacionadas al colegio, es partir de esto que las siguientes clases no cambian y la raíz de las actividades tampoco. Siguiendo la misma pauta que utiliza la profesora.

5.5.1 Primera clase de fauvismo

Fecha: 03-11-21

Estudiantes: 23

Hora: 9: 15 Am

El siguiente contenido correspondiente a la unidad número cuatro es el fauvismo lo que para la primera clase realicé la misma metodología que las clases anteriores con un inicio un desarrollo y un cierre intentando cumplir el objetivo de la clase orientado al desarrollo de la creatividad.

Planificación correspondiente a la primera clase de Fauvismo que realicé adecuada al modelo utilizado por el colegio.

Unidad 4	Clase: 1/2
----------	------------

<p>Objetivo de la clase: Conocer el estilo artístico fauvista y crear una obra de arte inspirada en éste.</p>	<p>indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describen observaciones de obras de arte del movimiento, fauvista • Elaboran bocetos para desarrollar ideas para sus trabajos de arte.
<p>Objetivo de Aprendizaje (OA):</p> <p>AR03 OA 01</p> <p>Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: animales, plantas y fenómenos naturales; entorno cultural: creencias de distintas culturas (mitos, seres imaginarios, dioses, fiestas, tradiciones, otros); entorno artístico: arte de la Antigüedad y movimientos artísticos como fauvismo, expresionismo y art Nouveau.</p> <p>AR03 OA 02</p> <p>Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y</p>	<p>Puntos clave (Habilidad/conocimiento alojado en el objetivo)</p> <p>Conocer</p> <p>Materiales: Data, notebook, Cuaderno de arte, lápices grafito, lápices de colores.</p>

<p>creativos: color (frío, cálido y expresivo); textura (en plano y volumen); forma (real y recreada).</p>	
<p>Evaluación: Cualitativa, desarrollo de un ejercicio práctico</p>	
<p>Apertura: Profesor da la bienvenida a los estudiantes de tercero básico</p>	
<p>Introducción: Se presenta de manera expositiva mediante un ppt el movimiento artístico fauvista y diferentes obras relacionadas con este estilo</p>	
<p>Práctica guiada: Luego, de aprender sobre el contenido expuesto sobre el movimiento artístico señalado se les invita a realizar un boceto relacionado con la creación de un paisaje resaltando la naturaleza y los colores que este pueda tener.</p>	
<p>Práctica independiente: En base a dicha invitación, los estudiantes crean su boceto del paisaje fauvista</p>	

Cierre: Los estudiantes terminan sus bocetos del paisaje fauvista, el que posteriormente pintaran en la hoja de block.

5.5.2 Segunda clase de fauvismo

Fecha: 10-11-21

Estudiantes: 22

Hora: 9: 17 Am

Para la segunda clase de fauvismo mantuve lo mismo que las clases anteriores guiadas bajo la planificación.

Planificación correspondiente a la segunda clase de fauvismo que realicé adecuada al modelo empleado por el colegio

Unidad 4	Clase: 2/2
----------	------------

<p>Objetivo de la clase: Crear una pintura con témpera en la hoja de block de manera Fauvista</p>	<p>indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintan un paisaje de manera fauvista resaltando los colores • Participan respetuosamente de la actividad
<p>Objetivo de Aprendizaje (OA):</p> <p>AR03 OA 01</p> <p>Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: animales, plantas y fenómenos naturales; entorno cultural: creencias de distintas culturas (mitos, seres imaginarios, dioses, fiestas, tradiciones, otros); entorno artístico: arte de la Antigüedad y movimientos artísticos como fauvismo, expresionismo y art Nouveau.</p> <p>AR03 OA 02</p> <p>Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y creativos: color</p>	<p>Puntos clave</p> <p>(Habilidad/conocimiento alojado en el objetivo)</p> <p>Crear</p> <p>Materiales: Data, notebook, Cuaderno de arte, lápices grafito, lápices de colores.</p>

<p>(frío, cálido y expresivo); textura (en plano y volumen); forma (real y recreada).</p>	
<p>Evaluación: Cualitativa, desarrollo de un ejercicio práctico</p>	
<p>Apertura: Profesor da la bienvenida a los estudiantes de tercero básico</p>	
<p>Introducción: Se les recuerda a los estudiantes que fue lo que vimos la clase pasada, complementado la información en el caso de que no lo recuerden</p> <p>¿Qué es el Fauvismo?</p> <p>Mostrando referencias de autores</p>	
<p>Práctica guiada: Se muestran ejemplos de diferentes obras de Fauvismo, a modo de referencia para que puedan crear su paisaje fauvista</p>	

Práctica independiente: En una hoja de block pasan el boceto del paisaje para proceder a pintarlo de forma fauvista con lápices de colores, resaltando la forma y exageración del color

Si bien este era un contenido nuevo sobre el movimiento artístico fauvista en el desarrollo metodológico fue similar al anterior donde las instrucciones al realizar la actividad eran de paso a paso en vez de que el estudiante puede buscar sus propios pasos en la búsqueda de resolución de problema que en este caso sería la creación de un boceto de paisaje relacionándolo con los colores que el desee implementar para desarrollar su creatividad, donde yo como docente estoy abierto ante la posibilidad de guiarlos en su proceso, más que verlo como un proceso técnico de que si le queda el paisaje igual al real.

5.6. Aplicación de la nueva propuesta: para aplicar la nueva propuesta se evaluó la actividad anterior diagnosticando problemas y posibles soluciones la duración fue de 2 clases.

Para este desarrollo de clase continuando con el movimiento artístico fauvista no hubo grandes cambios, al igual que las clases anteriores dispuse a mostrar un ppt el cual fue el mismo de la clase anterior y un video paso a paso de cómo realizar el paisaje, en vista de que la metodología era siempre igual, realizar una actividad solo variando la unidad y el contenido.

5.6.1 Primera clase de fauvismo

Fecha: 03-11-21

Estudiantes: 22

Hora: 9: 15 Am

El Material didáctico empleado para el desarrollo de la clase fue un ppt relacionado con el movimiento artístico fauvista y un video del paso a paso en la realización de la actividad en la que consiste hacer un paisaje pintado de manera fauvista en la que esta clase deberán hacer el boceto que posteriormente pasarán a una hoja de block para pintarlo con lápices de colores.

A continuación, presento el desarrollo y material didáctico empleado en la clase.



Unidad 4 - 3º Básico

FAUVISMO

Objetivo de la clase: Conocer el estilo pictórico fauvista y crear un boceto de un paisaje inspirado en el movimiento artístico.



Fauvismo

- LOS FAUVISTAS CREÍAN QUE A TRAVÉS DE LOS COLORES PODÍAN EXPRESAR SENTIMIENTOS
- LAS FIGURAS RESULTAN PLANAS
- LINEALES ENGERRADAS EN GRUESAS LINEAS DE CONTORNO
- ESTE MOVIMIENTO ARTÍSTICO SE DESTACA POR SU SENCILLEZ
- MÁS EXPRESIVA QUE REALISTA
- USO DEL COLOR DE MANERA PROVOCATIVA

"La alegría de vivir" 1906 por Henri Matisse



Fauvismo

- Sus temas son retratos, personajes en interiores, paisajes hermosos.

No busca la representación naturalista, sino exaltar el valor del color en sí mismo

"Armonía en Rojo" Henri Matisse, 1908.

Henri Matisse, "La raya verde" 1905



Fauvismo

Instinto e impulsividad

Las líneas y los colores resultan de gestos impulsivos

André Derain, "Mujer en camisa", 1906

Maurice de Vlaminck, "La chica de Rat Mort", 1905-1906

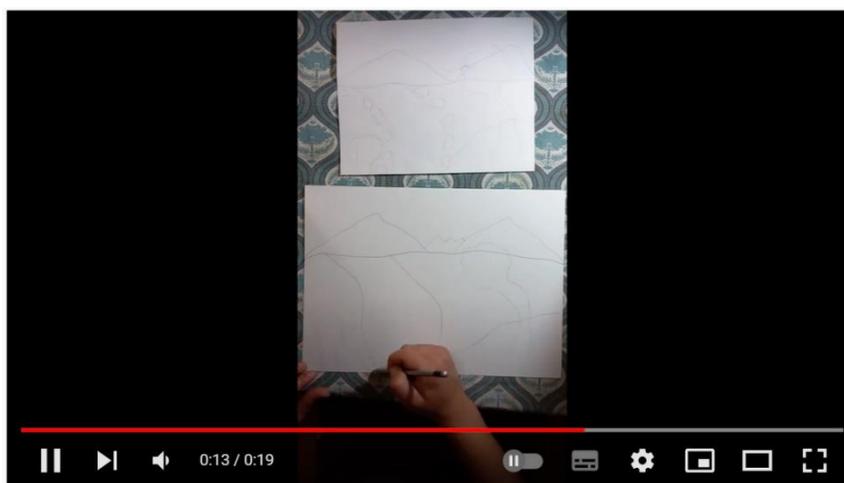
La pintura fauvista dominan los trazos espontáneos



Figura N°25: imágenes del ppt mostrado en clases sobre fauvismo del curso 3°básico.

Al igual que las clases anteriores en el inicio les digo a los estudiantes el objetivo de la clase la que en este caso trata sobre el movimiento artístico fauvista mostrando obras de autores y las características de este movimiento, mostrando la diferencia entre un paisaje expresionista y uno fauvista.

Imagen del video de la realización de boceto del paisaje fauvista.



Boceto Fauvismo

Figura N°26: captura de la imagen sobre el boceto del paisaje fauvista recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KJgGYKP8Dww>

Una vez terminado de mostrarles el video los estudiantes pasan a sacar su cuaderno para realizar el boceto, haciéndoles hincapié en que no importa cómo queda la forma del boceto ya que este no era necesario que se pareciera a la realidad, sino que tenía que transmitir las diferentes sensaciones ligadas al movimiento artístico distorsionando la forma y la aplicación del color.

5.6.2 Segunda clase de fauvismo

Fecha: 10-11-21

Estudiantes: 22

Hora: 9: 17 Am

En la segunda clase de fauvismo tenían que pintar el boceto realizado en la clase anterior la actividad estaba programada para que los estudiantes realizaran su trabajo en una hoja de block, pero pocos la trajeron a sí que di la opción de realizar la actividad en la hoja de cuaderno ya que tenía que ser pintado con lápices de colores en vez de la actividad anterior que fue con tempera.

Procedí a mostrar el mismo ppt con la diferencia de un video paso a paso de cómo hay que pintar el boceto con lápices palo.

Imágenes del video paso a paso de cómo realizar un paisaje fauvista con lápices de colores

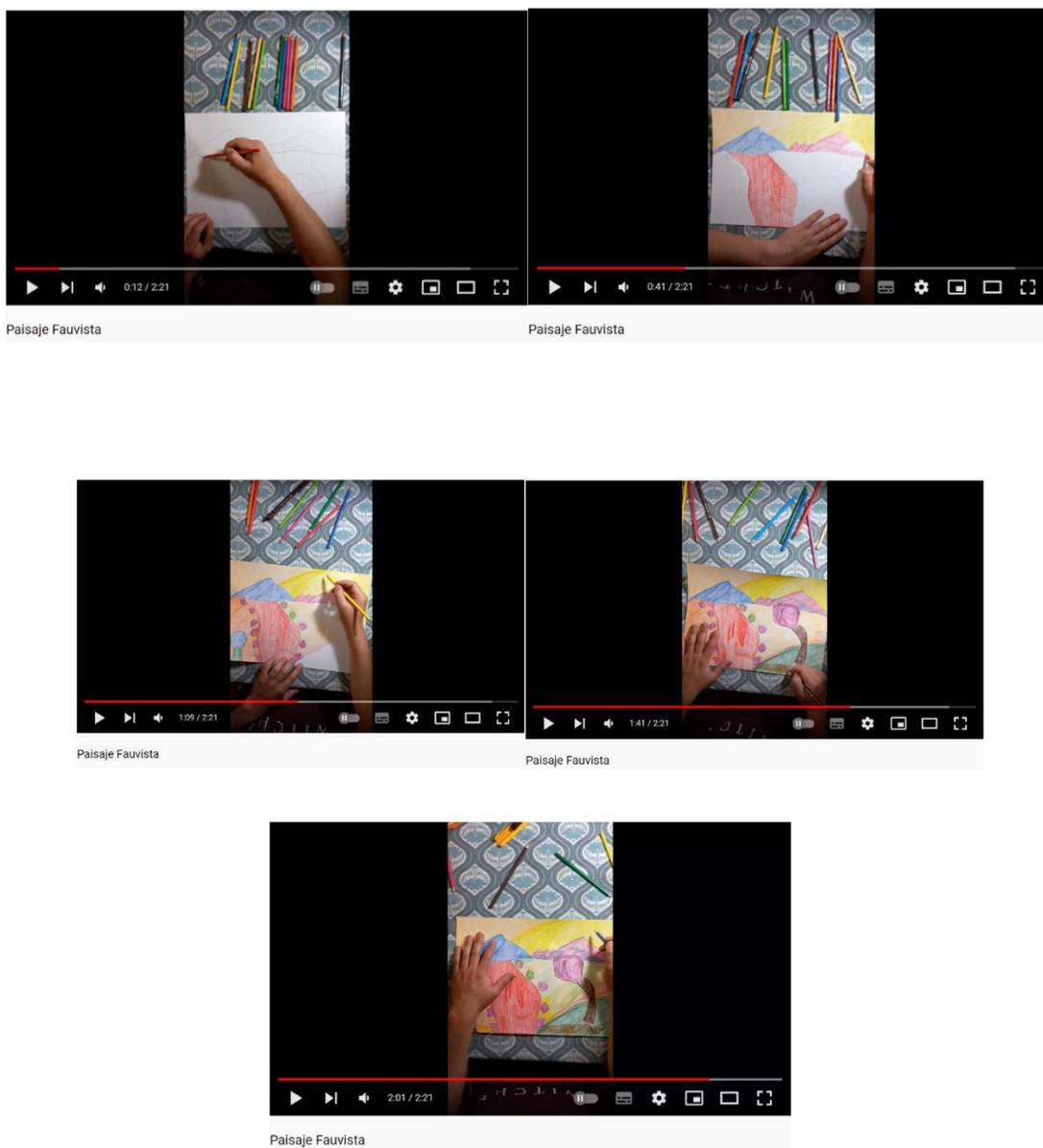


Figura N°27: captura de imágenes del video de cómo pintar el paisaje fauvista en el curso de 3°básico.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dUFcT10-7XM>

5.6.3 Resultados de los trabajos de los estudiantes sobre el paisaje fauvista



Figura N°28: imágenes de trabajos realizados por los estudiantes de 3°básico.

En este caso como posible solución sobre esta actividad no sería mostrarles un paso a paso tan directo de cómo hay que realizar la actividad, si mi objetivo es desarrollar la

creatividad un hecho importante es que al mostrarles la referencia ellos copian intentando hacer algo similar o lo mismo para cumplir con la actividad requerida, esto de alguna manera perjudica su desarrollo ya que solo se limitan a copiar algo ya existente en vez de su propia resolución de problemas proponer algo nuevo, como es el caso de los resultados donde yo realicé un paisaje fauvista ambientado en un bosque, los estudiantes usaron de referencia muchos árboles cuando, sin mostrarles una referencia hubiesen hecho otro ambiente natural en base a sus gusto intentado resolver que ambiente natural hubiese sido mejor para el caso pintado con los colores pertinentes a sus gustos, incidiendo en su imaginación con recuerdos amables o no, que interpreten el espacio con sus vivencias, agregando elementos elaborados con relacion a su paisaje haciendo de esta una actividad producida hacia un resultado único y original independiente de la técnica a emplear.

En la mayoría de los dibujos de los estudiantes se aprecia claramente el espacio físico que realizaron donde cada uno tenía un esquema distinto en la realización de un árbol o se asemejan entre los elementos naturales que propusieron en su obra.

Tabla N°12

Corresponde a la pauta de evaluación sugerida por la profesora de Artes Visuales del centro educativo.

Aspectos a evaluar	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido
Pinta de manera fauvista evidenciando la comprensión del movimiento artístico	5	
Su diseño aborda todo el espacio de la hoja de block	5	

**Pinta de manera pulcra y ordenada reflejando la
paciencia y dedicación sobre la obra** 5

**Valora el proceso de aprendizaje siendo respetuoso con
los demás** 5

Entrega en el plazo establecido 5

Total 25

Nota

5.7. Evaluación y detección de nuevos problemas:

cómo es un proceso cíclico se vuelve a evaluar los trabajos de los estudiantes y mi propio desempeño junto con el contexto y sus condicionantes para seguir mejorando la experiencia educativa en torno al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes.

5.7.1 Inicio de la práctica

En el comienzo de la práctica me sentía preparado para realizar la clase a pesar de no tener experiencia, mientras observaba a la profesora me daba cuenta que era complejo llevar un ambiente en el paso de los contenidos.

Aún más cuando realizaba la clase yo en momentos era importante que los estudiantes entendieran el contenido que estaba pasando, pero no me podía quedar solo con eso, desarrollar la creatividad es un objetivo que me propuse relacionándolo con las Artes Visuales, sobre todo en el proceso de creación que esta genera.

Los conocimientos experimentados me ayudaron ahora a atreverme a experimentar de una manera menos rígida, utilizando el contenido de las bases curriculares para guiarme

y desarrollar procesos de creación que estén relacionados con motivaciones de los mismos estudiantes incentivándolos a que puedan crear de manera original atreviéndose a resolver problemas de maneras que ellos estimen convenientes de acuerdo a sus habilidades y capacidades únicas.

5.7.2 Orientar la Metodología

La metodología observada y ejecutada por mi durante la práctica profesional sirve de apoyo para enfrentar a un curso e intentar llevar a cabo el objetivo en base al Curriculum nacional e ir mejorando esta metodología hacia desarrollar la creatividad, otorgando el ambiente propicio para la confianza de los estudiantes, así superar el error y no generar las frustraciones que estanquen su desarrollo, incentivándolos a la creación en los diferentes procesos. Dejando como ente principal del proceso de creación a los estudiantes, más que a la transmisión de contenidos del profesor. Que pueda haber una interacción entre las dos partes, el contenido del profesor para crear y generar algo nuevo.

5.7.3 Comparar Metodologías respecto a lo que se hizo

La metodología en la cual me basé para realizar las clases sigue un curso tradicional conductista donde la persona que enseña es el encargado de provocar el estímulo en los estudiantes, si bien la motivación es importante esta se tiene que generar por iniciativa del estudiante provocándolo a hacer relaciones que lo hagan cuestionarse las cosas incentivándolos a crear de manera autónoma sin miedo a equivocarse apoyándolo en el disfrute de su proceso creativo.

Comparándola por ejemplo con una metodología constructivista donde el énfasis de esta se centra en el alumno como constructor de su conocimiento y siendo un agente activo en proceso de enseñanza más que una metodología donde se transmiten conocimientos donde la figura principal es el profesor que prioriza la enseñanza más que en el aprendizaje

y en el resultado final en desmedro del proceso cómo fue en la experiencia de mi práctica profesional donde lo importante era transmitir que era el expresionismo y el fauvismo a través de trabajos de Arte.

5.7.4 Reflexión

El proceso de práctica evidencio bajo mi propia experiencia un crecimiento tanto personal como profesional, el cual me ayudó a visibilizar las normas por la cual se rige cada institución educacional la cual cada una tiene sus reglas y métodos de ejecución para impartir la educación que ellos estimen de la mejor manera. A demás de comprobar en este contexto especifico cómo era su forma de desarrollar la creatividad en el ramo de Artes Visuales, donde el contenido en este caso adquiere un rol de importancia ya que uno de los indicadores de evaluación se centra en si el estudiante refleja el contenido mediante el resultado de las actividades, a esto es importante agregar el desarrollo del pensamiento creativo que puedan tener y sobre todo desarrollar en el espacio de clase, haciendo una lectura a través de los factores creativos que nos dan indicios y parámetros para basarnos en la medición del tiempo si se logra desarrollar la creatividad y observar en los inconvenientes los cuales no permiten su desarrollo para interactuar sobre estos potenciando el eje transversal de la educación como lo es la creatividad.

5.8. Propuestas para futuras actividades en diferentes contextos enfocadas en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes.

5.8.1 Proceso de creación de actividades

Para la creación de actividades debo señalar que fue más complejo de lo que esperaba, fue dificultoso diseñarlas, ya que fue difícil salirme de lo que consideraba que estaba establecido, y esto a pesar de conocer las teorías de la creatividad y el contenido relacionado a ésta.

En esta memoria presentaré cinco fases que vivencí al intentar realizar actividades enfatizadas en el desarrollo del pensamiento creativo y que correspondan a las bases curriculares correspondientes a 3° básico:

5.8.2 Primera fase

Mirando retrospectivamente mi proceso creativo se inició durante mi práctica profesional al crear la primera actividad que dirigí en el curso. Esta actividad innovó respecto de la actividad anterior, propuesta por la profesora, al incorporar un contenido. Este contenido fue la relación que existe entre los colores y las emociones en la teoría de Kandinsky. Yo esperaba que con esta innovación los estudiantes pudiesen relacionar sus emociones que sentían en ese momento con la actividad, es decir que pudiesen representar sus emociones con los colores. La segunda innovación respecto a la actividad de la profesora fue la creación de un animal a elección de los estudiantes en vez de copiar un esquema propuesto.

5.8.3 Segunda fase

En esta fase se produce un estancamiento de mi parte en la innovación para proponer actividades orientadas a desarrollar la creatividad, esto se produce por diferentes

factores tanto externos como internos debido a que la clase ya estaba programada de una manera, dirigida por la profesora a cargo de impartir la asignatura de Artes Visuales en el colegio donde ella ya tenía actividades para realizar al curso que constaban de la realización de un animal pintado de manera expresionista y un paisaje pintado de manera fauvista. Debido a esto solo me limito a pasar el contenido correspondiente a la unidad número 4 relacionada sobre movimientos artísticos como el expresionismo y posteriormente el fauvismo mostrando características y distinciones particulares de cada movimiento, mostrando referencias de autores para que los estudiantes realicen la actividad.

5.8.4 Tercera fase

En esta fase me encuentro ya finalizada la práctica profesional, con el marco teórico de la memoria armado y habiendo analizado la primera etapa de mi proceso de práctica. Esto se hace importante para la reflexión y creación de las futuras propuestas de actividades. Realizando algunas modificaciones a las sugerencias de actividades propuestas por los programas de estudio. Estos cambios fueron complejos de realizar a pesar de que hayan sido pequeños.

A continuación, presento las actividades modificadas

Propuestas de actividades que proponen las bases curriculares

Fauvismo

Realizan pinturas creativas basándose en las obras observadas. Para esto:

Se reúnen en parejas y seleccionan un tema para dibujar

Dibujan dos bocetos, usando temas propios del fauvismo y en los que se expresen las emociones.

Seleccionan el que les parece más adecuado

Lo dibujan en un cuarto de pliego de cartón forrado

Lo pintan, usando temperas o pasteles grasos y el color a la manera fauvista (colores fuertes y puros).

En relacion a las técnicas y estrategias propuestas previamente sobre distintos autores, enfocar la actividad al pensamiento creativo, para esto relacionar es fundamental

Actividad propuesta

Los temas a proponer tienen que estar relacionados con el propio estudiante, entonces el tema lo pueden elegir preguntándoles ¿qué me provocó la obra cuando la vi por primera vez? En base a esa respuesta preguntar ¿Cómo podría mejorar la obra añadiéndole elementos contrarios a los que sentí? Y esos elementos plasmarlos de forma fauvista dentro de un soporte.

La actividad quedaría

Realiza una pintura fauvista teniendo de referencia la obra que más te guste de este movimiento para ahora crear la tuya con los elementos contrarios a los que te provoca, si te provoca pena la obra, agrégales elementos que consideres que te hacen feliz, modificando su color y su forma.

Arte de las culturas de la antigüedad

Observan y comentan imágenes de acueductos y arcos de triunfo romanos, ayudados por el docente con indicaciones como:

Observen las formas de los acueductos y descríbanlos (verticales, horizontales, curvas, tamaño, otro)

Observen las materias con que están fabricados (piedra, ladrillo, otros), observen como están superpuestos los arcos y expliquen ¿Qué diferencia vemos entre los acueductos y los arcos de triunfo en relación con formas y función? (para conmemorar, para transportar agua, otros).

Actividad propuesta

Observan y comentan las imágenes de acueductos y arcos de triunfo romanos a estas imágenes preguntarles ¿Qué se podría añadir a este objeto para darle un nuevo uso? ¿Y si modificáramos su color y su forma, dibuja y pinta los resultados que hayas imaginado? ¿y si lo cambiamos de posición, cuál sería el resultado? ¿para qué más podría ser usado?

Fauvismo

Los estudiantes observan y comentan imágenes de pinturas de Matisse y Vlaminck.

El profesor guía la observación con preguntas como:

¿Qué objetos y personajes vemos en estas pinturas?

¿Los objetos y personajes están dibujados igual a la realidad? ¿por qué?

¿Qué sentimientos y sensaciones nos provocan estas obras de arte? ¿Qué tipos de colores usan los artistas? (fríos, cálidos, primarios, secundarios, entre otros)

¿Qué sensaciones le producen los colores? (frio, calor, alegría tristeza, entre otros)

Actividad propuesta

¿y si sacamos de contexto los elementos de la obra? Agrega nuevos elementos que creas pertinente a las obras para que representen una cosa distinta a la situación que se observa

Dibuja en una hoja la representación de un paisaje donde no contenga los elementos habituales de este, si pensaste en un paisaje de un bosque no le dibujes árboles, encuentra elementos de otros tipos de paisajes que saquen de contexto a tu obra pintado de manera fauvista.

5.8.5 Cuarta fase

En esta etapa me encuentro ya finalizando mi memoria de título buscando las mejores sugerencias acordes para desarrollar la creatividad, para ello me basé en diferentes autores y autoras creando mis propias actividades, las cuales fueron difíciles, pero no tanto como las del inicio, sin embargo, no las pude vincular con los objetivos diseñados de las bases curriculares para este nivel.

Las actividades fueron las siguientes:

Propuesta de actividades

Fusionar animales

Esta actividad cuenta de elegir dos animales que te gusten para fusionarlos y crear uno solo a partir de los elementos de los dos anteriores. ¿Dónde vivirá nuestro nuevo animal? Dibuja su ambiente natural y las cosas que tu creas que va a necesitar para vivir el nuevo animal que has creado.

Has una lista en tu cuaderno con las cosas que se va a alimentar tu nuevo animal.

¿Qué pasaría si el animal que creaste se convierte en realidad? Anota en tu cuaderno las cosas que podrían ocurrir si este animal fuera real.

¿Qué nombre le pondrías a tu animal? Anota todos los nombres que se te ocurran en tu cuaderno.

¿Qué pasaría si el animal que hemos creado se convierte en nuestra mascota? Anota todas las posibilidades que se te ocurran.

Fusionar paisajes

Elige dos palabras que no tengan relación por ejemplo chatarra y espacio.

Dibuja en tu cuaderno un paisaje con las palabras que has elegido.

¿Cómo sería un paisaje con elementos de chatarra (o de la palabra que has escogido)?

¿Cuáles serían los elementos principales que tendrá nuestro nuevo paisaje en relación con la palabra que hemos escogido?

¿Dónde estará ubicado nuestro nuevo paisaje? ¿en el espacio exterior? Con la otra palabra que escogiste asígnale un lugar físico al nuevo paisaje.

Buscar y recolectar

Busca en tu casa objetos que no se utilicen, que estén viejos o rotos, tómalos y obsérvalos detenidamente y en tu cuaderno haz una lista sobre las nuevas funciones que podría tener el objeto viejo y en desuso, a tu parecer.

¿Ahora que está viejo y roto nadie lo quiere?

¿Qué función distinta podrías darle a este objeto viejo y en desuso?

Combina objetos y agrégales nuevos elementos, pégalos, móntalos en diferentes posiciones y ve en que se convirtió ahora.

Anota en tu cuaderno todas las posibilidades que encuentres para darle un nuevo uso ¿Se convirtió en una banca? ¿en un juguete? ¿en un arma? ¿un utensilio de cocina? Anota todas las posibilidades.

Materiales reciclados

Crea elementos nuevos a base de otros.

Crea un producto nuevo de diferentes materiales, estos pueden ser naturales, plásticos, textiles, de madera, de papel, etc.

Busca en tu casa estos elementos y transfórmalos en algo nuevo y novedoso, pegándolos, uniéndolos unos con otros y crea un objeto nuevo.

Anota en tu cuaderno las cosas que creas en las que pueda servir el nuevo objeto que has creado.

Observar uno

Dibuja en tu cuaderno las sombras que generan las cosas en tu casa.

¿Qué te producen las sombras que dibujaste?

Anota en tu cuaderno lo que te provoca las sombras miedo, curiosidad, etc.

Anota los lugares donde se producían las sombras.

¿Y si las sombras cobran vida a que se parecen las sombras que dibujaste?

Anota en tu cuaderno todas las posibilidades.

Observar dos

Observa las grietas de las calles. (Pareidolia)

Dibuja en tu cuaderno las formas que generan las grietas de las calles.

¿A qué se parecen? Relaciona objetos, cosas naturales con las formas de las grietas anota en tu cuaderno las diferentes opciones que te puedan surgir.

Actividad

Recorta y pega en una hoja frases de revistas y diarios que te gusten o que encuentres pertinentes. Relaciona las frases que pegaste y crea una historia a partir de lo que formaron las palabras elegidas representadas visualmente.

5.8.6 Quinta fase

En esta última fase pretendo poner sobre la mesa todos los elementos del proceso creativo y las metodologías para desarrollar la creatividad y tener presente los objetivos de los bases curriculares para la creación de actividades hacia el desarrollo del pensamiento creativo.

Para realizar esto pretendo conectar los objetivos con las actividades orientadas a desarrollar la creatividad.

Para esta actividad usaré de ejemplo el objetivo de las clases de la unidad número 4, OA 01, que realizada durante mi práctica profesional corresponde al movimiento artístico expresionista y fauvista el cual decía lo siguiente:

Objetivo de la clase: Crear una pintura con témpera en la hoja de block de manera expresionista.

El OA 01 se adecuó al establecimiento educacional.

Como el expresionismo y el fauvismo son unos de los temas de las bases curriculares correspondiente a tercero básico es el tema principal por el cual nos vamos a guiar.

Actividad propuesta

Anotar en el cuaderno que características del expresionismo vistas en clases destacan de otras obras ¿Cómo las puedo aplicar en una pintura?

Una vez anotadas en el cuaderno crearemos una tormenta de ideas o lluvia de ideas relacionadas al expresionismo para esto debemos crear un animal y su ambiente natural mediante la fusión de dos animales, puedes elegir los dos que más te gusten y combinarlos como quieras.

Hagamos una lluvia de ideas de animales que recuerdes.

Escribe todos los animales que se te puedan ocurrir, ya habrá tiempo para que los selecciones. (tienes tres minutos para realizar la lluvia de ideas).

Lee tu lista de animales y selecciona dos de los que quieras.

Una vez seleccionados los animales, puedes combinarlos como quieras por ejemplo respecto a la forma puedes quedar con la cabeza de uno o de ambos, las alas o patas de otros, etc.

Respecto a la textura también puedes combinarlas como quieras, es decir tu animal puede tener escamas en la cabeza y pelos en cola.

¿Cómo se ve tu animal pintado de forma expresionista?

Averigüémoslo

Recuerda que puedes pintarlo como quieras ya que el expresionismo se caracteriza por usar colores diferentes a lo habitual.

¿Dónde vivirá tu animal fusionado? ¿Qué elementos destacan del ambiente donde vive tu animal?

Ahora Pinta el ambiente creado para tu animal fusionado de forma expresionista en la hoja de block.

Actividad dos

Objetivo: Crear un paisaje con la técnica de collage en la hoja de block de manera Fauvista.

Para la creación de tu paisaje fauvista crearemos una lluvia de ideas para buscar los elementos que incorporaras a tu obra.

Tienes 4 minutos para anotar la mayor cantidad de elementos de diferentes paisajes como agua, arena, tierra, etc.

La elección de los elementos del paisaje puede ser al azar como, por ejemplo, poniéndole números a las palabras y después le pides a tu compañero o compañera que elija cuatro números para que realices tu obra dependiendo de las palabras que hayan salido o también puede ser a tu gusto.

Con esos elementos dibujas tu paisaje y el color lo aplicas pegando recortes de revistas o papeles que consideres apropiados incorporar.

Recuerda que el fauvismo utilizaba colores vivos (saturados) e intenta que calcen los dibujos con los recortes (no es obligación que quede exacto) intenta completar toda la superficie de tu obra con papeles.

¿Dónde estará ubicado nuestro nuevo paisaje?

Además de los elementos escogidos ¿Qué es lo que contendrá nuestro paisaje?

¿Te gustó el resultado? ¿el tamaño de los recortes fue apropiado para que los elementos dibujados se notaran?

Actividad tres

Primero experimentaremos con manchas de tinta china la reacción que se produce si movemos de cierta manera la hoja para ver que manchas se produjeron. Una vez terminado esto.

Realiza una mancha en tu hoja con tinta china dejando espacios en blanco utilizando una herramienta no habitual (papel absorbente tipo toalla Nova, servilleta, esponja, palitos etc.)

Luego observa tu mancha y busca formas, puedes dar vuelta hoja, cambiar tu punto de vista y con un lápiz dibuja el contorno o detalles que permitan comunicar lo que imaginaste a los demás.

¿Qué fue lo que observaste? ¿Qué figuras encontraste en las manchas? ¿reconociste objetos o personajes en las de las manchas? ¿Qué te provocó observar las manchas?

Pinta los espacios en blanco con los colores de la témpera que tú quieras.

El resultado de tu obra dará una expresión fauvista al pintarlo de esa manera.

Actividad cuatro

No solo en la pintura hubo referentes expresionistas también en el cine, donde se utilizaron recursos expresivos como las sombras.

Hoy jugaremos con las sombras, si el día esta despejado iremos al patio y si no nos alumbraremos con la linterna del celular.

Trataremos de hacer sombras grandes otras pequeñas, sombras con las manos y el cuerpo, iluminaremos objetos entre otras cosas.

Busquemos la forma de que las sombras sean expresivas para ello tomaremos fotos de distintos ángulos.

Para compartir con los compañeros, que te sugiere las sombras que seleccionaste (puede ser miedo, alegría, etc.)

No te olvides de anotarlas y dibujarlas en tu cuaderno.

En estas cuatro actividades se propone sugerir una metodología en la cual el estudiante es el que propone la creación con diferentes elementos que él pueda considerar importantes mediante el contenido correspondiente a la unidad curricular.

Capítulo VI

Conclusiones y Proyecciones

El desarrollo de la creatividad ha sido un tema relevante para mí como profesor en formación dado que la considero una habilidad fundamental en el desarrollo integral de las personas.

Es por eso que me fije como meta aprender más sobre ella debido que para enseñarla debo involucrarme yo en el mejoramiento de esta habilidad.

Durante el proceso de la realización de esta memoria he podido darme cuenta del crecimiento tanto personal como profesional a través de la continua reflexión que implica hacer una investigación-acción.

Respecto a los objetivos que me planteé puedo concluir que la generación de actividades enfatizadas en desarrollar la creatividad debe contemplar mi propio desarrollo del pensamiento creativo, así como quien quiera emprender la misma tarea, esto por esto que se hace importante compartir la experiencia vivida para que otros puedan tomar elementos de los que yo pude evidenciar.

El objetivo general de esta memoria fue:

- Generar una propuesta de actividades para el desarrollo de la creatividad a partir la evaluación de la implementación de actividades artístico visuales en el contexto de mi práctica profesional.

Respecto al objetivo general puedo señalar que el proceso de desarrollar actividades que se orienten a potenciar la creatividad no fue fácil como lo esperaba, me di cuenta que mis primeras propuestas fueron cambios sutiles no dando cuenta de todo el potencial existente,

esto se debió en una parte a mi necesidad de calzar con el contexto de práctica y en segundo lugar que mi percepción de los cambios fue grande, cuando en realidad estos se estaban recién iniciando. Sin embargo, debo destacar que para el contexto donde estuve realizando mi práctica final, logré que los y las estudiantes no siguieran un esquema ya establecido y pudieran crear sus propias formas demostrando en ellos su capacidad de imaginación.

En una segunda etapa me quede con los logros de la anterior sin atreverme a seguir innovando. Mirando retrospectivamente creo que esto se debió a que ya había una programación de la clase y además a mi falta de puesta en prácticas de otras estrategias a pesar de conocerlas.

En las siguientes etapas posteriores a la práctica continúe con el intento de generar actividades que desarrollen el pensamiento creativo, sin embargo, me costó crear actividades que pudiesen vincular lo curricular con la habilidad creativa.

Finalmente, luego de reconocer estas dificultades me propuse integrar de mejor modo ambos elementos, basándome en diferentes autores y autoras, lo esencial de las bases curriculares, mi propia experiencia e imaginación. Para el logro de mi propuesta también fue útil el diálogo con la profesora guía lo que me permite reflexionar la importancia de contar con personas que a uno le incentiven la creatividad.

Respecto al primer objetivo específico:

- Sintetizar información relevante desde fuentes teóricas sobre el desarrollo del pensamiento creativo.

Sintetizar la información relevante fue una tarea de mucha búsqueda de información dado que existen distintas definiciones y conceptos de la misma habilidad. Además, existen muchos referentes teóricos ineludibles. Es por ello que, si bien en un inicio mi búsqueda fue

la síntesis, finalmente opté por abarcar diversas fuentes bibliográficas haciendo de mi marco teórico un extenso documento.

Además, las fuentes teóricas, tanto las del siglo pasado como las actuales, resultaron fundamentales en el momento de la creación de actividades para el desarrollo de la creatividad y las considero relevantes de compartir para quienes estén interesados en desarrollar la creatividad a través de la asignatura de Artes Visuales.

El segundo objetivo específico:

- Analizar dificultades y logros en la implementación de actividades relacionadas con el desarrollo del pensamiento creativo

Está vinculado con mi práctica final. Dado que en la experiencia vivida durante ese proceso pude constatar la importancia de la influencia del contexto o, en términos de creatividad, el ambiente. En este sentido comprendí que desarrollar la propia creatividad y la reflexión personal es fundamental para que profesores y profesoras puedan desarrollar la creatividad en sus estudiantes.

- Proponer actividades de enseñanza en el ramo de artes visuales de un nivel de 3° básico orientadas hacia el desarrollo del pensamiento creativo, como alternativa a la propuesta genérica ministerial.

La propuesta genérica ministerial responde al siguiente esquema como se expuso en el planteamiento del problema, este es el siguiente:

Bases Curriculares • 1º a 6º Básico

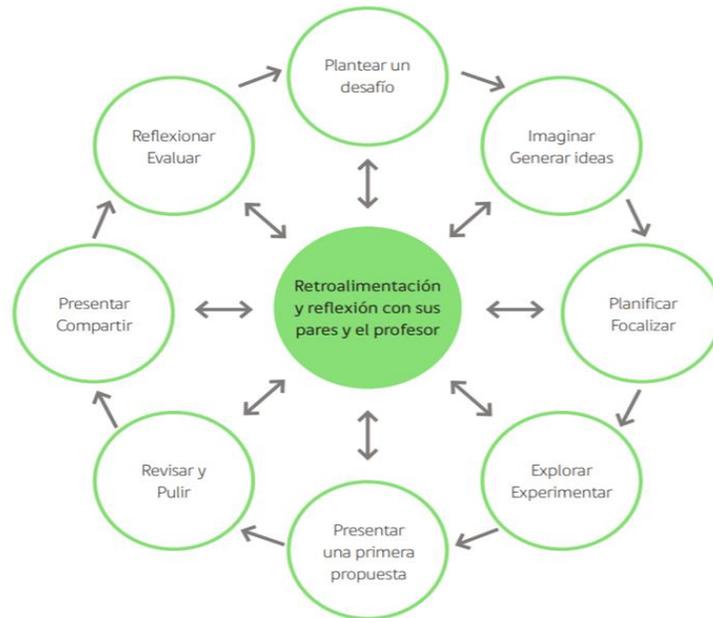


Figura N°29: Diagrama proceso creativo bases curriculares de artes visuales eje Expresar y crear visualmente. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

El diagrama consta de ocho pasos más uno central, que se vincula con los anteriores, y si bien se considera un modelo flexible, en el contexto de mi práctica profesional las actividades estaban diseñadas proveniente solo considerando dos clases por actividad, por lo cual resulta difícil de aplicar a cabalidad el modelo propuesto por las bases curriculares del gobierno.

Mis propuestas de actividades toman algunos elementos del modelo ministerial con énfasis en la creatividad más que en perfeccionar y reflexionar como elementos separados.

En cuanto a la planificación del proyecto lo que yo observé tiene énfasis solo en lo cognitivo, se sustituye en mi propuesta por una metodología distinta con énfasis en el juego esperando un resultado más fluido, flexible y original. Por tanto, estas propuestas enfocadas

en el juego se relacionan con un aspecto integral del aprendizaje en el que se involucra tanto las emociones, lo cognitivo, lo corporal y en algunos casos la interacción con otros.

En síntesis, durante esta memoria pude darme cuenta de la importancia que los profesores y profesoras pueda desarrollar su propia creatividad para desarrollar actividades que estén enfocadas en desarrollar en pensamiento creativo.

En este sentido se hace importante volver a revisar varias veces lo que se hizo, también es importante ejercitar la creatividad a pasar de las dificultades. Además, me di cuenta que la propia reflexión abre caminos en cuanto a las opciones que puedes incorporar. Del mismo modo, me ayudó tener una base teórica sobre la creatividad.

Otro aprendizaje es, que me di cuenta de la importancia de la relación del docente con sus estudiantes, este ámbito relacional influye en la confianza de sus capacidades, lo que puede generar deseo de experimentar y menor temor a equivocarse generando un estímulo mayor en su imaginación dando como resultado un mejor proceso y producto de la actividad.

Siendo profesor en práctica me di cuenta de logros y dificultades que sirven de experiencia a mejorar en el ámbito profesional.

Proyecciones

La investigación se proyecta en un área fundamental de crecimiento cómo lo es la educación, en este sentido sugerir un atrevimiento a la innovación de las clases utilizando una estructura flexible que nos permita adaptar e integrar el concepto de la creatividad tanto en los profesores y profesoras como en los estudiantes partiendo de una base ministerial en la que los programas actuales y futuros tengan el énfasis en el desarrollo creativo de las actividades.

Sugiero mediante esta investigación desarrollar la creatividad en la formación inicial docente, formación continua y postgrado, tanto en el ámbito de contenidos como en la aplicabilidad de la creatividad en el aula, maximizando los procesos de análisis de los programas para darles nuevas perspectivas.

Volver a valorar la asignatura de Artes Visuales en cuanto a sus beneficios que puede otorgar cuando realmente se enfoca en el desarrollo de habilidades propias de las personas en los diferentes ámbitos donde puedan crecer y desarrollar. Y no solo como una asignatura en la que se hacen trabajos manuales, dibujos miméticos, o aplicaciones de estilos a esquemas previamente establecidos.

Reconocer el desarrollo de la creatividad en Artes Visuales no tiene solo como finalidad la creación de imágenes u obras, sino que es una habilidad intrínseca del ser humano que se necesita desarrollar para el ámbito personal, emocional, familiar, laboral y social.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, G. A. V. (2012). *La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 212-237. Recuperado el 5 de enero del 2022. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art14.pdf>

Aguirre, M., Martínez, E., Herrera, M. (2014). Investigación-Acción como alternativa para la Innovación Educativa en el Diseño. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 1(2). Recuperado el 4 de diciembre del 2021. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/25>

Albertín Carbó, P. (2007). *La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. Recuperado el 17 de febrero del 2022.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55274/La%20formaci%c3%b3n%20reflexiva%20N30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado el 3 de diciembre del 2021: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf.

Allueva, P. (2002). *Desarrollo de la creatividad: Diseño y evaluación de un programa de intervención. Persona*, (5), 67-81. Recuperado el 15 de enero del 2022. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118132003.pdf>.

Araya, Y. C. (2005). *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5(1), 0. [en línea]. [fecha de Consulta 30 de enero de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>

Balcázar, P. Gonzáles-Arratia, N. Gurrola, G. Y Alejandra, M. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 17 de enero del 2022. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>

Baños González, M. (1999). *Métodos heurísticos y creación publicitaria* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense]. Repositorio Institucional – Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 18 de febrero. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3818/>

Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones*, 24-35. Recuperado el 25 de febrero del 2022. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-Emocional-en-La-Escuela-Bisquerra-pdf.pdf#page=28>

Calzada Muñoz, N. (2013). *La creatividad en educación infantil*. Universidad de Valladolid. Recuperado el 20 de diciembre del 2021. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3957>

Corrales Gómez, S. V. (1982). *Introducción a los estudios sobre la creatividad*. Revista de bachillerato. Recuperado el 12 de noviembre del 2021 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72981>

Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Quinta edición. Cuarto propio.

Casassus, J. (2017). *Una introducción a la educación emocional*. RELAPAE (7), pp 121-130. Recuperado el 23 de febrero del 2022. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/228483806.pdf>

Castillo, M. A. G. (1980). *La creatividad y su evaluación*. Revista española de Pedagogía, 31-62. Recuperado el 20 de enero. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7906>

De Bono, E. (1970). *El Pensamiento Lateral Manual de creatividad*. Paidós Plural. Recuperado el 3 de marzo del 2022. Disponible en <https://tecnologia3bunlp.files.wordpress.com/2015/03/edward-de-bono-pensamiento-lateral.pdf>

Ferrándiz García, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2017). *Runing ahead: Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos?* Anales de Psicología / Annals of Psychology, 33(1), 40–47. Recuperado el 5 de enero del 2022. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.1.224371>

Galvis, R. V. (2007). *El proceso creativo y la formación del docente*. Laurus, 13(23), 82-98. [fecha de Consulta 28 de febrero de 2022]. ISSN: 1315-883X. Recuperado el 28 de febrero del 2022. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102305>

Gómez, G. (2010) *Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente*, Revista digital ReLigüística Aplicada, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México. Recuperado el 15 de enero del 2022. Disponible en: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm

Gutiérrez, J. & Rodríguez, G. (2020). *Generación del concepto creativo publicitario en función del modelo de fases sugerido por Graham Wallas: un estudio cualitativo basado en las teorías asociacionista y gestáltica*. Recuperado el 5 de febrero del 2022. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/7745>.

Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. Recuperado el 15 de diciembre del 2021. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>

Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., Y Botín, F. (2014). Artes, emociones y creatividad. *Artes y Emociones que potencian la creatividad*, 9-23. Recuperado el 28 de febrero del 2022. https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/Cap.%20Yale%20-FB.%202014%20Informe%20Creatividad%20ES-1.pdf

Kent, C Y Steward, J. (2019). *Observar Conectar Celebrar las enseñanzas sobre creatividad de Sister Corita*. Editorial Gustavo Gili (GG).

Lowenfeld, V. Y Lambert Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. (8va Edición). Editorial, Síntesis.

Martínez, J. D. (1998). *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. In *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997) (pp. 271-280). Servicio de Publicaciones. Recuperado el 19 de febrero del 2022.

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf

Martínez, O. L., & Lozano, J. N. (2010). *Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 151-158. Recuperado el 12 de enero. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92151/88741>

Ministerio de Educación (2021). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Navarro Velázquez, M. (2020). *La creatividad en la formación del arquitecto, el proceso creativo y las neurociencias*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). Recuperado el 21 de enero del 2022. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000100141&script=sci_arttext

Obando, L. A. V. (1993). *El diario de campo*. *Revista Trabajo Social*, 18(39), (pp.308-319). Recuperado el 22 de febrero del 2022. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Parmentier, G. (s.f.). *Creatividad organizacional: ¿qué apuestas realizar en gestión estratégica en un contexto mundial?* Recuperado el 14 de enero del 2022. <http://www.managementinternational.ca/wp-content/uploads/2011/11/Appel-%C3%A0-communication-Creatividad-organizacional-%C2%BFqu%C3%A9-apuestas-realizar-en-gesti%C3%B3n-estrat%C3%A9gica-en-un-contexto-mundial-ES.pdf>

Peñaherrera León, M., & Cobos Alvarado, F. (2012). *La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis*. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación. Recuperado el 10 de enero del 2022.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art15.pdf>

Pérez, M. C. L. (2005). *La evaluación de la creatividad*. Liberabit, (11), 35-39. Recuperado el 3 de febrero. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100005

Pérez-Van-Leenden, Mariano de Jesús (2019). *La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017)*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 12(24), 177-192. Recuperado el 8 de diciembre del 2021.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768757>

Prado, L., Viteri, M. Y Rojas, M. (2017). *Aporte del pensamiento lateral al desarrollo de la inteligencia lingüística*. Revista Publicando, 4(13 (2)), 269-281. Recuperado el 3 de marzo del 2022. <https://core.ac.uk/download/pdf/236643796.pdf>

Ramírez, J. (2021). *Educación y creatividad*. Educarte, Volumen 1, P.2-20 Recuperado el 22 de febrero del 2022.
https://issuu.com/jocelynramirez07/docs/educaci_n_y_creatividad_revista

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 29 de julio de 2021, <https://dle.rae.es/creatividad>

Rendón Uribe, M. A. (2009). *Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad*. Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca. Recuperado el 22 de enero del 2022. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/208485>

Reyes, F., Guadrón, L. J. V., & Caldera, E. R. C. (2014). *Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada*. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (75), 55-74. Recuperado el 15 de noviembre del 2021.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035400002>

Rodríguez-Muñoz, F. J. (2011). *Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana*. *Arte, individuo y sociedad*, 23(2), 45-54. Recuperado el 21 de febrero del 2022. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fpdfs.semanticscholar.org%2F2710%2F98ce309dc7e8de590358c6d2dfe8ed65d6ec.pdf&clen=434922&chunk=true>

Pérez, V., Y Llona, E. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Recuperado el 15 de enero del 2022. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17656/18_educacion_artistica_rm.pdf?sequence=1

Santaella, Maribel. (2006) *La evaluación de la creatividad*. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación [en línea]. 7(2), 89-106[fecha de Consulta 29 de 2021]. ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070207>

Santos, M. R. (2009). *Pensamiento creador para los tiempos de crisis*. *Encuentros Multidisciplinares*, 11(31), 27-32. Recuperado el 30 de enero del 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941392>

Santos, M. R. (1986). *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford*. *Estudios de psicología*, 7(27-28), 175-192. Recuperado el 8 de febrero. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>

Serrano, M. T. E. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Volumen 5 Número 1 P. 2-17, Universidad Anáhuac Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado el 29 de enero del 2022. <https://www.ru.tic.unam.mx/handle/123456789/693>

Torrecilla, F. J. M., Y Javier, F. (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso*, 14-16. Recuperado el 14 de diciembre del 2021. https://www.academia.edu/17264713/Rodriguez_s_investigacion_accion_?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page

Vásquez, L., Huarcaya Camargo, M., Espinoza García Muro, J. O. (2021). *Adaptación de las técnicas de Gianni Rodari para mejorar la producción escrita de cuentos*. Recuperado el 23 de febrero del 2022. <https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/566>

Vela, P. Y Herrán, M (2019). *Piezas sueltas*. Editorial Litera.