

A CREATIVIDADE NA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISE DA CUESTIÓN EN DOCENTES EN EXERCICIO E FUTUROS/AS DOCENTES DA PROVINCIA DE A CORUÑA

Autora: LAURA PÉREZ PIÑEIRO

Titora: CARMEN M^a POMAR TOJO

TRABALLO DE FIN DE GRAO. MENCIÓN:
ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

GRAO EN MESTRE/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CURSO ACADÉMICO 2016-17

CONVOCATORIA DE XULLO



A creatividade na Educación Primaria: análise da cuestión en docentes en exercicio e futuros/as docentes da provincia de A Coruña

La creatividad en la Educación Primaria: análisis de la cuestión en docentes en ejercicio y futuros/as docentes de la provincia de A Coruña

Creativity in the Primary School: analysis of the issue in question in working teachers and future teachers of the province of A Coruña

Agradecementos

Grazas a Carmen Pomar, pola guía e oportunidades; a Eugenio Rodríguez, pola axuda na recollida de información; a Miriam Fernández e Martiño Placer, polas achegas á estatística; aos/ás mestres/as, integrantes de AprendArte e alumnos/as da facultade, pola colaboración no estudo; e á miña nai, simplemente, por todo.

Índice de contidos

Resumo e palabras chave

1. Introducción	1
2. Fundamentación teórica	4
2.1. Acheга ao concepto de creatividade	4
2.2. O porqué da importancia da creatividade no contexto escolar	8
2.3. Necesidades básicas para a presenza da creatividade no contexto escolar	10
2.3.1. A creatividade como cualidade da persoa	11
2.3.2. A creatividade como contorna	12
3. Iniciación á investigación de campo	16
3.1. Metodoloxía	16
3.1.1. Mostra	16
3.1.2. Instrumentos	19
3.1.2. Procedemento	19
3.2. Análise de datos	20
3.3. Resultados e discusión	20
3.3.1. Análise intra e intergrupos	21
3.3.2. Análise das cuestións específicas intragrupos	27
3.3.3. Análise lonxitudinal AprendArte	30
3.4. Conclusións	35
4. Referencias bibliográficas	38
5. Anexos	41

Resumo e palabras chave

Ao longo da historia, a concepción da intelixencia sufriu cambios. Na actualidade Sternberg fala de tres tipos de intelixencia: académica, práctica e creativa. Os escritos sinalan que un dos problemas actuais da educación recae na predominancia do desenvolvemento da intelixencia académica en detrimento da práctica e, en última instancia, da creativa. É dicir, o colexio céntrase en desenvolver o pensamento converxente, en lugar de complementalo, a partes iguais, co diverxente, directamente relacionado co pensamento creativo, de gran relevancia para o alumnado de Educación Primaria. Neste escrito, ademais de amosar os motivos que dan lugar a dita afirmación, trátanse os aspectos teóricos básicos da creatividade e as bases da súa implantación no contexto educativo, para logo, levando a cabo un traballo de iniciación á investigación de campo, coñecer as concepcións e práctica, relacionadas coa temática, de mestres/as de Educación Primaria da provincia de A Coruña, estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC e integrantes dun curso destinado a docentes, que ten o fomento da creatividade como finalidade primordial. A principal achega ás conclusións do traballo amosa a necesidade de formación nos/as docentes e futuros/as docentes na cuestión da creatividade, coa finalidade de potenciala no alumnado de Educación Primaria.

Palabras chave: creatividade, educación primaria, docencia, pensamento diverxente, concepcións dos/as mestres/as.

Resumen y palabras clave

A lo largo de la historia, la concepción de la inteligencia ha sufrido cambios. En la actualidad Sternberg habla de tres tipos de inteligencia: académica, práctica y creativa. Los escritos señalan que uno de los problemas actuales de la educación recae en la predominancia del desarrollo de la inteligencia académica en detrimento de la práctica y, en última instancia, de la creativa. Es decir, el colegio se centra en desarrollar el pensamiento convergente, en lugar de complementarlo, a partes iguales, con el divergente, directamente relacionado con el pensamiento creativo, de gran relevancia para el alumnado de Educación Primaria. En este escrito, además de mostrar los motivos que dan lugar a dicha afirmación, se tratan los aspectos teóricos básicos de la creatividad y las bases de su implantación en el contexto educativo, para luego, llevando a cabo un trabajo de iniciación a la investigación de campo, conocer las concepciones y práctica, relacionadas con la temática, de maestros/as de Educación Primaria de la provincia de A Coruña, estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la USC e integrantes de un curso destinado a docentes, que tiene el fomento de la creatividad como finalidad primordial. El principal acercamiento a las

conclusiones muestra la necesidad de formación en los/as docentes y futuros/as docentes en la cuestión de la creatividad, con la finalidad de potenciarla en el alumnado de Educación Primaria.

Palabras clave: creatividad, educación primaria, docencia, pensamiento divergente, concepciones de los/as maestros/as.

Abstract and keywords

Throughout history, the conception of intelligence has undergone changes. Nowadays, Sternberg speaks of three types of intelligence: academic, practical and creative. The writings point out that one of the current problems of education lies in the predominance of the development of academic intelligence in detriment of practice and, ultimately, of creativity. That is to say, the school focuses on developing convergent thinking, instead of complementing it, in equal parts, with the divergent, directly related to creative thinking, of great relevance for students of Primary Education. In this paper, besides showing the reasons that give rise to this affirmation, the basic theoretical aspects of the creativity and the bases of its implantation in the educational context are discussed, for then, carrying out a work of initiation to the investigation of field, to know the conceptions and practice, related to the subject, of Primary Education teachers of the province of A Coruña, students of the Degree in Primary Education of the USC and members of a course for teachers, who has the promotion of creativity as a primary purpose. The main approach to the conclusions shows the need for training in teachers and future teachers in the question of creativity, with the aim of promoting it in the students of Primary Education.

Keywords: creativity, primary education, teaching, divergent thinking, teachers conceptions.

1. Introducción

A historia está caracterizada por un *continuum* de cambios. Dende a perspectiva actual, destácanse aqueles momentos que supuxeron un avance relevante para a humanidade, como, por citar algúns, o descubrimento de como obter lume, a invención da roda, a escritura, a imprenta, a máquina de vapor, a electricidade, a penicilina, a electrónica, etc. Sen dúbida algunha, estes descubrimentos e invencións supuxeron un gran cambio para o ser humano. Como introducen Marina e Marina (2013), a capacidade de crear, de resolver os problemas que se formulan, sostén o sino da humanidade, polo que a creatividade precisa do interese de todos/as os/as cidadáns/ás. É este un interese agora maior que nunca, xa que xamais existiu un problema tan grande como o de hoxe que afecte a escala mundial; trátase, como apunta Csikszentmihalyi (1998), da contaminación do medio, da problemática da superpoboación e do esgotamento de recursos non renovables. Trátase de vivir, ademais, nunha época de incerteza permanente, nun tempo líquido, en palabras de Bauman (2016), no que os modelos e estruturas sociais xa non perduran o suficiente como para enraizarse.

O día de hoxe é o resultado de infinidade de eliminacións, modificacións e creacións, grandes e non tan grandes, producidos en diversos ámbitos, onde non se pode excluír a educación. Esta mudou ao longo dos anos, en función das modificacións, referidas a evolucións e involucións, das sociedades. Facendo énfase na Educación Primaria (EP) de España, existe controversia ante a resposta que outorga o sistema educativo público á sociedade do momento. A educación debe preparar ao alumnado para a vida, tanto actual como futura, dos/as nenos/as. Neste sentido, é preciso adoptar novos métodos educativos (Gardner, 2005), xa que as prácticas non funcionan como é debido, existindo diferenzas entre os obxectivos propostos e os resultados reais, ademais de presentar unha inadecuación parcial ás novas condicións do mundo.

No que a variación se refire, continuando no ámbito da educación, producíronse modificacións no concepto de “intelixencia”, mudando dende unha concepción limitada, que aludía ás capacidades da persoa ligadas a un pensamento máis analítico, cara a unha concepción máis aberta, que sostén a existencia de múltiples intelixencias desenvoltas, en maior ou menor medida, polo individuo. Así, destaca a teoría triárquica de Sternberg (1990), quen promulga tres tipos de intelixencia: académica, práctica e creativa. Cremos que un dos problemas actuais da educación recae na predominancia do desenvolvemento da intelixencia académica en detrimento da intelixencia práctica e, en última instancia, da creativa; ou o que é o mesmo: parece existir unha maior preocupación en desenvolver o pensamento converxente, en lugar de complementalo, a partes iguais, co diverxente. Reflexo disto é o fracaso escolar das grandes mentes creativas da historia, como é o caso

de Einstein e Picasso (Gardner, 1995), polo que é preciso que as aulas das escolas estean habitadas por mestres/as que deixen aflorar a creatividade do seu alumnado. “A escola non só debe referirse ao conseguido no pasado, senón tamén aos creadores do futuro” (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p. 78).

En relación a isto, cómpre analizar as referencias á creatividade realizadas na lexislación educativa actual: a LOMCE. No Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, obsérvanse numerosas alusións á palabra “creatividade”, destacando a súa presenza no artigo 2, principios xerais, do título 1, disposicións xerais, cuxa aprendizaxe aparece como finalidade a acadar na EP: “a finalidade da educación primaria é facilitarles aos alumnos e ás alumnas as aprendizaxes da expresión e da comprensión oral, (...) a creatividade e a afectividade, co fin de garantir unha formación integral” (p. 37412). No artigo 3 do mesmo título, obxectivos da EP, facendo referencia a liñas actitudinais: “desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo/a, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor” (p. 37413). Tamén aparece no punto 4 do artigo 11, elementos transversais, propio do capítulo 1, organización, do título 2, organización e funcionamento, como aptitude para afianzar o espírito emprendedor e a iniciativa empresarial: “a consellería con competencias en materia de educación fomentará as medidas para que o alumnado participe en actividades que lle permitan afianzar o espírito emprendedor e a iniciativa empresarial a partir de aptitudes como a creatividade...” (p. 37420). Afondando na disposición de materias do decreto, destaca a presenza do termo “creatividade” en todas agás Matemáticas, Primeira Lingua Estranxeira: Inglés e Relixión.

Esta importancia que se lle dá a nivel lexislativo á creatividade en EP dista da que posúe na formación dos/as futuros/as docentes desta etapa. Concretamente, no Grao en Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela, non se forma aos/ás estudantes no seu estudo.

Por todo o anterior o obxectivo principal do presente Traballo de Fin de Grao (TFG) en Mestre/a de Educación Primaria, encadrado na modalidade de iniciación á investigación de campo, é analizar o concepto que mestres/as en exercicio de Educación Primaria e futuros/as mestres/as da mesma etapa teñen da creatividade e da súa importancia nas aulas, co fin último de coñecer en que medida a creatividade ten presenza nas aulas, así como posibles causas que xustifiquen este feito. A iniciación á investigación de campo do presente escrito está motivada pola experiencia persoal, tanto no que atinxe ás vivencias como alumna ao longo da educación obrigatoria como ao observado nos centros educativos de Educación Primaria durante os períodos de prácticas de mestra, debido á contemplación

da ausencia do tratamento da creatividade nos colexios. Con isto, a achega á hipótese do traballo é a seguinte: “Os mestres/as en exercicio e futuros/as mestres/as de Educación Primaria presentan carencias no coñecemento relacionado coa creatividade”.

Ademais, como obxectivo secundario, analizarase a evolución dos conceptos relacionados coa creatividade dos/as integrantes de AprendArte (para así observar os efectos da formación no tema), curso destinado a docentes que posúe, como parte dos obxectivos principais: fomentar a creatividade e o tratamento das artes.

Con todo, a creatividade, dende o punto de vista da Atención á Diversidade, mención na que se insire este escrito, cobra especial relevancia, xa que, como sinala Thorne (2008, p. 25): “o desenvolvemento da creatividade require convencerse de que cada persoa é diferente e darlles o seu tempo para pensar ou crear o seu propio espazo persoal”. Non existe un grupo de alumnado que non presente heteroxeneidade, mais é costume levar a cabo prácticas educativas que non só non teñen en conta as diferenzas, senón que as intentan eliminar. Nos centros educativos adóitase “cortar polo mesmo patrón” aos nenos/as, independentemente dos seus intereses, ideas e pensamentos diversos. Un ensino creativo, neste sentido, permite liberar ditas trabas, valorando a cada individuo, e permitindo que se exprese e actúe en función das súas individualidades.

Profundizando nos aspectos formais do traballo, a principal competencia xeral do Grao en Mestre/a de Educación Primaria¹ que o xustifica é a G12: “comprender a función, as posibilidades e os límites da educación na sociedade actual e as competencias fundamentais que afectan aos colexios de Educación Primaria e aos seus profesionais. Coñecer modelos de mellora da calidade con aplicación aos centros educativos”. En relación, o contido temático sobre o que versa, coincidente cos do Grao, como se reflicte na guía do TFG é: “o mestre ou a mestra de Educación Primaria”. O escrito, ademais, presenta gran relación coas seguintes competencias do propio TFG²: E.61. “Controlar e facer o seguimento do proceso educativo e, en particular, de ensino e aprendizaxe mediante o dominio de técnicas e estratexias necesarias”; E.62. “Relacionar teoría e práctica coa realidade da aula e do centro”; e E.64. “Participar nas propostas de mellora nos distintos ámbitos de actuación que se poidan establecer nun centro”.

Así, as competencias e contidos implicados na escritura destas páxinas están relacionados con coñecementos máis específicos acadados nos catro anos do Grao, entre os que destacan as aprendizaxes de técnicas e instrumentos de recollida de información, o

¹ Tal e como figuran na web da Universidade de Santiago de Compostela: http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/materia.html?materia=101120

² Tal e como figuran na web da Universidade de Santiago de Compostela: http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/titulacions.html?plan=14084&estudio=14085&codEstudio=13639&valor=9

desenvolvemento do pensamento crítico e reflexivo, nocións de atención á diversidade e, por último, as relacionadas coas materias vinculadas coa psicoloxía, onde se encadran as aprendizaxes sobre a intelixencia.

Dito isto, a continuación afondarase sobre o tema, a través, nun primeiro momento, da fundamentación teórica, que se centrará no concepto de creatividade, a importancia desta dentro do contexto educativo e en pautas necesarias para a súa presenza nel. Despois presentarase a iniciación á investigación de campo, na que se analizarán as respostas de mestres/as de Educación Primaria da provincia de A Coruña, estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela e participantes do curso AprendArte (que ten o fomento da creatividade como un dos obxectivos principais). Finalmente, amosaranse as conclusións da dita achega á investigación.

2. Fundamentación teórica

2.1. Achega ao concepto de creatividade

Anos atrás, a creatividade estaba asociada cun carácter místico e espiritual, sen base científica, mais no 1950 produciuse un cambio na súa concepción, empurrado pola man de Guilford, quen resaltou a relevancia do seu estudo, no campo psicolóxico e educacional (Ferrando, 2006).

Este punto de inflexión supuxo o interese por parte de diversos investigadores polo campo, cuxas conclusións se presentarán máis adiante; antes, é preciso definir o termo “creatividade”, unha tarefa complexa, debido, en parte, á extensión de materias nas que é aplicable.

Sen máis dilación, a creatividade é a calidade dun produto, materializado ou non (Pomar, 2014), caracterizado pola orixinalidade (Csikszentmihalyi, 1998; Pomar, 2014), apropiado (Pomar, 2014; Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007) e con aceptación social (Csikszentmihalyi, 1998; Pomar, 2014). É preciso que se cumpran os tres requisitos anteriores para considerar que algo é creativo.

No que respecta á relevancia da aceptación social, destaca o modelo de sistemas (Csikszentmihalyi, 1998), que sostén que o tipo de creatividade que muda algún aspecto cultural, da que se falará máis adiante, insírese nun sistema composto por tres partes: campo (temática específica), ámbito (especialistas do campo) e persoa (posuidora dunha idea); sendo, a idea nova, seleccionada polos especialistas, é dicir, o ámbito, e avaliada, para poder ser inserida no campo oportuno.

Por outra banda, exemplificando o deber de resultar apropiado, pódese facer alusión ao edificio do arquitecto Vinoly chamado Walkie-talkie (Bill, 2013), cuxo deseño orixinal, cun fronte cóncavo de vidro reflectinte, facía efecto lupa, fundindo as carrozarías dos vehículos que se atopaban nos arredores. O edificio, pese a ser orixinal, fuxindo das formas convencionais, non resultou creativo, xa que non era apropiado.

Dito isto, e como sostén Heilman (2005, p.6) “a creatividade é unha combinación de pensamento diverxente e converxente”, implícitos nas condicións que debe cumprir o produto creativo, sendo o pensamento diverxente a principal operación psicolóxica involucrada na creatividade (Houtz, 2003), xa que a orixinalidade é imprescindible para que se dea, e esta orixinalidade mantén un gran vínculo co pensamento diverxente, sendo “a habilidade de coller unha dirección dos actuais modos de idea ou expresión” (Heilman, 2005, p. 150). Afondando nel, o pensamento diverxente inclúe a orixinalidade, tendencia a producir ideas novidosas, únicas e inusuais; a flexibilidade, o que supón a produción de ideas diferentes entre si; e a fluidez, tendencia a producir un número extenso de ideas (Csikszentmihalyi, 1998; Houtz, 2003). O pensamento converxente, porén, é aquel asociado ao estudo, aos coñecementos previos e ás respostas e resolucións de problemas baseadas en feitos constatados.

Estas dúas modalidades de pensamento, converxente e diverxente, aínda que contrapostas, están imbricadas na creatividade. A continuación (Táboa 1) amosaranse as diferenzas principais entre ambas formas:

Táboa 1

Diferenzas entre pensamento converxente e diverxente

Pensamento converxente	Pensamento diverxente
Selectivo.	Creador.
Móvese só se hai unha dirección en que moverse.	Móvese para crear unha dirección.
Baséase na secuencia das ideas.	Pode efectuar saltos.
Cada paso será correcto.	Non é preciso que cada paso sexa correcto.
Úsase a negación para bloquear bifurcacións e desviacións laterais.	Non se rexeita ningún camiño.
Exclúese o que non parece relacionado co tema.	Explórase incluso o que parece completamente alleo ao tema.
As categorías, clasificacións e etiquetas son fixas.	As categoría, clasificacións e etiquetas non son fixas.
Segue os camiños máis evidentes.	Segue os camiños menos evidentes.
É un proceso finito.	É un proceso probabilístico.

Nota: Adaptado de De Bono (1993).

O concepto de creatividade semella doado de entender; porén, adoita estar acompañado por falsas crenzas que distorsionan o seu significado. Ademais do misticismo, como se citou anteriormente, ao que estivo asociado durante anos, foi relacionada cunha variedade de conceptos erróneos: a) o seu vínculo “monógamo” coa arte, desvinculándose de todo aquilo que non pertencese a dito campo (Marina e Marina, 2013); b) a súa relación coa intelixencia, tanto inexistente, como afirmaron psicólogos durante anos (Marina e Marina, 2013), como restrinxida a persoas pertencentes á elite intelectual (Touriñán, 2012); c) o seu carácter innato (tamén coñecido como don misterioso), que a afasta da susceptibilidade de ser ensinada (Klimenko, 2008; Marina e Marina, 2013; Thorne, 2008); d) ou un xurdimento de maneira inesperada, casual, dunha maneira azarosa e sen preparación (Touriñán, 2012). Estas concepcións estendidas dan lugar a actitudes afastadas do acto creativo, debido, principalmente, á crenza da imposibilidade de acadala. Por todo iso é preciso desmitificar o termo.

Cando se fala de creatividade é habitual evocar a grandes creativos da historia, como o recoñecido pintor cubista chamado Picasso. É doado pensar en grandes creativos artísticos, mais os/as grandes personaxes científicos/as, aínda que considerados/as en alta estima, adóitanse citar cando se fala de avance, evolución, cambio, mais é máis estraño facelo cando se trata da creatividade. Afondando na definición de creatividade amosada anteriormente, a ciencia e a arte insírense perfectamente nela. Como sinala Miller (2007, p.292), “a creatividade artística pódese analizar igual que a científica, porque en moitas ocasións os artistas e os científicos utilizan as mesmas estratexias para descubrir novas representacións da natureza. Uns e outros resollen problemas”.

No que respecta á relación da creatividade coa intelixencia, é preciso mencionar a Sternberg (1990), quen defende a teoría triárquica da intelixencia, onde sostén que o ser humano posúe tres tipos de intelixencia: analítica, práctica e creativa; esclarecendo a relación entre intelixencia e creatividade, sendo esta última unha expresión da primeira.

En canto á susceptibilidade do ensino da creatividade, é preciso indicar que todas as persoas somos potencialmente creativas (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007), sendo unha calidade universal (aínda que con distinto grao de intensidade) e apta, consecuentemente, para a estimulación, o que implica o paso da potencia ao acto, neste caso, creativo.

Unha vez aclarado que a creatividade é universal, é necesario establecer diferenzas entre a creatividade que poden presentar diversas persoas. Así, de acordo con Csikszentmihalyi (1998) e Gardner (2005), distínguense dous tipos de creatividade: a creatividade con “c” minúsculo, na que se centra o presente escrito, e a creatividade escrita

con “C” maiúsculo, aquela que posuíron os/as grandes creativos/as, aínda que tamén outros/as intelectuais actuais. A primeira (Csikszentmihalyi, 1998) é aquela que cambia algún aspecto da cultura, mentres que a segunda, tamén chamada creatividade persoal ou práctica, produce cambios a menor escala, concretamente, na vida persoal dunha persoa e/ou na súa contorna próxima. A definición de creatividade exposta anteriormente axústase a ambas, mais o contexto no que se aplica difire na súa extensión (social/persoal). Dito isto, a creatividade con “C” maiúsculo non está ao alcance de todo o mundo, xa que require (Houtz, 2003; Marina e Marina, 2013) dun amplo dominio dun campo, require a especialización, que se acada, aproximadamente, aos dez anos de estudo do campo determinado; mais a creatividade xeral, esa que se escribe con “c” minúsculo, si que está ao alcance de todas as persoas, xa que non require dun grao tan alto de coñecemento, aínda que este segue sendo unha parte fundamental para a creatividade. “En ambos casos rexe a mesma regra, pero son aprendizaxes separados. Unha cousa é a construción dunha personalidade creativa, e outra converterse nun virtuoso do piano” (Marina e Marina, 2013, p. 130). E quen di piano, di ciencias, linguas, etc. Mais estes dous tipos de creatividade manteñen un vínculo común: se non se aprende a ser creativo/a na vida persoal non é posible selo a un nivel maior, contribuíndo á cultura (Csikszentmihalyi, 1998).

Outros autores, como Kaufman e Beghetto (2009) distinguen dous subtipos de creatividade, dentro da creatividade definida con “c” minúsculo. Fálase de creatividade cotiá e profesional, requirindo esta última un nivel superior de habilidades e coñecementos maiores que a cotiá. Exemplificándoo, dentro do “c” minúsculo de creatividade, a creatividade cotiá sería aquela da que pode dispoñer o alumnado de Educación Primaria, solucionando problemas de maneira orixinal, útil e aceptada pola súa contorna; mentres que a creatividade profesional é aquela que pon en práctica un/unha traballador/a, debendo ser aceptada pola súa contorna laboral. O alumnado de Educación Primaria non poderá posuír a creatividade con maiúscula, xa que, debido á curta idade, non poderá posuír os coñecementos necesarios que se esixen, mais, dentro do seu nivel, si que poderá manifestar a creatividade con “c” minúsculo, a partir dos coñecementos que teña e dentro da pequena contorna que supón o contexto escolar. “O que se desexa alcanzar cos estudantes: que saiban que tamén eles poden xerar ideas, comunicar con brillantez un traballo e realizar tarefas consideradas como orixinais na súa contorna, deste modo os esforzos poderán etiquetarse como creativos” (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p.12). É máis doado ser creativo/a nun contexto de aula que nun contexto tan aberto como supón a sociedade ao completo, xa que os conceptos definitorios do propio termo de creatividade (orixinalidade, utilidade e aceptación social) adquiren un menor grao de esixencia cando se parte dos coñecementos propios dun grupo de nenos/as. “Cando un estudante (...) comunica con

originalidade e éxito unha idea para solucionar un problema, os seus esforzos poden considerarse creativos, pois os estándares de novidoso e apropiado non son os mesmos que nos adultos” (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p. 23).

Con respecto ao último mito nomeado con anterioridade, no que respecta á crenza de que a creatividade dáse dunha maneira espontánea e sen preparación, Wallas (Marina e Marina, 2013) desmínteo ao sistematizar a tarefa creadora nas seguintes etapas: preparación, incubación, iluminación e verificación. Tamén o fai Amabile (Esquivas, 2004), apuntando os pasos de: presentación do problema, preparación, xeración de respostas, avaliación de respostas e resultado. Estes procesos amosan a necesidade de coñecemento (preparación), e de aplicación do pensamento converxente e diverxente no proceso creativo, lonxe da frecuente vinculación da creatividade co paso de iluminación, o coñecido “*Eureka*”. Con todo, como sinala Csikszentmihalyi (1998, p.105) “non é un proceso lineal, canto recorrente”.

2.2. O porqué da importancia da creatividade no contexto escolar

Logo do exposto anteriormente, non cabe dúbida da importancia da existencia de persoas creativas, por ser o motor da evolución. Mais toda evolución social comeza dende abaixo, dende a educación dos/as máis novos/as. Existen argumentos en contra do estudo da creatividade baseados (Csikszentmihalyi, 1998) na suposta distracción elitista con respecto a outros problemas máis importantes, como a pobreza ou o exceso de poboación; pero ao afondar nesta xustificación aparece a necesidade da creatividade para resolvelos, feito que invalida o razoamento primeiro. “Se creamos xeracións de mozos/as incapaces de pensar por si mesmos/as, que non se vexan excitados/as polas ideas novas, que non poidan afrontar pensamentos complexos, non obteremos innovación” (Thorne, 2008, p.15). A creatividade adulta (Gardner, 1995; Touriñán, 2012) ten as súas bases na infancia do creador.

Creatividade e educación (Romo, 2012) acostumaron a ir sempre separadas, agás casos illados de sensibilización entre os anos 60 e 70 do século pasado, co movemento da educación aberta. Ademais diso, Romo (2012) sostén que “cando se dá unha actitude favorable, normalmente asóciase só aos métodos de ensinanza e non á meta educativa de crear estudantes máis creativos”.

Como consecuencia, o fracaso na escola das persoas máis inventivas e influíntes da historia (Marina e Marina, 2013) é un feito. Isto manifesta a fixación por parte do sistema educativo do pensamento converxente, en detrimento do diverxente, esencial para a creatividade. Semella como se o sistema educativo (Csikszentmihalyi, 1998) extingúese a

curiosidade e interese dos/as nenos/as. Müller-Using (2012) fai unha analoxía da necesidade entre o traballo de ambos tipos de pensamento no contexto educativo, comparándoos coa inspiración e expiración do ser humano, ambas vitais.

Os mitos sinalados no apartado anterior son algúns dos motivos da ausencia da creatividade en Educación Primaria, pero dende o comezo do estudo da creatividade produciuse un aumento dos coñecementos do campo, polo que hoxe en día se pode afirmar que a influencia da contorna intervén de maneira decisiva no seu desenvolvemento, o que coloca ao sistema educativo nunha peza fundamental para este. Como sostén Heilman (2005) e Csikszentmihalyi (1998), o primeiro paso para o desenvolvemento da creatividade é a preparación, onde a educación asume o papel fundamental, ademais do papel dos/as mentores/as para ensinalles as habilidades requiridas, porque, mediante as intervencións apropiadas, está comprobado por diferentes estudos que os compoñentes da creatividade melloran coa práctica (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007).

Con todo, é indiscutible a importancia da presenza da creatividade nas aulas de Educación Primaria de cara a crear adultos que “accionen” o “motor da evolución”, mais, o futuro que esa ensinanza supón, esa maior posibilidade dun logro superior, non é o único motivo que xustifica a importancia da súa presenza nos colexios. Así, ademais do anterior e da consecuente mellora, como afirma Csikszentmihalyi (1998), da calidade das vidas da poboación, a creatividade é unha capacidade máis, universal, das persoas, e unha canle para “exercitar, simultaneamente, o pensamento converxente e diverxente, enriquecendo así as operacións mentais e superando formas inadecuadas de levar a cabo as actividades escolares” (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p.72). Un dos fins principais da escola é desenvolver o potencial do alumnado, e a creatividade non pode ser excluída. Outros beneficios que trae consigo a súa presenza son a autorrealización (Rodríguez e Goyarrola, 2012), que favorece á motivación, o que beneficia á aprendizaxe e á autoestima; mellora a calidade e significado da vida persoal, outorgando unha maneira de ser máis satisfactoria (Csikszentmihalyi, 1998; Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007); e “é básica para a toma de decisións, a solución de problemas, a xestión do tempo, a coordinación das relacións interpersoais” (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p.158).

No que respecta á perspectiva evolutiva, “o estudo da creatividade está ancorado necesariamente no estudo do desenvolvemento humano” (Gardner, 1995, p.49), sendo a calidade dos anos iniciais decisiva para o desenvolvemento das capacidades que se potencien ou se coarten (Gardner, 1995).

Os anos coincidentes coa Educación Infantil acostúmanse a describir como a idade de ouro da creatividade (Gardner, 1993), pero logo da finalización desa etapa adóitase iniciar

un percorrido que remata na resolución de adultos creativamente atrofiados. A primeira etapa deste percorrido coincide coa Educación Primaria, vinculada co período das operacións concretas de Piaget, que coincide co que os/as estudosos/as (Gardner, 1993) denominan “etapa literal”. Dita etapa, como sinala Peña (2012), xorde debido ás capacidades do/a escolar e á instrución escolar.

As prácticas pedagóxicas supoñen un factor chave para atravesar dita etapa literal (Gardner, 1993), potenciando ou coartando a creatividade do alumnado. Así, “o modo en que abordemos o desafío educativo dos anos literais (...) determinarán a maneira en que os/as mozos/as atravesarán esa etapa e o que farán unha vez que a deixen atrás” (Gardner, 1993, p.122). A Educación Primaria é unha etapa sensible; se nela só se potencia o pensamento converxente, propio do ensino tradicional e o actual en moitas aulas, a creatividade característica da etapa anterior, salvo excepcións, non rexurdirá en etapas posteriores e terá o seu fin preto dos seis anos.

Como apunta Heilman (2005), os métodos tradicionais non estimulan o pensamento diverxente. Na actualidade existe un amplo abano de metodoloxías afastadas a estes e, aínda que a metodoloxía tradicional, baseada na memorización e na potenciación do pensamento converxente (unicamente), mantén a súa presenza nos centros educativos, parte destes, grazas aos avances en investigación educativa, traballan con novas metodoloxías, cuxos beneficios na aprendizaxe están comprobados. O problema reside en que, como sostén Sanz de Acedo e Sanz de Acedo (2007), é precisa unha adecuada educación da creatividade para acadar os fins aos que se pretende chegar coa implantación das novas metodoloxías.

Se a aprendizaxe significativa consiste en relacionar os coñecementos novos cos xa existentes na estrutura cognitiva, como se poderá levar a cabo esta relación cunha mente que non saiba expresarse libremente por estar acostumada á repetición literal da información que, por forza maior, recibe? O mesmo podería dicirse da aprendizaxe por descubrimento e da construtiva. (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p.106).

Ante esta situación, e por todos os motivos sinalados, interesa, máis que nunca, que a creatividade se insira en tódolos cursos de Educación Primaria. O pensamento converxente e o diverxente, ámbolos dous, son necesarios, polo que non se pode prescindir de traballar ningún deles nas escolas.

2.3. Necesidades básicas para a presenza da creatividade no contexto escolar

No presente apartado sinalaranse os aspectos que benefician e dificultan a inserción da creatividade nos centros educativos. Cómpre sinalar que unicamente, e por motivos de

espazo, se perfilará a base que se require para este propósito, sen afondar no amplo campo de técnicas específicas para fomentar a creatividade.

Antes de comezar, non é conveniente esquecer que os mitos sinalados no apartado 2.1. do escrito son as principais dificultades para a presenza da creatividade no contexto escolar. Dito isto, facendo concreción do termo, a continuación presentaranse aspectos máis concretos, necesarios para paliar a problemática relacionada coa ausencia de creatividade nas escolas. Así, cómpre dividilos en dúas partes: características da personalidade e características do contexto que benefician e determinan a presenza da creatividade.

2.3.1. A creatividade como cualidade da persoa

A continuación, na Táboa 2, presentaranse as características que identifican a unha persoa creativa.

Táboa 2

Características da persoa creativa

Características da persoa creativa			
Pensamento	Personalidade	Motivación	Coñecemento
-Asociación de ideas.	-Responsabilidade ante o propio potencial creativo.	- <i>Locus</i> de control interno (control das circunstancias).	-Dominio de múltiples técnicas: <i>brainstorming</i> , <i>metáforas</i> , <i>proposta de hipóteses</i> , etc.
-Metacognición das propias ideas, sentimentos e condutas.	-Confianza na capacidade para xerar ideas.	-Metas de logro ou tendencia a facer ben as cousas.	-Autoaprendizaxe e disciplina á hora de facer traballos creativos.
-Estilos cognitivos diferentes.	-Independencia da opinión dos demais.	-Intereses intrínsecos ou desexos de facer as cousas por satisfacción persoal.	-Información sobre a sociedade e a disciplina na que se traballa.
-Mente aberta para interpretar puntos de vista diferentes.	-Tenacidade ante as dificultades.		
-Flexibilidade da mente e da conduta.	-Empatía dos sentimentos e pensamentos alleos.		
-Razoamento analóxico.	-Coraxe para dar saltos mentais.		
-Inventiva.			

Nota: Adaptado de Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p.27.

Por outra banda, neste sentido, as características da contorna modifican ao suxeito que se insire nesta, polo que, para impedir que as persoas só sexan creativas en potencia e que tamén o sexan en acto, é imprescindible que se atopen nun contexto que o impulse; mentres que ás persoas que xa teñen estes trazos expostos de personalidade creativa, de non estar nun ambiente afín a elas, resultaralles difícil poder actuar como tales, rematando,

posiblemente, por extinguirse a súa personalidade creativa. Como se pode ver, a personalidade e a contorna creativa están imbricadas entre si.

2.3.2. A creatividade como contorna

Como declara Houtz (2003), dende o comezo do estudo da creatividade ata hoxe, a preocupación pola destrución da creatividade nas aulas foi constante. Pero antes de afondar no “como” da cuestión, nos aspectos que compoñen unha atmosfera oportuna, é fundamental facer mención ao “que”, e neste sentido é esencial aludir ao currículo (LOMCE), pois a transmisión de cultura e coñecementos é, como di Sanz de Acedo e Sanz de Acedo (2007), unha das responsabilidades prioritarias da educación. O primeiro paso para unha educación creativa é percibir este documento como “aliado”, e non “inimigo” da creatividade, pois, seguindo a Gardner (2005, p.111) “a verdadeira creatividade non é posible sen as disciplinas. E se non hai creatividade, as disciplinas só serven para reforzar o *statu quo*”. Para inducir á creatividade, así mesmo, o currículo tampouco require de contidos novos (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007). Con todo, ademais diso, é de obrigación recalcar as palabras de Klimenko (2008), que declaran insuficiente a aprendizaxe de contidos para a mellora da creatividade, sendo necesarias, ademais, habilidades como observar, inferir, relacionar, sintetizar, etc.

Aínda así, isto non significa que o currículo non amose “a despreocupación do sistema educativo por traballar as competencias do pensamento creativo” (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007, p. 158), debido á numerosa cantidade de contidos a impartir.

Aclarado o contexto lexislativo que pode interferir na concepción do tema, a continuación presentaranse os aspectos da contorna, algúns relacionados coa personalidade, que inculcan ou coartan a disposición a ser creativos/as, a idear, indagar, a ser orixinal, tomar decisións, manter condutas críticas, interrogativas, flexibles e adquirir destrezas e habilidades (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007).

No que respecta ao espazo físico, a creatividade vese favorecida por (Marina, 2013): unha esfera na que haxa un lugar propicio para o traballo cooperativo, onde resulte doada a comunicación entre o alumnado, afastado da disposición unidireccional de mesas cara á do/a docente; un ambiente atractivo, con materiais de consulta, murais, materiais susceptibles da experimentación, con recunchos temáticos (recuncho de inventar, de xogar, de relaxación); un espazo acolledor, con luz natural e cores suxestivas. Ademais diso, cómpre que teñan presenza materiais pouco estruturados (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007).

En canto ao ambiente social, cómpre resaltar que, mentres que existen (Herbert, 2010) metodoloxías que poden facer máis doado o esforzo creativo, este é decisivo no fracaso ou éxito destas. A este incúmbelle producir, entre os aspectos máis relevantes: desafíos, iniciativa, novas ideas, toma de riscos e confianza (Herbert, 2010). No que respecta ao último termo nomeado, a confianza, esta debe existir tanto do alumnado cara ao/á docente, como á inversa, debido a que, de acordo co efecto Pigmalión, se o/a docente cre que o/a discente pode facer algo, se confía nas capacidades do/a alumno/a, e actúa acorde con esta crenza, as posibilidades de que o/a neno/a remate facéndoo son moito maiores (o/a mestre/a actúa en función do que pensa, condicionando os actos, e pensamentos, do alumnado).

O anterior amosa a importancia dun rol activo, aínda que non directivo, por parte do/a mestre/a, desmentindo a validez do pensamento que mostra Marina e Marina (2013, p. 13), contra o que tamén expresa o seu desacordo: “para non destruír a creatividade infantil é mellor que os nenos/a non aprendan nada, que se deixen levar pola súa espontaneidade, porque toda acción educativa esteriliza”. A planificación exhaustiva non é contraria coa proposta de retos e tarefas abertas (Barnford, 2012).

Insistindo no rol do/a ensinante, este/a mantén relación co papel dos/as ensinados/as, quen, inmersos/as nun ensino a favor da creatividade, acadan un maior protagonismo. Así, tendo en conta as características persoais requiridas para a creatividade, a práctica escolar a favor desta deberá declinarse cara a: “actividade fronte a pasividade, expresividade fronte a mutismo, innovación fronte a repetición, descubrimento de posibilidades fronte á síndrome de impotencia adquirida, apertura fronte a cerrazón, independencia crítica fronte a sometemento intelectual, autonomía fronte a dependencia” (Marina e Marina, 2013, p.39). Como se pode observar, a dirección e supervisión do/a mestre/a non é constante (Sanz de Acedo e Sanz de Acedo, 2007). Os estudos suxiren que ao reducir as direccións autoritarias e ao involucrar ao alumnado se pode fomentar a creatividade (Glover, Reynolds e Ronning, 1989).

O antedito non se podería levar a cabo sen que o/a mestre/a valorase a opinión e ideas do alumnado. A creación dunha clima creativo (Marina, 2013) depende da actitude do/a formador/a, independentemente da materia na que se pretenda propagar dito ambiente.

Klaus K. Urban (...) sinala que é esencial que os profesores xeren ambientes de comunicación onde os alumnos se sintan acollidos, estimulados para que expresen as súas opinións, emocións e sentimentos e que estes se asuman como parte do proceso da aprendizaxe. (Marina, 2013, p.180).

Outro punto característico dun contexto creativo ten que ver coa motivación, campo onde destaca a figura de Teresa Amabile (Gardner, 1995; Marina, 2013; Romo, 2012). A

realización dunha acción por parte dunha persoa pode estar motivada intrinsecamente ou extrinsecamente. Cando unha actividade se realiza por motivación intrínseca supón o feito de ser realizada por vontade propia, sexa polo pracer que outorga e/ou polo que supón facela; mentres, unha actividade con motivación extrínseca refírese a aquelas accións fomentadas pola consecución dun logro externo, alleo á propia acción.

Houtz (2003, p. 200) apoia a afirmación de que “a motivación que xorde do interese na tarefa en si é máis conducente á creatividade que a motivación que xorde de certos obxectivos externos”. Contrariamente ao que se acostuma practicar, as recompensas débense administrar con cautela, xa que poden, dependendo da situación, ser beneficiosas ou prexudiciais (Houtz, 2003). “Se as recompensas son vistas como un esforzo para controlar o comportamento de un, a motivación intrínseca diminuírá, así como a probabilidade de que a tarefa se faga libremente no futuro” (Houtz, 2003, p. 205). Desta maneira (Houtz, 2003) os aspectos extrínsecos á tarefa poden prexudicar á motivación intrínseca. Isto recibe o nome (Romo, 2012) de “efecto de sobrexustificación”, producido cando se engaden esforzos externos a unha actividade con motivación intrínseca, converténdose esta, consecuentemente, nunha actividade con motivación extrínseca, ao acadar un maior peso os reforzos externos que a propia vontade pola realización da actividade.

De maneira contigua ao anterior, é fundamental indicar que, nos casos nos que a elusión de esforzos externos non sexa doada (Romo, 2012), é preferible que estes se realicen a modo de bonificación en lugar de facelo como contrato; a diferenza entre ambos conceptos é que o primeiro alude a unha recompensa inesperada, que aumenta a creatividade en próximas tarefas; mentres que o segundo, supón, nos dous sentidos, o contrario.

Unha vez afondado sobre o concepto de motivación intrínseca, amosaranse diferentes pautas para favorecer a aparición desta nos centros educativos (Marina e Marina, 2013): asociar as experiencias cos puntos fortes do alumnado e cos seus intereses; utilizar materiais que os/as nenos/as traian da casa como elementos de aprendizaxe; proporcionar *feedback* no transcurso de realización das tarefas, e non só no resultado destas, co fin de que o alumnado aprecie o seu progreso; e utilizar o reforzo positivo con elementos inmateriais.

Por outra parte, ademais de que o/a profesor/a cre unha esfera a favor da motivación intrínseca, é significativo que este/a, ademais, axude ao alumnado coa automotivación ou, o que é o mesmo, autorregulación, sen depender dos reforzos que se lle brinden externamente. A autorregulación (Houtz, 2003) amosa unha forte relación entre a motivación intrínseca e o rendemento creativo. “A curiosidade, o desexo de producir efectos, de sentirse

capaz, de comprobar que se progresa, o gusto pola actividade, son factores necesarios para comportarse creativamente” (Marina, 2013, p. 107). Os/as posibles creadores/as (Helpern, 1996, citado en Houtz, 2003), partindo da autoestima procedente da produción de produtos creativos, deben xerar as súas propias recompensas.

Unha persoa creadora (Gardner, 2005) vai fallar inevitablemente; e se esta non tivese a capacidade de conducir os fracasos, se non puidese motivarse a si mesma, non podería acadar ningún logro creativo, xa que estes se acadan con insistencia e sendo tolerantes á frustración.

Encadeado co exposto, e como outra pauta para un clima creativo, está a penalización do erro; neste caso, (Gardner, 2005) a non penalización. Se se pretende que para o/a alumno/a non supoña un trastorno o erro, aspecto ligado ao acto creativo, non se lle debe dar importancia a este no contexto de aula, feito que, ademais, dá pé a unha maior liberdade de actuación e expresión por parte dos/as discentes, fomentando o gusto pola creación, experimentación, sen medo a equivocarse.

A antepenúltima indicación para un medio creativo é o tempo para pensar (Houtz, 2003; Müller-Using, 2012). Pode semellar obvio, mais é de vital importancia resaltalo. As experiencias escolares acostuman a estar sumamente pautadas polo tempo, converténdose os centros educativos, paradoxicamente, nun lugar no que non hai tempo para a reflexión, senón o xusto para a posta en práctica de procedementos xa ensinados. Houtz (2003) sinala a obriga de manter un baixo nivel de estrés e presión nos/as estudantes, para que estes/as teñan a posibilidade de explorar e barallar alternativas para crear un produto creativo.

Por último, pero non menos importante, a formación do/a docente é un aspecto indispensable para que as cuestións previas se fagan realidade, xa que son responsabilidade do/a guía dos/as educandos/as, e se este/a, no caso de coñecer a importancia da creatividade nas escolas (algo supeditado, así mesmo, á formación), non sabe o que se necesita para que teña cabida, esta será impracticable.

“A maioría das persoas, e sobre todo os/as educadores/as, resístense a modificar as prácticas coas que se formaron e coas que se senten cómodas” (Gardner, 2005, p.107). Este feito está influenciado, en gran parte, polo conservadurismo, como tendencia de afastamento do cambio, e/ou ao descoñecemento de como avaliar a creatividade no contexto escolar (Gardner, 2005). A preocupación pola avaliación (Houtz, 2003) é necesaria, xa que as competencias e coñecementos que non se someten á avaliación corren o risco de non ser ensinados. Así, os termos relacionados coa creatividade, como, por exemplo, a fluidez de ideas, pensamento crítico e orixinalidade, entre outros, deben ser medidos e cuantificados a través de seguimentos ao alumnado.

Non obstante, é esencial, na profesión docente, a continua formación, xa que a educación evoluciona, e debe facelo tanto a nivel teórico como práctico; debe pasar da “potencia” ao “acto”. De acordo con Thorne (2007, p.15) “non haberá progreso real se conservamos o *status quo*”.

En definitiva, o/a educador/a, ademais de favorecer ás necesidades amosadas que se requiren nunha aula creativa, tamén debe poñer en práctica “marcos e métodos que permitan comportamentos diverxentes, que promovan o pensamento crítico (analítico e sintético), a reflexión e a resolución de problemas na aula” (Müller-Using, 2012, p.69); os/as mestres/as deben ensinar a pensar (Lledó, 2009), o que supón a verdadeira liberdade na mente da xente, somerxida e saturada entre cantidade inxente de información, sendo precisas as bases mencionadas anteriormente para conseguilo.

3. Iniciación á investigación de campo

3.1. Metodoloxía

Para a realización do estudo emprégase, fundamentalmente, unha metodoloxía cualitativa (Canales, 2006; Corbetta, 2007) de corte descritivo, co obxectivo de profundizar nas opinións, coñecementos e actuacións das persoas participantes nel.

A presente achega á investigación levouse a cabo na provincia de A Coruña, concretamente en oito centros educativos desta; na facultade de Ciencias da Educación da USC e no curso “AprendArte, a arte como ferramenta educativa”.

3.1.1. Mostra

Os datos extraídos na investigación proveñen de cuestionarios cubertos por 53 mestres/as de Educación Primaria, escollidos aleatoriamente (Anexo 3; Figura 1 e 4); 53 estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela (Anexo 3; Figura 2 e 5), pertencentes a terceiro e cuarto curso; e 18 mestres/as participantes do curso “AprendArte, a arte como ferramenta educativa”. Estas mostras están distribuídas por xénero e por idade como aparece nas Táboa 3 e 4 e no Anexo 3 (Figura 3 e 6).

Táboa 3

Distribución da variable xénero dos/as enquisados/as

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Educación Primaria	Válido	Masculino	9	17,0	17,0	17,0
		Feminino	44	83,0	83,0	100,0
		Total	53	100,0	100,0	
Facultade Ciencias Educación	Válido	Masculino	12	22,6	22,6	22,6
		Feminino	41	77,4	77,4	100,0
		Total	53	100,0	100,0	
AprendArte Pre-curso	Válido	Masculino	4	22,2	22,2	22,2
		Feminino	14	77,8	77,8	100,0
		Total	18	100,0	100,0	
AprendArte Post-curso	Válido	Masculino	4	22,2	22,2	22,2
		Feminino	14	77,8	77,8	100,0
		Total	18	100,0	100,0	

Táboa 4

Distribución da variable idade dos/as enquisados/as

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Educación Primaria	Válido	20-30	9	17,0	18,0	18,0
		31-40	19	35,8	38,0	56,0
		41-50	13	24,5	26,0	82,0
		+50	9	17,0	18,0	100,0
		Total	50	94,3	100,0	
		Perdidos	99	3	5,7	
Total			53	100,0		
Facultade Ciencias Educación	Válido	20-30	52	98,1	100,0	100,0
		Perdidos	99	1	1,9	
		Total	53	100,0		
AprendArte Pre-curso	Válido	20-30	2	11,1	11,1	11,1
		31-40	4	22,2	22,2	33,3
		41-50	7	38,9	38,9	72,2
		+50	5	27,8	27,8	100,0
		Total	18	100,0	100,0	
AprendArte Post-curso	Válido	20-30	2	11,1	11,1	11,1
		31-40	4	22,2	22,2	33,3
		41-50	7	38,9	38,9	72,2
		+50	5	27,8	27,8	100,0
		Total	18	100,0	100,0	

O curso mencionado, destinado a persoal docente, foi impartido na Fundación Jove (A Coruña) e dirixido academicamente pola titora deste TFG. Para a realización do estudo é preciso destacar que os/as integrantes do curso parten cunha predisposición cara a creatividade. Dita formación, dun día á semana, consta de seis módulos relacionados coas artes, xunto cunha parte teórica-introdutoria (explicativa da fundamentación académica

sobre o que se sustentan as actividades da mesma), aos que a autora do presente traballo acudiu unha sesión por módulo práctico, así como á totalidade da parte teórica, que comprendeu dúas sesións.

AprendArte ten como obxectivos principais o tratamento da creatividade e a intelixencia emocional, ensinadas ao profesorado a través de disciplinas artísticas, coa finalidade de que este poña en práctica os coñecementos aprendidos, no curso, nos colexios. Desenvolver a intelixencia emocional a partir das artes, fomentar o pensamento diverxente e aprender a observar e buscar máis alá da obviedade, neste sentido, son tres das bases principais do proxecto.

Unha vez establecidos os principios do curso, presentaranse os diferentes módulos (Táboa 5) e os contidos tratados en cada un (ver fotografías de cada módulo no Anexo 5):

Táboa 5

Descrición dos módulos de AprendArte

Módulo	Contidos
Antropoloxía e socioloxía	<ul style="list-style-type: none"> • Relación aprendizaxe-comunidade. • Claves sociolóxicas e antropolóxicas. • Nocións básicas sobre a interacción social nas sociedades tribais. • Intelixencia social en primates humanos e non humanos.
Artes plásticas	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza simbólica e subxectiva da arte. • Técnicas e materiais das artes plásticas e creacións artísticas propias. • Obras de artistas (especialmente das Vangardas e da Arte Contemporánea) • Técnicas de relaxación, meditación, visualización creativa e atención plena.
Fotografía	<ul style="list-style-type: none"> • Obras de fotógrafos/as. • Estratexias para construír unha mirada e pensamento creativo a través do acto da fotografía.
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento do comportamento cerebral ante a exposición da aprendizaxe teatral. • Estudo da linguaxe non verbal. • Diferenciación de emocións, pensamentos e sentimentos das personaxes e dos individuos reais. • Mestres/as actores/actrices do século XX. • Codificación da comunicación dende a perspectiva teatral.
Danza	<ul style="list-style-type: none"> • Coñecemento interno e externo do corpo. • Expresión de emocións dende o corpo. • Nocións básicas de estilos diferentes. • Coreografía, memoria coreográfica. • Vida de personaxes destacados da danza (Isadora Duncan e Martha Graham).
Canto	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción á linguaxe musical. • Estilos musicais. • Relaxación corporal. • Coñecemento do aparato bucofonador. • Biografía de Chavela Vargas.

Nota: Elaboración propia.

En relación coa dita formación, é preciso sinalar a mortalidade experimental acontecida, partindo, nun inicio, con 45 persoas, ata as 18 que perduraron ata o final. Ante esta situación, cuxas baixas por circunstancias laborais e persoais posiblemente estean influenciadas polo carácter gratuíto do curso e a súa duración, optouse pola análise das enquisas realizadas polas 18 persoas presentes ao remate do curso, xunto coas 18 enquisas iniciais das mesmas persoas, en vista a realizar un seguimento e observar a súa evolución.

3.1.2. Instrumentos

A información recollida foi extraída a través da realización de catro modelos de enquisas (Anexo 2), destinadas á recompilar os conceptos relacionados coa creatividade e a súa aplicación na Educación Primaria de mestres/as e futuros/as mestres/as, (unha para cada lugar, dos tres, nas que foron repartidas; e dúas, inicial e final, repartidas no curso AprendArte). Están compostas, maioritariamente, por preguntas abertas (Canales, 2006), coa finalidade de coñecer o coñecemento e opinión dos implicados sen ningún tipo de condicionamento; preguntas semipechadas e unha pregunta pechada por cada enquisa. Cómpre sinalar que os cuestionarios repartidos nos tres lugares presentan cuestións comúns e cuestións específicas para cada un dos tres contextos nos que se insiren os suxeitos colaboradores do estudo, xa que resulta de interese, coa finalidade de afondar na materia, debido a que os contextos diferentes nos que se insiren os tres grupos analizados, determinan a súa relación no que atinxe á creatividade -é relevante coñecer a práctica dun mestre/a nas aulas, mais os/as estudantes non posúen esa experiencia-. (Debido á cantidade de cuestionarios realizados, serán entregados nun anexo externo o propio día da defensa do traballo).

3.1.3. Procedemento

A recollida de datos foi realizada dende xaneiro de 2017 ata maio do mesmo ano.

A información proporcionada polos mestres/as de Educación Primaria foi recollida ao longo do mes de marzo. Para iso, os pasos realizados foron os seguintes: para comezar contactouse a través dunha chamada telefónica cos centros; logo acudiuse a eles en persoa e, logo de conversar co/a director/a dos mesmos, entregáronse os cuestionarios para repartir entre os/as mestres/as, xunto cunha carta explicativa e un xustificante da titora deste traballo (Anexo 1), indicador da procedencia da investigación; posteriormente, ao pasar unha semana, acudiuse de novo aos colexios a recoller as enquisas.

A información extraída ao alumnado de 3º e 4º curso do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela foi recollida ao longo do mes de marzo. Dita recollida foi facilitada polo docente Eugenio Rodríguez, incitando á participación de parte do terceiro curso do Grao no proxecto, ao permitir a repartición de formularios nunha sesión expositiva.

Por último, a información obtida por parte dos integrantes do curso “AprendArte, a arte como ferramenta educativa”, cuxo acceso foi facilitado pola titora deste traballo, sendo tamén unha das directoras do curso, foi tomada en dous momentos: antes de comezar (xaneiro) e ao rematar o curso (maio).

Unha vez obtida toda a información precisa, procedeuse ao tratamento de datos, que se explicará a continuación.

3.2. Análise de datos

A continuación será presentada a análise dos datos, xunto cos resultados da investigación. Comezarase coa exposición dos datos comúns aos tres lugares nos que se realizou o estudo -centros de Educación Primaria da provincia de A Coruña, facultade de Ciencias da Educación da USC e curso AprendArte (pre-curso)-. Os datos comúns aos tres lugares foron codificados (Canales, 2006) e introducidos no paquete estatístico SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Science*), aínda que cómpre sinalar que desas preguntas comúns, as argumentacións, debido á variedade existente entre elas e, polo tanto, á imposibilidade de codificación, foron analizadas sen a utilización de dito programa, tal e como se fixo na análise das preguntas específicas a cada lugar.

3.3. Resultados e discusión

A continuación presentaranse os datos obtidos a través da realización dos cuestionarios, seguindo a orde do global ao concreto, amosando os datos máis relevantes a cada cuestión, agás a realizada no curso AprendArte e nos centros educativos “En que materia diría que potencia máis a creatividade?”, que foi eliminada da análise, debido a que se considerou que non era significativa, xa que a resposta estaba condicionada polas materias que impartise o/a docente en cuestión.

En canto á estruturación, primeiramente, presentarase unha análise intergrupos, como se amosou no apartado anterior, na que se reflectirán os resultados dos cuestionarios de cada grupo, seguidos da discusión, na que se incluírá a comparación entre eles. É necesario destacar que, para diferenciar aqueles datos codificados no SPSS dos que non o están, os

primeiros serán remitidos ás táboas nas que se insiren, integradas no corpo da investigación, así como aos gráficos creados a partir de ditas táboas, inseridos en anexos.

Logo da comparación intergrupar, procederáse ao tratamento intragrupos das cuestións específicas a cada colectivo, determinadas, como se mencionou anteriormente, polas diferenzas do contexto.

Para finalizar, realizarase unha comparación entre os datos do pre-curso e post-curso de AprendArte, coa finalidade de observar, ou non, unha evolución.

3.3.1. Análise intra e intergrupos

Definición de “creatividade”

Para a análise da presente pregunta tense como referencia a definición outorgada a dito termo no marco teórico, na que se inclúen o termo “orixinal”, “apropiado” e “importante a nivel social”.

Queda recollido na Táboa 6 o feito de que os/as enquisados/as atopados/as na variable de lugar “Centros de Educación Primaria” (Anexo 4, Figura 1) definiron o termo creatividade cunha variedade de respostas. Na maior parte dos casos, facendo alusión á capacidade de inventar e crear algo novo (35,8%), seguido dos/as que nomearon a capacidade de crear, xunto co feito de xerar novas ideas (24,5%), e dos/as que o definiron como sinónimo de orixinal (9,4%).

A definición máis frecuente dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria (Anexo 4, Figura 2), cun 32,1% de respostas, versa sobre a capacidade de ser orixinal, tamén mencionada polos/as mestres/as (sendo a única común entre as tres respostas máis mencionadas polos dous grupos –mestres/as e estudantes-), como se puido observar anteriormente, aínda que cunha porcentaxe moito menor. Continuando coas definicións, un 24,5% de respostas dos/as estudantes definírona aludindo á capacidade de imaxinar, e un 15,1%, á de innovar, termo sinalado, en cambio, por só un 5,7% de mestres/as.

Os resultados dos cuestionarios pre-curso de AprendArte (Anexo 4, Figura 3) determinan a definición, no 22,2% das respostas, como a capacidade de crear, xunto coa de xerar novas ideas; un 16,7% fai alusión á imaxinación; seguido de xerar, unicamente, novas ideas (11,1%) e sorprender (11,1%).

Pódese observar que as respostas se centran nun terzo da definición mencionada anteriormente, relacionada coa orixinalidade. Houtz (2003) sinala nos seus escritos a frecuencia deste acontecemento, así como Beghetto, que nomea a este feito como

“prexuízo da orixinalidade” (2010, citado en Romo, 2012, p.130), tamén observado nun estudo realizado por Smith e Smith (2010, citado en Romo, 2012). Con todo, é preciso destacar a resposta dun estudante, que a define abarcando os 3/3 da definición base, xa presentada. Esta definición é posible que se deba ao feito de ser parte do alumnado da materia “Intervención Educativa na Diversidade Cognitiva: Discapacidade Intelectual e Altas Capacidades”, non obrigatoria e cuxos contidos impartidos, polo tanto, non son coñecidos por todo o alumnado do Grao.

Táboa 6

Definición de "creatividade"

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Educación Primaria	Válido	Inventar/crear algo novo	19	35,8	35,8	35,8
		Capacidade de crear/xerar novas ideas	5	9,4	9,4	45,3
		Xerar ideas novas	3	5,7	5,7	50,9
		Imaxinación para crear	4	7,5	7,5	58,5
		Motivación ao alumnado	1	1,9	1,9	60,4
		Desenvolvemento da intelixencia lateral	1	1,9	1,9	62,3
		Sorprender	1	1,9	1,9	64,2
		Orixinalidade	13	24,5	24,5	88,7
		Innovar	3	5,7	5,7	94,3
		Outras	3	5,7	5,7	100,0
		Total	53	100,0	100,0	
Facultade Ciencias Educación	Válido	Inventar/crear algo novo	4	7,5	7,5	7,5
		Capacidade de crear/xerar novas ideas	5	9,4	9,4	17,0
		Motivación ao alumnado	1	1,9	1,9	18,9
		Orixinalidade	17	32,1	32,1	50,9
		Innovar	8	15,1	15,1	66,0
		Imaxinación	13	24,5	24,5	90,6
		Capacidade de responder a diversas situacións de forma innovadora e orixinal pero con adecuación social e utilidade	1	1,9	1,9	64,3
		Outras	3	5,7	5,7	100,0
		Total	53	100,0	100,0	
AprendArte Pre-curso	Válido	Inventar/crear algo novo	1	5,6	5,6	5,6
		Capacidade de crear/xerar novas ideas	4	22,2	22,2	27,8
		Xerar ideas novas	2	11,1	11,1	38,9
		Sorprender	2	11,1	11,1	50,0
		Innovar	1	5,6	5,6	55,6
		Imaxinación	3	16,7	16,7	72,2
		Outras	4	22,2	22,2	100,0
		Total	18	100,0	100,0	

Consideración da relevancia ou irrelevancia en canto á presenza da creatividade nas aulas

A totalidade dos tres campos (Táboa 7) afirma que a presenza da creatividade nas aulas é importante, sendo os argumentos moi diversos (Anexo 4, Figura 5, 6, 7). Nas respostas dos/as mestres/as de Educación Primaria as palabras máis frecuentes que apoian a importancia concedida son “motivación” e “curiosidade pola materia”, estando presentes no

24,5% das contestacións, entre outras verbas; seguido polo feito de supoñer unha “maior capacidade para resolver problemas” (16,9%), “desenvolver a personalidade” (11,3%), e da “necesidade de adaptación ao cambio” (7,5%). Os termos destacados entre as respostas dos/as estudantes da USC, máis diversos, polo que se presentarán sen porcentaxes, estiveron relacionados cunha ensinanza máis amena e efectiva, coa motivación e a curiosidade pola materia. Por último, por parte do cuestionario pre-curso de AprendArte, resaltaron argumentacións relacionadas coa axuda para desenvolver a personalidade e o propio potencial, aspecto no que coincidiron cos/coas mestres/as pertencentes á variable lugar “centros de Educación Primaria”.

Táboa 7

Considera importante a presenza da creatividade nas aulas?

Lugar				Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Educación Primaria	Válido	Si		53	100,0	100,0	100,0
Facultade Ciencias Educación	Válido	Si		53	100,0	100,0	100,0
AprendArte curso	Válido	Si		18	100,0	100,0	100,0

Considérase creativo/a?

Amósase na Táboa 8 que o 69,8% dos/as mestres/as pertencentes á variable lugar “Centros de Educación Primaria” se consideran creativos (Anexo 4, Figura 9), presentando gran variedade de xustificacións, acordes coa definición que estableceran con anterioridade de creatividade. A porcentaxe restante, un 30,2% de persoas, non se considera creativa, sobresaíndo entre as alegacións o esforzo que supón, así como o feito de que o sistema educativo non o fomenta. Por outra parte (Anexo 4, Figura 10), máis da metade dos/as estudantes (62,3%) crense creativos/as (o 37,7% restante non o pensan); e, finalmente, un 76,5% dos cuestionarios pre-curso AprendArte (Anexo 4, Figura 11) reflicten que as persoas equivalentes a esa porcentaxe si se consideran creativas (a porcentaxe restante, un 23,5%, non se consideran).

A predisposición do alumnado de AprendArte pode xustificar que sexa o grupo no que un maior número de persoas se cataloguen como creativas. Mentres, o feito de que os/as docentes se consideren máis creativos/as que os/as futuros/as docentes, vese influenciado porque os/as primeiros/as inclúen nos seus argumentos á actividade docente como creativa.

Táboa 8

Considérase creativo/a?

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Primaria	Educación	Válido	Si	37	69,8	69,8
			Non	16	30,2	30,2
			Total	53	100,0	100,0
Facultade Educación	Ciencias	Válido	Si	33	62,3	62,3
			Non	20	37,7	37,7
			Total	53	100,0	100,0
AprendArte Pre-curso	Válido	Si		13	72,2	76,5
			Non	4	22,2	23,5
		Total	17	94,4	100,0	
		Perdidos	99	1	5,6	
	Total		18	100,0		

Práctica de actividades creativas

Pódese observar na Táboa 9 que o 78,8% da mostra recollida nos centros educativos (Anexo 4, Figura 13) afirma que practica actividades relacionadas coa creatividade (o 21,2% responde que non o fai), destacando, a gran maioría, cun 60,9%, á docencia. O 51,9% dos/as estudantes (Anexo 4, Figura 14), futuros/as mestres/as, responden afirmativamente, resaltando actividades na xustificación como a escritura (29,6%), música (29,6%) e debuxo/pintura (25,9%); mentres que o 48,1%, contestan de maneira negativa. Este último dato resulta rechamante en comparación coa resposta sinalada polos/as docentes, respondendo co “non” unha porcentaxe inferior á metade do “non” dos/as estudantes; o que pode deberse ao feito de que a maioría dos/as mestres/as, como se mencionou no apartado anterior, considere a docencia como unha actividade creativa. No que respecta ás contestacións dos/as participantes de AprendArte (Anexo 4, Figura 15), no momento previo ao inicio da formación, un 88,9% sinala que practica actividades creativas, aludindo un 25%, de novo, á docencia, á que seguen as manualidades, cun 18,7% (un 11,1% responde cun “non”).

Tanto nas respostas dos/as mestres/as dos centros educativos escollidos de maneira aleatoria como as dos/as pertencentes ao curso AprendArte, reflíctese unha porcentaxe superior no que atinxe a persoas que practican actividades relacionadas coa creatividade en comparación coas que se consideran creativas, feito seguramente influenciado, unha vez máis, pola consideración da docencia como actividade creativa. En cambio, existen máis

estudantes que se consideran creativos/as que os/as que afirman que practican actividades creativas.

Semella coma se o feito de haber un maior número de estudantes que se consideren creativos en comparación coas actividades creativas que executan pode indicar unha maior obxectividade por parte destes/as na reflexión das circunstancias que requiren dun pensamento creativo, mentres que pode que os/as mestres/as enquisados/as sexan menos estritos/as nese sentido, podendo crer que ao practicar actividades consideradas *a priori* creativas, están desenvolvendo o pensamento creativo, o que é un gran erro. A docencia, ao igual que calquera actividade susceptible de ter cabida para a creatividade, non se pode considerar creativa por definición. Dependendo de como se leve a cabo a tarefa docente, serao, ou non.

Ademais, o feito de que tan só ¼ dos/as participantes de AprendArte sinalen entre as actividades creativas a docencia, en comparación coa ampla porcentaxe dos/as docentes enquisados/as nos centros de Educación Primaria, superior á metade, que a sinala como actividade creativa, pode deberse a unha maior preparación por parte dos/as participantes de AprendArte, quen, posiblemente, adoiten acudir a formación.

Táboa 9

Practica algunha actividade relacionada coa creatividade?

Lugar				Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Primaria	Educación	Válido	Si	41	77,4	78,8	78,8
			Non	11	20,8	21,2	100,0
			Total	52	98,1	100,0	
		Perdidos	99	1	1,9		
		Total		53	100,0		
Facultade Educación	Ciencias	Válido	Si	27	50,9	51,9	51,9
			Non	25	47,2	48,1	100,0
			Total	52	98,1	100,0	
		Perdidos	99	1	1,9		
		Total		53	100,0		
AprendArte Pre-curso	Válido	Si	16	88,9	88,9	88,9	
		Non	2	11,1	11,1	100,0	
		Total	18	100,0	100,0		

Opinión sobre a afirmación que sostén que a creatividade está ausente no sistema educativo

Como se aprecia na Táboa 10, a maioría dos/as docentes (75,5%) afirma que a creatividade está esquecida no sistema educativo (Anexo 4, Figura 17). No 35% dos argumentos que apoian ese feito aparecen frases relacionadas co vencellamento por parte dos/as docentes ao libro de texto e ás actividades pechadas (xunto con outros termos que

se repiten, en menor medida, entre os/as enquisados/as). Á porcentaxe anterior séguelle un 17,5% de respostas nas que se alude ao sistema educativo, por non fomentar a creatividade; mentres que noutras respostas, con menor frecuencia de aparición nos cuestionarios, se menciona a fixación por avaliar contidos ou o custo de traballo e tempo que supón a súa presenza nos colexios. O 18,9% de docentes restantes non considera que dita afirmación sexa certa, sostendo un 60% destes/as que os/as mestres/as tratan de fomentar a creatividade; mentres que un 5,7% sinala que depende do/a docente e da metodoloxía que poña en práctica, sendo inherente á persoa.

O 100% dos cuestionarios cubertos na Facultade de Ciencias da Educación (Anexo 4, Figura 18) manteñen a consideración de que a creatividade está ausente nas aulas dos centros de Educación Primaria, afirmación apoiada en gran medida, ao igual que os/as docentes, polo vencellamento da escola co libro de texto e coas actividades pechadas, dunha única resolución posible.

O 94,1% das opinións pre-formación de AprendArte (Anexo 4, Figura 19) tamén sosteñen que a creatividade é unha das grandes esquecidas do sistema, con xustificacións coincidentes coas dadas polos grupos anteriores (no 35,2% das respostas aparece, entre diferentes aspectos, o feito de que o sistema educativo non fomenta a creatividade; mentres, no 29,4% das respostas, menciónase o vencellamento da escola ao libro de texto e ás actividades pechadas). Tan só unha persoa deste grupo (equivalente ao 5,9%) nega a afirmación de que a creatividade está ausente no sistema educativo, alegando que depende do contexto no que cada persoa traballe.

Con todo, a pesar de que a maior parte, con creces, dos/as enquisados/as dos tres lugares apoian a afirmación, pódese observar unha resposta unánime nos/as alumnos/as de terceiro e cuarto curso do Grao en Mestre/a de Educación Primaria, seguida, en canto a número de persoas que a sosteñen, polos/as participantes de AprendArte e, finalmente, polos mestres/as que realizaron os cuestionarios nos seus respectivos lugares de traballo.

Esta predominancia crese que é consecuencia dunha análise crítica dunha maior obxectividade por parte dos/as estudantes do Grao sobre as prácticas docentes que observan nos períodos de prácticas da carreira, en comparación coa propia autoavaliación que os docentes fan das súas prácticas e as dos/as seus/súas compañeiros/as de traballo.

Táboa 10

Considera certa a afirmación de que a creatividade é unha das grandes esquecidas no sistema educativo?

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Centros Primaria	Educación	Válido	Si	40	75,5	75,5
			Non	10	18,9	94,3
			Depende	3	5,7	100,0
			Total	53	100,0	100,0
Facultade Educación	Ciencias	Válido	Si	53	100,0	100,0
AprendArte	Pre-curso	Válido	Si	16	88,9	94,1
			Non	1	5,6	100,0
			Total	17	94,4	100,0
		Perdidos	99	1	5,6	
		Total	18	100,0		

3.3.2. Análise das cuestións específicas intragrupos

Considera que potencia a creatividade no seu alumnado?

O 90,3% dos/as profesores/as de Educación Primaria considera que potencia a creatividade no seu alumnado, aínda que, entre as diferentes alegacións, sobresa a presenza dun 17% de persoas que sinalan que non o fan abondo, debido, principalmente, ás limitacións en canto a recursos e tempo. No que atinxe aos argumentos que sustentan esta afirmación, destacando a ausencia de xustificación nun 19,5%, domina a variedade (p.e. *deixar libre decisión para realizar actividades, realizar actividades que estimulen a imaxinación, actividades grupais, buscando outra forma de facer as cousas, etc.*). A maior parte dos exemplos son redactados cun baixo nivel de concreción, impedindo unha análise profunda, debido a que, a partir deles, pódese, ou non, traballar a creatividade. A porcentaxe dos/as mestres/as que coída que non potencia a creatividade do seu alumnado correspóndese cun 9,6%, facendo referencia, a gran maioría, ao hándicap que supón a falta de tempo e o extenso temario a impartir.

Por outra parte, a totalidade dos docentes de AprendArte, no momento pre-curso, opinan que potencian a creatividade nos/as discentes, aínda que un 30,7% deles/as sinalan que non o suficiente, debido, como sostivo o grupo anterior, á problemática da falta de tempo, así como á presión para a utilización do temario impreso ou á insuficiencia de ferramentas.

A partir do anterior pódense realizar varios comentarios. O primeiro deles, en relación co currículo LOMCE, sendo sinalada, por gran parte de docentes, tanto os/as pertencentes á formación como os/as que non, a gran cantidade de contidos a tratar en comparación co tempo dispoñible para facelo, o que reduce encarecidamente a liberdade por parte do/a ensinante no que respecta á metodoloxía a poñer en práctica, xa que, ante un inxente

volumen de contenidos a impartir, la enseñanza tradicional, memorística, es la opción más recorrida, debido a que requiere de una menor dedicación de tiempo. La enseñanza creativa, insertada en numerosas metodologías, requiere, en comparación, una mayor inversión de tiempo.

Además, el hecho de que las argumentaciones realizadas se caracterizaran por un carácter alejado de la especificidad, puede ser indicador de la falta de conocimiento por parte de los/as profesionales de la enseñanza en lo que se relaciona con la práctica creativa.

Materia de Educación Primaria en la que considera que es más dotado ser creativo/a

Las diferentes combinaciones posibles de materias en las respuestas a esta cuestión, aún cuando se realizó en los tres lugares de realización de los cuestionarios, tuvo como consecuencia un gran número de respuestas diferentes que para ser codificadas, ya que, de esta manera, se perdía información, al haber, prácticamente, una respuesta diferente por persona. Así, la mejor opción para analizar esta cuestión fue, además de las respuestas de las personas que eligen la totalidad de las materias, resaltar las materias más reiteradas en todas las contestaciones, como se hizo en las justificaciones de la mayor parte de las cuestiones codificadas anteriormente en SPSS.

Dado esto, el 39,6% de las respuestas de los/as maestros/as señala que aplicar la creatividad a todas las materias requiere la misma dificultad. En las respuestas restantes a esa proporción, la Educación Artística: Plástica está presente en un 90%; la Educación Artística: Música en un 60%; Lengua Castellana e Literatura e Lengua Galega e Literatura en un 50% cada una de ellas; y Ciencias de la Naturaleza en un 40%.

El 15% del alumnado del Grado en Maestro/a marcó todas las materias como igual de sencillas a la hora de desarrollar o potencial creativo. De las demás respuestas, Educación Artística: Plástica está presente en un 93,3% de ellas; en un 77,7% de las respuestas se mencionó Educación Artística: Música; en un 71,1%, Educación Física; y en un 40%, Ciencias de la Naturaleza (todas acompañadas, como ya se indicó, por otras materias).

Por otra parte, el 77,7% de los cuestionarios realizados en el momento previo al inicio de la formación de AprenderArte sostienen que en la totalidad de las materias es igualmente sencillo ser creativo/a.

Realizando un análisis de los datos presentados, resulta llamativa la alta proporción de los participantes de la formación que indica la equivalencia entre materias en lo que respecta a la dificultad para ser creativo/a, siendo el único grupo en el que la mayoría de los integrantes marcaron la totalidad de las materias. La predisposición de los integrantes de AprenderArte es destacable. Otro dato destacable es la baja proporción con respecto a la misma cuestión por parte de los/as estudiantes del Grado.

No que respecta ás persoas do grupo dos/as mestres/as e dos/as estudantes que non escolleron a totalidade das materias para responder á cuestión dita (o grupo de AprendArte non se considera debido á alta porcentaxe de persoas que sinalaron a totalidade, sendo o número restante insignificante para realizar esta última comparación), contémpanse certas semellanzas: a materia de Educación Artística: Plástica está presente nunha porcentaxe superior a 89% en ambos grupos; Educación Artística: Música é a segunda materia máis mencionada nos dous contextos; mentres que o terceiro lugar, onde aparecen diferenzas intergrupos, é ocupado polas linguas nas respostas xeradas polos mestres/as, sendo a Educación Física a que ocupa dito posto nas respostas outorgadas polos/as estudantes da USC. Para finalizar, Ciencias da Natureza ocupa o cuarto lugar entre as materias máis pronunciadas nos dous lugares.

En relación, o feito de que a Educación Física sexa nomeada por un 71,1% dos/as estudantes (mantén o sexto posto nos resultados dos/as mestres/as, xunto coas matemáticas) é posible que estea influenciado polas materias relacionadas con esta do programa de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC, cabendo a posibilidade de conexión entre a facilidade de ser creativo/a dentro dun campo, nunha materia específica, coa asociación proporcional do coñecemento que unha persoa teña desta. É dicir, a maior coñecemento dunha materia, maior facilidade de ser creativo/a nesta.

Enumeración de exemplos que potencian a creatividade nas aulas

Ao demandar exemplos de actividades que potencian a creatividade nas aulas, os vocábulos máis habituais nas respostas recollidas nos centros educativos foron: debuxo e pintura (presente no 28,3% das enquisas), escritura (16,9%), investigación (15%), experimentación (15%) e expresión oral (13,2%).

Unha vez máis, ao igual que no punto anterior, no que se afondaba na consideración dos/as enquisados/as sobre a materia máis doada para poñer en práctica a creatividade, pódese reparar na presenza maioritaria de actividades relacionadas coa materia Educación Artística: Plástica. Aínda así, os exemplos dados, ao igual que aconteceu no punto anterior, caracterízanse por trazos globais, podendo carrexar, ou non, prácticas creativas.

En canto aos datos dos/as estudantes do Grao, destaca a aparición, nun 37,7% das respostas, da opinión relacionada con proporcionar liberdade ao alumnado para elixir métodos distintos á hora de realizar actividades, atender ás súas ideas e peticións, e favorecer debates. A esa porcentaxe séguelle, cun 30,1%, debuxo e pintura, dato moi similar ao sinalado polos/as mestres/as; e, en menor medida, cun 13,2%, saídas didácticas. As contestacións á cuestión, unha vez máis, están dotadas dun carácter demasiado global, afastadas de prácticas concretas. Ademais, nomean feitos motivadores, o que supón unha

base para a aprendizaxe creativa, mais a pregunta requiría de exemplos concretos, non dados, posiblemente, debido ao descoñecemento.

Realizando unha comparación intergrupar, destaca a alta presenza da Educación Artística: Música, situada, no punto anterior, como xa se viu, no segundo posto de respostas máis frecuentes, mentres que no punto actual non aparece entre as respostas máis asiduas, o que pode deberse ao descoñecemento da materia de música por parte da maioría dos/as enquisados/as, xunto cun prexuízo asociado á facilidade do feito de ser creativo no campo das artes.

3.3.3. Análise lonxitudinal AprendArte

A continuación preséntase unha breve análise comparativa dos cuestionarios realizados no curso AprendArte no momento pre-curso e post-curso. A orde na que se presentarán as diferentes cuestións atenderá dende o global cara ao máis concreto. Cómpre sinalar que parte dos diferentes puntos amosados estarán codificados no SPSS polo feito de ser comúns á análise comparativa anteriormente amosada dos tres campos, mais, debido ao pequeno número de integrantes do curso nos/as que se basea a presente comparativa (18), por mor da mortalidade experimental e, consecuentemente, á pouca significatividade desta mostra, o programa non foi utilizado para cotexar as demais cuestións. Unha vez máis, os datos referidos ao SPSS serán sinalados con alusións a táboas dentro do corpo do traballo, ou a figuras, integradas no anexo.

Motivos principais de realización do curso

O interese profesional é, para o 66,6% dos/as participantes, o principal motivo para a realización do curso AprendArte, seguido do interese persoal (16,6%).

Definición de “creatividade”

Como se aprecia na Táboa 11, antes de comezar o curso (Anexo 4, Figura 3), os/as participantes definiron o termo “creatividade”, con maior frecuencia, como “capacidade para crear e xerar novas ideas” (22,2%), “imaxinación” (16,7%), “xerar ideas novas” –unicamente- (11,1%) e “sorprender” (11,1%). En cambio, ao finalizar a formación, un 27,8% decantouse en maior grao por definila como sinónimo de “sorprender”, seguida, cun 16,7%, por “resolver de xeito variado, diverxente” (Anexo 4; Figura 4). Cómpre sinalar que, a diferenza do momento inicial, no final houbo unha persoa (5,5%) que fixo alusión aos 3/3 da definición tomada como referente no presente escrito, mencionando a orixinalidade, adecuación social e utilidade.

Táboa 11

Definición de "creatividade"

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
AprendArte Pre-curso	Válido	Inventar/crear algo novo	1	5,6	5,6	5,6
		Capacidade de crear/ xerar novas ideas	4	22,2	22,2	27,8
		Xerar ideas novas	2	11,1	11,1	38,9
		Sorprender	2	11,1	11,1	50,0
		Innovar	1	5,6	5,6	55,6
		Imaxinación	3	16,7	16,7	72,2
		Outras	4	22,2	22,2	100,0
		Total	18	100,0	100,0	
AprendArte Post-curso	Válido	Capacidade de crear/ xerar novas ideas	1	5,6	5,6	5,6
		Sorprender	5	27,8	27,8	33,3
		Innovar	2	11,1	11,1	44,4
		Distintas perspectivas sobre a mesma cousa	2	11,1	11,1	55,6
		Redefinir concepto	1	5,6	5,6	61,1
		Resolver de xeito variado, diverxente	3	16,7	16,7	77,8
		Creación artística da emoción	1	5,6	5,6	83,3
		Capacidade de responder a diversas situacións de forma innovadora e orixinal pero con adecuación e utilidade	1	5,6	5,6	88,9
		Outras	2	11,1	11,1	100,0
				Total	18	100,0

Consideración da relevancia ou irrelevancia en canto á presenza da creatividade nas aulas

Pódese visualizar na Táboa 12 que antes de comezar a preparación, a totalidade dos/as integrantes da mesma sostiveron como importante o feito de desenvolver o pensamento creativo na práctica docente co alumnado (Anexo 4, Figura 7), acompañándoo con argumentacións moi diversas, como, por exemplo, as relacionadas coa axuda que supón a creatividade para desenvolver a personalidade e o propio potencial.

Logo de realizar o curso (Anexo 4, Figura 8), un 55,5% das persoas indicaron que consideran máis importante aínda a presenza da creatividade nas aulas que o que estimaban ao comezo do mesmo, facendo alusión (nun 40%) á importancia que ten nunha aprendizaxe motivacional, tanto para o alumnado como para o profesorado, entre outras respostas menos frecuentes, como o beneficio que supón para o desenvolvemento persoal, xustificación xa mencionada nas enquisas iniciais. Por outra parte, un 44,4% comunicou que non a consideraba máis importante, porque xa a consideraba esencial. Neste punto pódese observar perfectamente a predisposición por parte do alumnado do curso cara á temática.

Táboa 12

Considera importante a presenza da creatividade nas aulas?

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
AprendArte Pre-curso	Válido	Si	18	100,0	100,0	100,0
AprendArte Post-curso	Válido	Si	18	100,0	100,0	100,0

Considérase creativo/a?

Na Táboa 13 apréciase que o 76,5% de individuos se considera creativo no momento pre-curso (Anexo 4, Figura 11), mentres que no post-curso o 77,8% (Anexo 4, Figura 12), aínda que esta mínima diferenza non é significativa, debido a que houbo unha persoa que no cuestionario inicial non respondeu á pregunta, e no final, respondeu de maneira afirmativa. Aínda así, ao finalizar o curso teñen presenza argumentos relacionados co maior atrevemento que acadaron para poñer en práctica o pensamento creativo, coa diminución de prexuízos en canto á temática, e á adquisición dunha nova visión, así como de novas ferramentas.

Táboa 13

Considérase creativo?

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
AprendArte Pre-curso	Válido	Si	13	72,2	76,5	76,5
		Non	4	22,2	23,5	100,0
		Total	17	94,4	100,0	
	Perdidos	99	1	5,6		
	Total		18	100,0		
AprendArte Post-curso	Válido	Si	14	77,8	77,8	77,8
		Non	4	22,2	22,2	100,0
		Total	18	100,0	100,0	

Práctica de actividades creativas

Obsérvase que na Táboa 14 o 88,9% dos suxeitos no momento previo ao comezo da preparación (Anexo 4, Figura 15) afirmaron que practicaban actividades creativas, facendo referencia, maioritariamente, á docencia (25%) e ás manualidades (18,7%). Pasados os meses de formación (Anexo 4, Figura 16), o 94,1% dos/as participantes afirmou estar practicando actividades creativas (o 50% deles/as), ou ter pensado practicar máis actividades relacionadas coa creatividade (50%).

Táboa 14

Practica algunha actividade relacionada coa creatividade?

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
AprendArte Pre-curso	Válido	Si	16	88,9	88,9	88,9
		Non	2	11,1	11,1	100,0
		Total	18	100,0	100,0	
AprendArte Post-curso	Válido	Si	16	88,9	94,1	94,1
		Non	1	5,6	5,9	100,0
		Total	17	94,4	100,0	
	Perdidos	99	1	5,6		
Total			18	100,0		

Opinión sobre a afirmación que sostén que a creatividade está ausente no sistema educativo

A opinión, como era de esperar, dos/as participantes no relacionado coa ausencia da creatividade nas aulas, non mudou (Táboa 15). Practicamente a totalidade a considera como unha das grandes afastadas do sistema educativo, cunha porcentaxe de 94,1% no momento pre-curso (Anexo 4, Figura 19) -con respostas relacionadas co feito de que o sistema educativo non a fomenta (35,2%), ou polo vencellamento da escola ao libro de texto e ás actividades pechadas (29,4%)-, e de 88,9% no post-curso (Anexo 4, Figura 20), cunha diferenza non significativa, xa que, das dúas persoas que responderon co “non” no cuestionario post-curso, unha delas, no inicial, deixou dita pregunta en branco.

Táboa 15

Considera certa a afirmación de que a creatividade é unha das grandes esquecidas no sistema educativo?

Lugar			Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
AprendArte Pre-curso	Válido	Si	16	88,9	94,1	94,1
		Non	1	5,6	5,9	100,0
		Total	17	94,4	100,0	
	Perdidos	99	1	5,6		
Total			18	100,0		
AprendArte Post-curso	Válido	Si	16	88,9	88,9	88,9
		Non	2	11,1	11,1	100,0
		Total	18	100,0	100,0	

Considera que potencia a creatividade no seu alumnado? Cambiou a súa metodoloxía a favor da creatividade?

Ao comezo, o 100% dos participantes de AprendArte cren que potencian a creatividade do seu alumnado (con argumentos pouco precisos), aínda que deles, un 30,7% sinala que

non o suficiente por falta de tempo, presión para a utilización do temario impreso e ferramentas insuficientes.

En relación, logo de acudir ao curso, o 73,3% dos/as integrantes afirman ter cambiado a súa metodoloxía a favor da creatividade (un 26,6% din que non, porque xa lle daban cabida ao pensamento creativo á hora de ensinar). Esta resposta xustificana polo feito de ter en conta, nunha maior medida, os intereses dos/as discentes, por saír das rutinas diarias e por integrar algunhas das técnicas aprendidas no curso.

Materia de Educación Primaria na que considera que é máis doado ser creativo/a

En xaneiro, un 77,7% dos homes e mulleres aseguraron que en todas as materias é igualmente doado ser creativo/a, mais, nas enquisas finais, as persoas que sosteñen esa afirmación diminúen, conformando un 52,94% dos/as participantes de AprendArte; destes últimos cuestionarios, o 100% da porcentaxe restante inclúe á Educación Artística: Plástica nas súas respostas, o 75% á Lingua Castelá e Literatura e o 62,5% á Lingua Galega e Literatura (distinción posiblemente debida á predominancia de castelanfalantes no curso). Con isto, resaltan os trazos comúns que manteñen os/as docentes do curso cos/as enquisados/as nos centros educativos, coincidindo a orde da importancia outorgada ás materias (aínda que nos colexios lle outorgaron a mesma importancia ás dúas linguas oficiais de Galicia), o que corrobora a predominancia dada ás artes, en especial, ás artes plásticas. Aínda así, é posible que o cambio presenciado, neste sentido, na evolución dos/as participantes de AprendArte, se deba ao maior coñecemento destes/as sobre as artes (contidos especiais da formación), xa que, como sinala Houtz (2003) e Marina e Marina (2013), canto maior coñecemento se teña dunha área, maior posibilidade existe de practicar a creatividade na mesma e, consecuentemente, menor dificultade presentará dita tarefa.

Expectativas e valoración final das aprendizaxes

A maior parte das persoas (52,9%) indicou a aprendizaxe de coñecementos aplicables nas aulas como meta principal a acadar na formación. Nos cuestionarios post-curso, a totalidade afirmou que aprendeu/mellorou algún aspecto coa realización do curso, salientando o feito de acadar novos coñecementos aplicables nas aulas (33,3%), seguido da perda do medo a innovar (16,6%).

No que atinxe á valoración xeral do curso, un 27,7% está totalmente satisfeito, un 66,6%, satisfeito e un 5,5%, insatisfeito.

Para concluír con esta comparación da evolución das concepcións dos/as participantes de AprendArte, cómpre amosar a crenza de que, aínda que o número de persoas non é demasiado significativo, a formación é efectiva, xa que proporciona recursos aplicables na

aula aos/ás docentes, quen, maioritariamente, sinalaron o cambio producido na súa metodoloxía, logo da realización do curso, a favor da creatividade.

3.4. Conclusións

No que respecta ao concepto base do presente traballo, enfocado na exploración da concepción de persoas relacionadas coa docencia sobre a creatividade, sitúase a definición da mesma. Como se puido observar, case a totalidade das persoas participantes na investigación, á hora de definir o termo, fan alusión á 1/3 da definición completa, centrándose no aspecto relacionado coa orixinalidade, non tendo en conta os que atinxen á utilidade e adecuación social.

A nivel práctico, é preciso destacar as diferenzas entre as consideracións por parte das persoas participantes entre ser creativo e practicalo. Existe un maior número de estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC que se consideran creativos/as, en comparación cos/as que afirman practicar actividades creativas; porén, este feito invértese nas respostas dos/as docentes, tanto dos/as participantes no curso AprendArte como dos/as enquisados/as nos centros educativos escollidos de maneira aleatoria da provincia de A Coruña, habendo un maior número de persoas que executa actividades creativas que o correspondente ás que se consideran creativas. Este feito pode facer referencia a unha maior obxectividade por parte dos/as estudantes en canto á reflexión das circunstancias que requiren dun pensamento creativo, e a unha menor por parte dos/as docentes, debido a que estes/as sosteñen que polo feito de practicar actividades consideradas, nun primeiro momento, creativas (como o caso da docencia), están desenvolvendo o pensamento creativo, o que carece de certeza, xa que calquera actividade susceptible de ser creativa non se pode considerar como tal por definición, tendo gran importancia a maneira en que se emprende a tarefa determinada.

Isto acontece habitualmente coa implantación das metodoloxías innovadoras, que inclúen, a nivel xeral, o desenvolvemento do pensamento creativo entre as súas finalidades, pero que, na práctica, con frecuencia, non se desenvolve polo feito de dar por suposto que unha actividade susceptible de ser creativa, polo simple acto de realizala, desenvolve o pensamento creativo, a pesar de non ter en conta todos os pasos necesarios. Na actualidade, nas aulas, existen docentes que cren que polo simple feito de implantar as liñas básicas dunha metodoloxía determinada, están acadando a totalidade dos obxectivos de dito método, mais é incerto; para acadar todos os obxectivos, é preciso coñecer como se poden acadar e seguir todos e cada un dos pasos para facelo. É por isto polo que adquire

gran relevancia a presentación das bases da ensinanza creativa, como se realizou no marco teórico do presente escrito.

Con todo isto, os/as docentes deben agudizar a capacidade autocrítica e reflexiva en relación coa súa práctica laboral. É preocupante a falsa crenza de practicar actividades creativas, debido a que, nese contexto, o suxeito, non se preocupará por mudar as maneiras de actuar.

En relación, como se aprecia nos resultados da investigación, a materia Educación Artística: Plástica, seguida de Educación Artística: Música son as máis nomeadas, a nivel xeral, á hora de sinalar os campos nos que é máis doado ser creativo/a. E é que o feito de impartir a materia Educación Artística: Plástica non implica desenvolver o pensamento creativo no alumnado, porque se pode traballar esta materia sen necesidade de fomentar o pensamento creativo (p.e. a través da copia de representacións, colorear fotocopias, etc.).

Débese rematar cos prexuízos. As materias que máis se dominan son as que posibilitan un maior desenvolvemento da creatividade, polo que depende do coñecemento que teña cada quen dunha materia determinada. Existe unha concepción relacionada coa crenza de que para ser creativo/a nas artes apenas é preciso posuír coñecemento sobre elas, mais non é certo, xa que, recordando, ser creativo/a non só require de orixinalidade, senón de adecuación social e utilidade.

Estas falsas crenzas súmanse a un marco curricular nada favorable, como é a LOMCE, para a presenza da creatividade nos centros educativos, debido á inxente cantidade de contidos a tratar en relación co tempo dispoñible para facelo, como sinalaron os/as participantes da investigación, o que promove unha aprendizaxe mecanicista, en detrimento dunha creativa, activa, participativa, que require dunha maior disposición de tempo.

Todo o anterior, sumado á falta de concreción por parte dos suxeitos nos tres grupos nos que se atopa a mostra á hora de expoñer actividades que potencian a creatividade, dificulta a práctica dunha ensinanza na que teña presenza a creatividade, resaltando a necesidade de formación do profesorado en exercicio, como en formación, no que respecta a dita capacidade. Houtz (2003), ademais da formación nestes dous contextos, destaca a necesidade da organización da escola e o desenvolvemento do plan de estudos.

Finalmente, parece confirmada a hipótese formulada nesta achega á investigación (“Os mestres/as en exercicio e futuros/as mestres/as de Educación Primaria presentan carencias no coñecemento relacionado coa creatividade”), aínda que, como é obvio, non se pode xeneralizar a partir da mesma, pola necesidade de utilizar unha mostra representativa.

Dito isto, crese que o feito de que os/as docentes en exercicio, así como futuras xeracións de docentes, descoñezan o campo da creatividade, tendo como consecuencia a

difícil tarefa de potenciación desta no alumnado, pode apelar á necesidade de formación na cuestión a todos/as os/as profesionais en exercicio, como os/as que estudan para exercer. Existen moitos prexuízos no que respecta á creatividade e deben ser paliados, xa que é perigoso crer que se traballa un aspecto que, debido ao descoñecemento do mesmo, non está sendo tratado; descoñecemento que provoca, tamén, a crenza da ausencia de necesidade de formación.

Semella apreciarse coa comparación dos resultados obtidos no momento pre-curso e post-curso de AprendArte (o volume da pequena mostra dos/as participantes non é significativo), que a formación no ámbito da creatividade é beneficiosa para a inclusión da mesma na práctica docente, en beneficio do alumnado. Os datos extraídos dos cuestionarios sosteñen que a maioría (73,3%) dos/as docentes sometidos/as á formación produciron cambios na súa metodoloxía nas aulas a favor da creatividade, integrando técnicas aprendidas no curso. Este feito, xunto coa consideración da relevancia da presenza da creatividade nas aulas por parte da totalidade dos/a enquisados/as dos tres lugares nos que se extraeu a mostra da iniciación á investigación de campo, dá cabida á esperanza polo cambio, mais este non se debe producir soamente a pequena escala, nas aulas, senón que se deben establecer medidas globais, tanto nas universidades coma no sistema educativo, para que se potencie, en igual medida, o pensamento diverxente e converxente.

De acordo coas verbas de Victor Frankl, “cando non somos capaces de cambiar unha situación, atopámonos ante o desafío de cambiarnos a nós mesmos”; e a situación actual só se pode cambiar comezando polo cambio no persoal docente, para así capacitar ao alumnado para que produza cambios, xa sexan grandes ou pequenos, con “c” maiúsculo, ou minúsculo. Por unha educación dos dous pensamentos: converxente e diverxente.

4. Referencias bibliográficas

- Bamford, A. (2012). ¡La creatividad es clave! En Fundación Botín, *¡Buenos días creatividad!* (pp. 21-46). Santander: Fundación Botín.
- Bauman, Z. (2016) *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets
- Bill, T. (9 de setembro de 2013). «London's walkie talkie tower blamed for melting car». *The Huffington Post*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.com/2013/09/03/london-walkie-talkie-tower-melts-car_n_3859283.html
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 9 de setembro de 2014, núm. 171, pp. 37412-38086. Recuperado de: http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2014/09/09/20140909_curriculo_primaria.pdf
- Esquivas, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), p.l. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. (Tese de doutorado inédita). Universidade de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/203>
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Glover, J, Reynolds, C e Ronning, R. (1989). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.

- Heilman, K. (2005). *Creativity and the brain*. New York: Psychology Press.
- Herbert, A. (2010). *The pedagogy of creativity*. New York: Routledge.
- Houtz, J. (2003). *The educational psychology of creativity*. New Jersey: Hampton Press.
- Kaufman, J. e Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1-12. doi: 10.1037/a0013688
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Scielo*, 11 (2), p.l. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza
- Marina, J. A. e Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Miller, A. (2007). *Einstein y Picasso. El espacio, el tiempo y los estragos de la belleza*. Barcelona: Tusquets.
- Müller-Using, S. (2012). Creatividad y desarrollo infantil en el aula. En Fundación Botín, *¡Buenos días creatividad!* (pp.69-85). Santander: Fundación Botín.
- Peña, B. (2012). *Desarrollo humano*. Madrid: Vision Libros.
- Pomar, C. M. (2014). *O triângulo máximo das altas capacidades*. Santiago: Central Sindical Independente e de Funcionarios.
- Rodríguez, P. e Goyarrola, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 87-96. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3058/3270>
- Romo, M. (2012). Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo. En Fundación Botín, *¡Buenos días creatividad!* (pp. 123-134). Santander: Fundación Botín.
- Sanz de Acedo, M. L. e Sanz de Acedo, M. T. (2007). *Creatividad individual y grupal en educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.

Touriñán, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/384/192>

5. Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1- Documentos de presentación aos centros educativos	1
Xustificante da titora para os centros.....	1
Presentación explicativa dos cuestionarios	2
Anexo 2- Cuestionarios	3
Cuestionario centros educativos.....	3
Cuestionario alumnado USC	6
Cuestionario AprendArte Pre-curso	8
Cuestionario AprendArte Post-curso	11
Anexo 3- Táboas e figuras descritivas da mostra	14
Figura 1. Distribución por xénero dos/as mestres/as de Educación Primaria.....	14
Figura 2. Distribución por xénero dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.....	14
Figura 3. Distribución por xénero dos/as integrantes do curso AprendArte.....	15
Figura 4. Idade dos/as mestres/as de Educación Primaria	15
Figura 5. Idade dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.....	16
Figura 6. Idade dos/as integrantes do curso AprendArte	16
Anexo 4- Táboas e figuras de datos	17
Figura 1. Definición de “creatividade” dos/as mestres/as de Educación Primaria	17
Figura 2. Definición de “creatividade” dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.....	17
Figura 3. Definición de “creatividade” dos/as integrantes do curso AprendArte (pre-curso)..	18
Figura 4. Definición de “creatividade” dos/as integrantes do curso AprendArte (post-curso)	18
Figura 5. Consideración dos/as mestres/as de Educación Primaria sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas	19

Figura 6. Consideración dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas	19
Figura 7. Consideración dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas (pre-curso)	20
Figura 8. Consideración dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas (post-curso).....	20
Figura 9. Considérase creativo? Respostas de mestres/as de Educación Primaria	21
Figura 10. Considérase creativo? Respostas de estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria	21
Figura 11. Considérase creativo? Respostas de integrantes do curso Aprendarte (pre-curso).	22
Figura 12. Considérase creativo? Respostas de integrantes do curso Aprendarte (post-curso)	22
Figura 13. Práctica de actividades creativas dos/as mestres/as de Educación Primaria.....	23
Figura 14. Práctica de actividades creativas dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria	23
Figura 15. Práctica de actividades creativas dos/as integrantes do curso AprendArte (pre-curso)	24
Figura 16. Práctica de actividades creativas dos/as integrantes do curso AprendArte (post-curso)	24
Figura 17. Opinión de mestres/as de Educación Primaria sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo.....	25
Figura 18. Opinión de estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo	25
Figura 19. Opinión dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo (pre-curso)	26
Figura 20. Opinión dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo (post-curso).....	26
Anexo 5- Fotografías dos módulos do curso AprendArte.....	27
Figura 1. Teoría.....	27

Figura 2. Antropoloxía e socioloxía	27
Figura 3. Artes Plásticas.....	27
Figura 4. Fotografía.....	28
Figura 5. Teatro.....	28
Figura 6. Danza.....	28
Figura 7. Canto	29

Anexo 1- Documentos de presentación aos centros educativos

Xustificante da titora para os centros



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Traballo de Fin de Grao
Grao en Mestre/a de Educación Primaria (4º curso)
Curso académico 2016-17
Santiago de Compostela, 14 de marzo de 2017

Estimado/a profesor/a-titor/a:

Comprácame poñerme en contacto con vostede co motivo da realización do Traballo de Fin de Grao da alumna Laura Pérez Piñeiro, sobre a creatividade, para o que require da colaboración de docentes a través da realización dunha enquisa en formato papel.

Sería de agradecer no nome da Facultade de Ciencias da Educación e no meu propio, a titora do traballo, a súa colaboración na formación dos/as futuros/as profesionais do ensino.

Reciba un cordial saúdo,

Asdo. Carmen Pomar Tojo

Presentación explicativa dos cuestionarios

....., de marzo de 2017

Moi boas, mestres/as!

Chámome Laura. Estou "mans á obra" co Traballo de Fin de Grao, para o que **ando na procura de mestres/as colaboradores/as**, que me axuden a levalo a cabo.

COMO?

Cubrindo as enquisas que deixei ao carón desta nota. Son cinco minutíños, e poder dispor desa información supón moito para min!

A QUEN VAI DIRIXIDO?

A todos/as os/as docentes do centro (mestres/as titores/as ou especialistas), en especial aos/ás de Educación Primaria.

OLLO AO PIOLLO:

- Son anónimas, ao igual que os centros onde se realizan.
- Prégase sinceridade, así como que se reflectan os coñecementos que se posúen no momento da realización da enquisa.

Un millón de grazas a todos/as os /as que aportedes ese pequeno, e á vez grande, gran de area.

O pasareime a recollelas.

Saúdos,

Laura.

Anexo 2- Cuestionarios

Cuestionario centros educativos

Cuestionario sobre creatividade

Dirixido a toda persoa que imparta docencia

A continuación preséntanse diversas cuestións relacionadas coa creatividade. Por favor, responda con sinceridade.

SEXO: Masculino <input type="checkbox"/> / Feminino <input type="checkbox"/>	IDADE: <input type="text"/>
PROFESIÓN	
Indique:	
-A etapa (ou etapas) educativa(s) na(s) que imparte clase : _____	
-A idade do alumnado co que adoita traballar: _____	
Marque cun "x" o cadro correspondente e compléteo:	
<input type="checkbox"/> Son mestre/a titor/a (indique debaixo as materias que imparte)	<input type="checkbox"/> Son especialista (indique cal é a súa especialidade – Educación Física, Pedagogía Terapéutica, etc.-)
<input type="text"/>	<input type="text"/>

a) Defina o termo "creatividade":

b) Considérase creativo? Arguménteo.

c) Practica algunha actividade relacionada coa creatividade? Cal/Cales?

d) Considera certa a afirmación de que a creatividade é unha das grandes esquecidas no sistema educativo ordinario? Por que?

Si

Non

Argumente a súa escolla:

e) Considera importante a presenza da creatividade nas aulas? Por que?

f) En que materia de Educación Primaria pensa que é máis doado ser creativo? (Se o considera, pode seleccionar máis dunha opción).

-Matemáticas

-Educación Artística: Plástica

-Educación Artística: Música

-Lingua Castelá e Literatura

-Lingua Galega e Literatura

-Ciencias da Natureza

-Ciencias Sociais

-Primeira Lingua estranxeira: Inglés

-Educación Física

-Valores Sociais e Cívicos/Relixión

Xustifique a escolla anterior:

g) Considera que potencia a creatividade no seu alumnado? Por que?

h) Enumere algúns exemplos que considere que potencian a creatividade nas aulas:

i) En que materia diría que potencia máis a creatividade?

MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN

Cuestionario alumnado USC

Cuestionario sobre creatividade

Dirixido a estudantes de 3º e 4º curso do Grao en Mestre/a de Educación Primaria

A continuación preséntanse diversas cuestións relacionadas coa creatividade. Por favor, responda con sinceridade.

SEXO: Masculino / Feminino

IDADE:

CURSO:

a) Defina o termo "creatividade":

b) Considérase creativo? Arguménteo.

c) Practica algunha actividade relacionada coa creatividade? Cal/Cales?

d) Considera certa a afirmación de que a creatividade é unha das grandes esquecidas no sistema educativo ordinario? Por que?

Si

Non

Argumente a súa escolla:

e) Considera importante a presenza da creatividade nas aulas? Por que?

f) En que materia de Educación Primaria pensa que é máis doado ser creativo? (Se o considera, pode seleccionar máis dunha opción).

- | | |
|---|---|
| -Matemáticas <input type="checkbox"/> | -Ciencias da Natureza <input type="checkbox"/> |
| -Educación Artística: Plástica <input type="checkbox"/> | -Ciencias Sociais <input type="checkbox"/> |
| -Educación Artística: Música <input type="checkbox"/> | -Primeira Lingua estranxeira: Inglés <input type="checkbox"/> |
| -Lingua Castelá e Literatura <input type="checkbox"/> | -Educación Física <input type="checkbox"/> |
| -Lingua Galega e Literatura <input type="checkbox"/> | -Valores Sociais e Cívicos/Relixión <input type="checkbox"/> |

Xustifique a escolla anterior:

g) Enumere algúns exemplos que considere que potencian a creatividade nas aulas:

MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN

Cuestionario AprendArte Pre-curso

ENQUISA INICIO "A-prendArte, a arte como ferramenta educativa"

SEXO:

IDADE:

a) Cal é a súa profesión? (No caso de estar relacionada coa educación, indique a idade do seu alumnado).

b) Cales son os principais motivos polos que realiza este curso?

c) Que espera aprender/mellorar coa realización deste curso?

d) Defina creatividade.

e) Considérase creativo? Arguménteo.

f) Practica algunha actividade relacionada coa creatividade? Cal/ cales?

g) Considera certa a afirmación de que a creatividade é unha das grandes esquecidas no sistema educativo ordinario? Por que?

h) Considera importante a presenza da creatividade nas aulas? Por que?

i) En que materia propia de Educación Primaria pensa que é máis doado ser creativo? Por que?

SE ES MESTRE/A, RESPONDA, A MAIORES, ÁS SEGUINTE PREGUNTAS:

l) Considera que potencia a creatividade no seu alumnado? Por que?

m) En que materia diría que potencia máis a creatividade?

GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN

Cuestionario AprendArte Post-curso

ENQUISA FINAL "A-prendArte, a arte como ferramenta educativa"

SEXO: Masculino / Feminino

IDADE:

PROFESIÓN:

NIVEL EDUCATIVO (indique o nivel educativo máximo do que posúe título oficial):

-Ciclo medio/Bacharelato

-Ciclo superior

-Estudos universitarios

Prégase que se responda con sinceridade. O presente cuestionario, que se destinará a un estudo, será totalmente anónimo.

a) Considera que aprendeu ou mellorou algo coa realización deste curso?

Si

Non

O que?

b) Defina creatividade.

c) Considérase máis creativo que cando comezou o curso?

Si Non

Por que?

d) Ten pensado practicar algunha actividade máis, ou xa o está facendo, relacionada coa creatividade en comparación coas que practicaba ao comezar o curso (no caso de practicar algunha)?

-Si, teño pensado.

-Si, xa o estou facendo.

-Non teño pensado

-Non sabe/Non contesta.

Por que?

e) Pensa que a afirmación “A creatividade é unha das grandes esquecidas no sistema educativo ordinario” é certa?

Si

Non

f) Despois de realizar o curso, considera máis importante do que consideraba antes de realizalo a presenza nas aulas da creatividade dentro do sistema educativo?

Si

Non

Por que?

g) En que materia de Educación Primaria pensa que é máis doado ser creativo? (Se o considera, pode seleccionar máis dunha opción).

-Matemáticas

-Ciencias da Natureza

-Educación Artística: Plástica

-Ciencias Sociais

-Educación Artística: Música

-Primeira Lingua estranxeira: Inglés

-Lingua Castelá e Literatura

-Educación Física

-Lingua Galega e Literatura

-Valores Sociais e Cívicos/Relixión

Xustifique a súa escolla:

h)Valore, a nivel xeral, o seu nivel de satisfacción con respecto ao curso:

-Totalmente satisfeito/a.

-Satisfeito/a.

-Insatisfeito/a.

-Totalmente insatisfeito/a.

SE É DOCENTE RESPONDA ÁS SEGUINTE CUESTIÓNS:

i) Cambiou/ cambiará a súa metodoloxía dentro da aula a favor da creatividade?

Si

Non

No caso de responder "SI", sinalo, brevemente, en qué consiste/consistirá o cambio:

No caso de responder "NON", sinalo o porqué:

l)En que materia diría que potencia máis a creatividade?

MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN

Anexo 3- Táboas e figuras descritivas da mostra

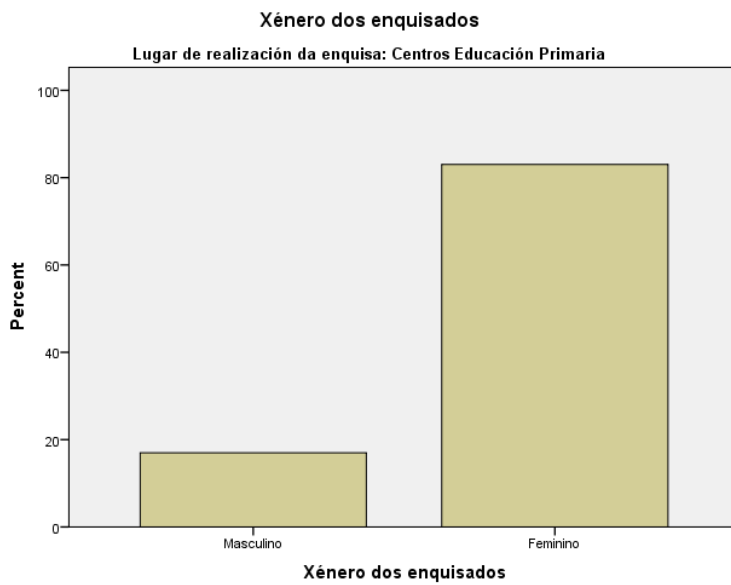


Figura 1. Distribución por xénero dos/as mestres/as de Educación Primaria.

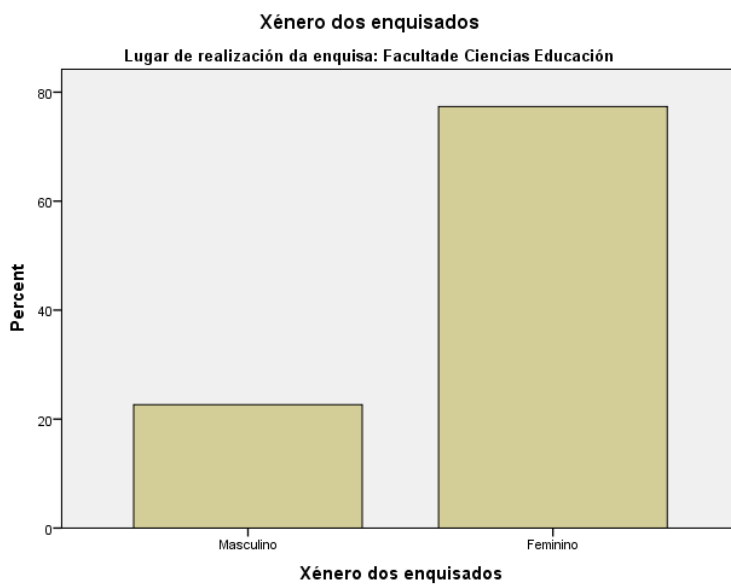


Figura 2. Distribución por xénero dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.

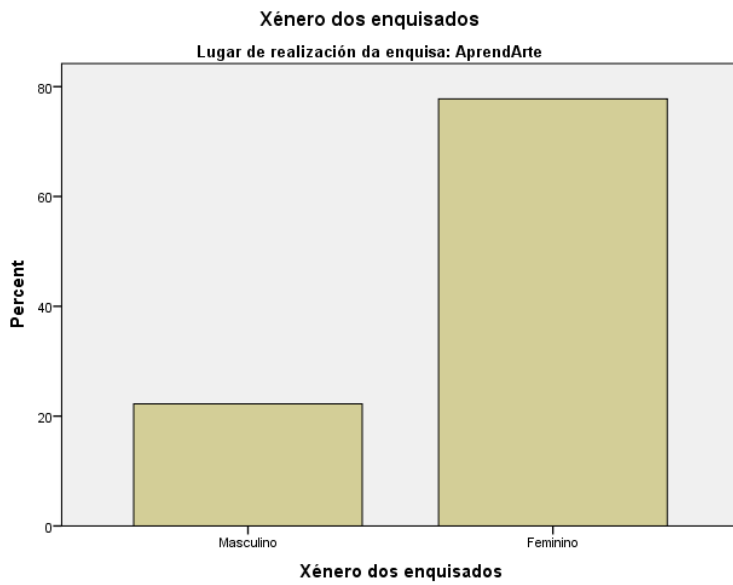


Figura 3. Distribución por xénero dos/as integrantes do curso AprendArte.



Figura 4. Idade dos/as mestres/as de Educación Primaria.

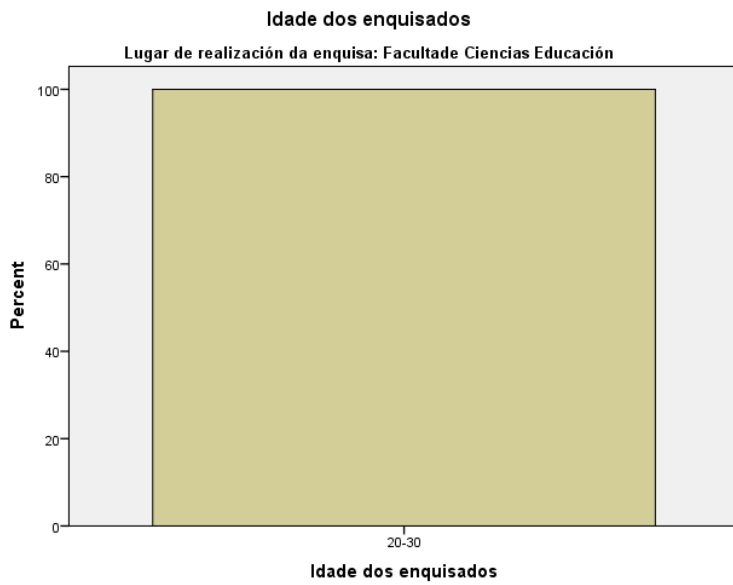


Figura 5. Idade dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.

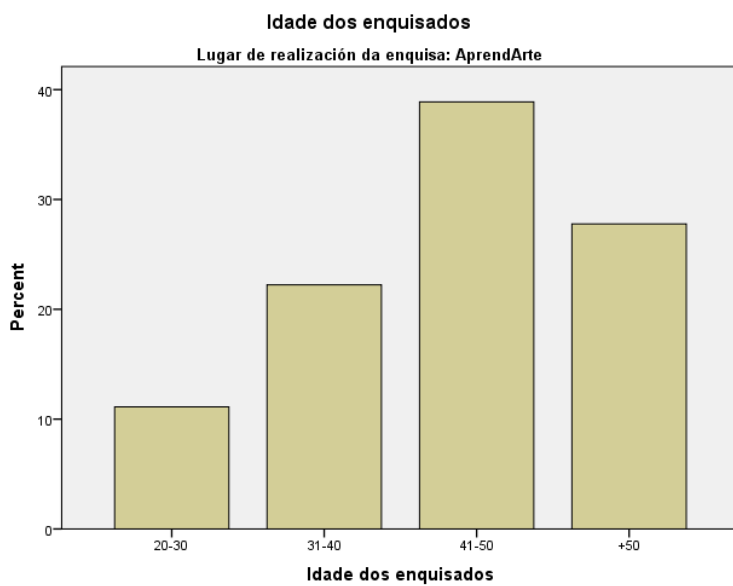


Figura 6. Idade dos/as integrantes do curso AprendArte.

Anexo 4- Táboas e figuras de datos

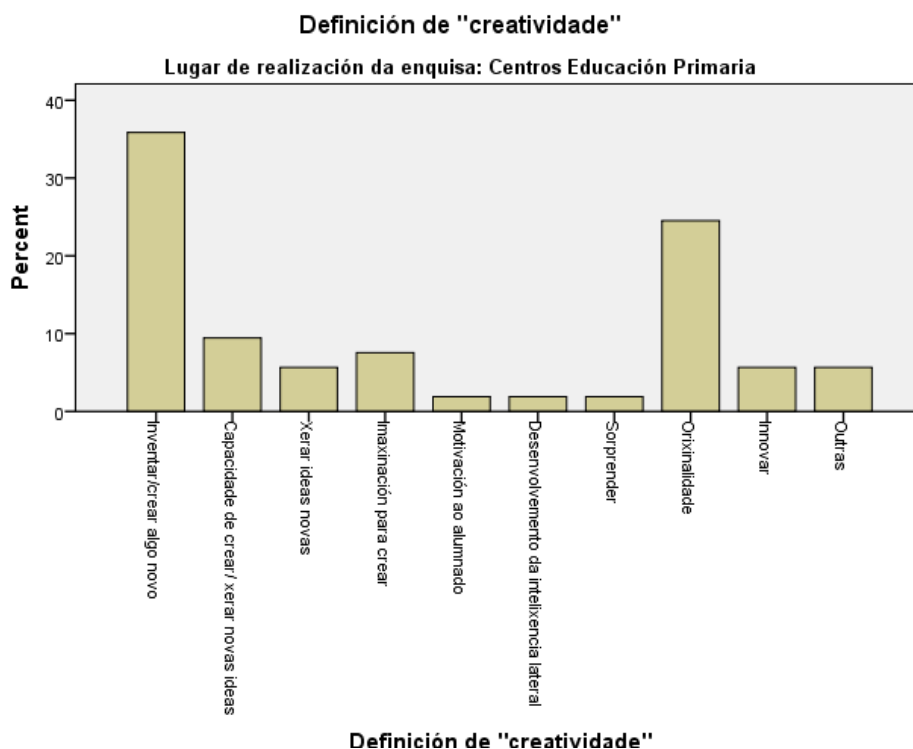


Figura 1. Definición de “creatividade” dos/as mestres/as de Educación Primaria.

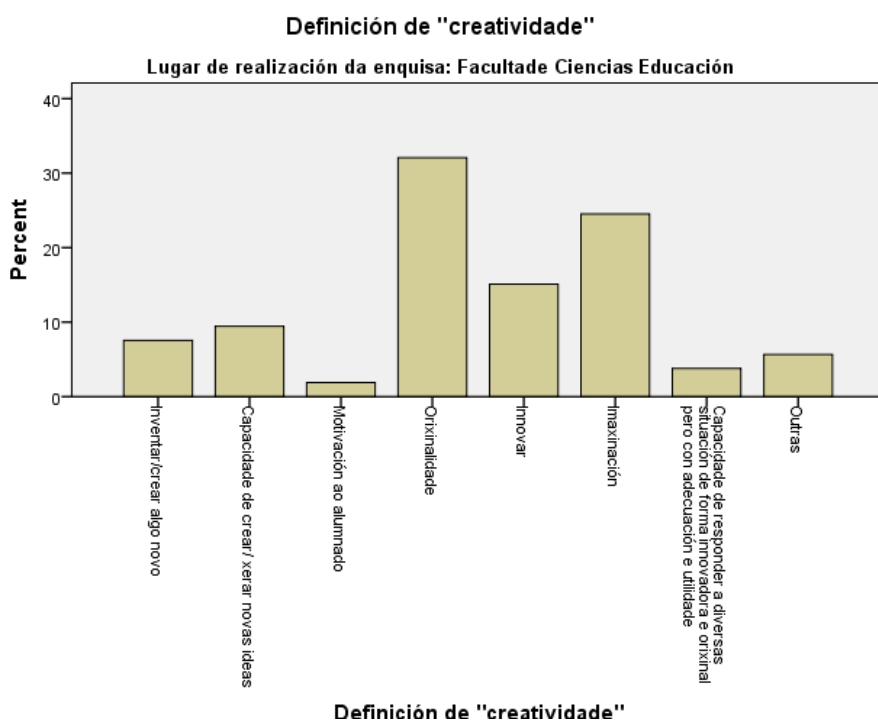


Figura 2. Definición de “creatividade” dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.

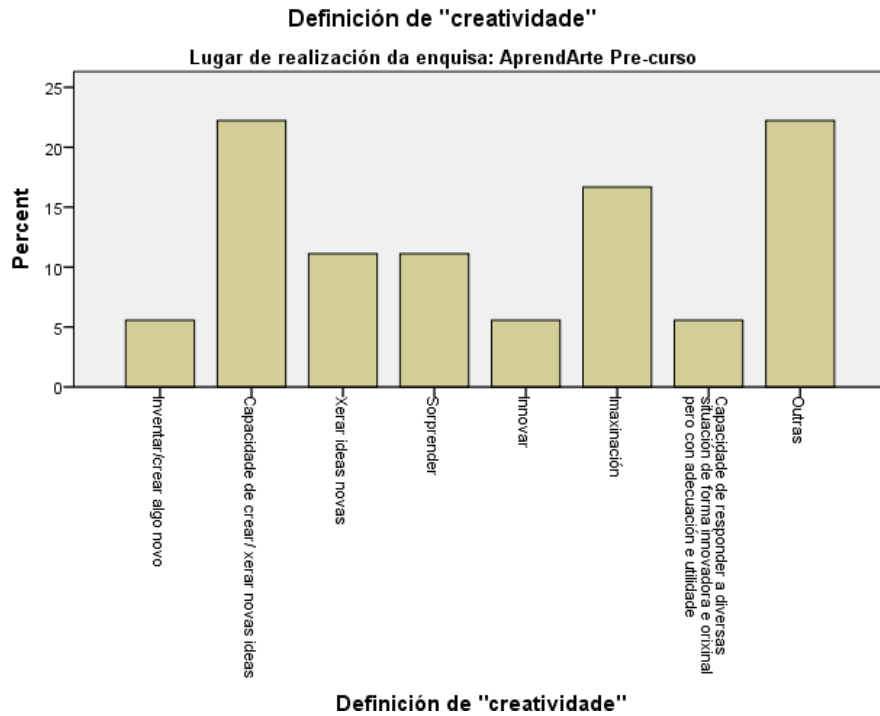


Figura 3. Definición de “creatividade” dos/as integrantes do curso AprendArte (pre-curso).

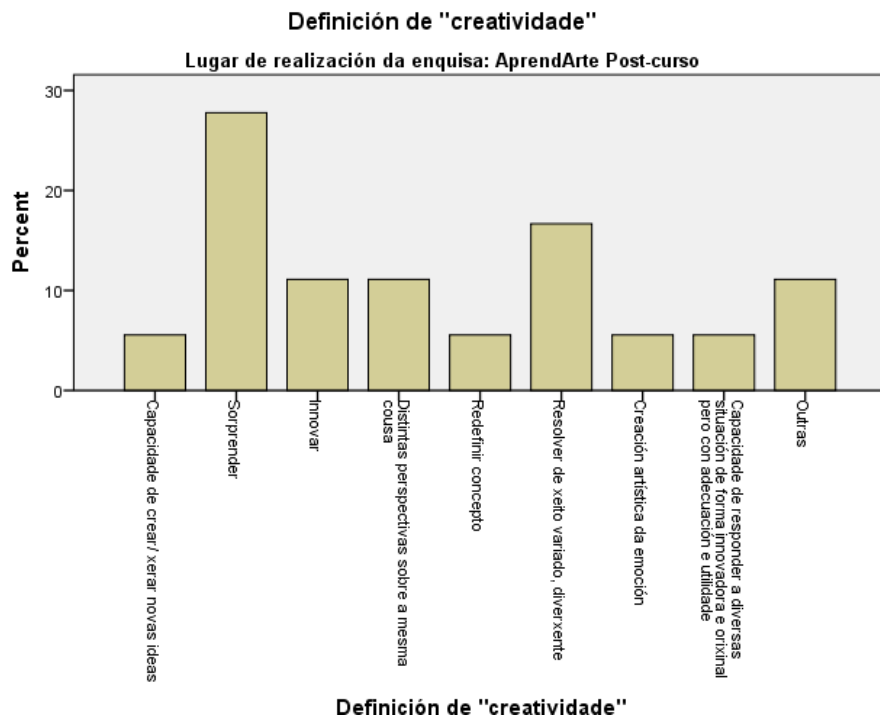


Figura 4. Definición de “creatividade” dos/as integrantes do curso AprendArte (post-curso).

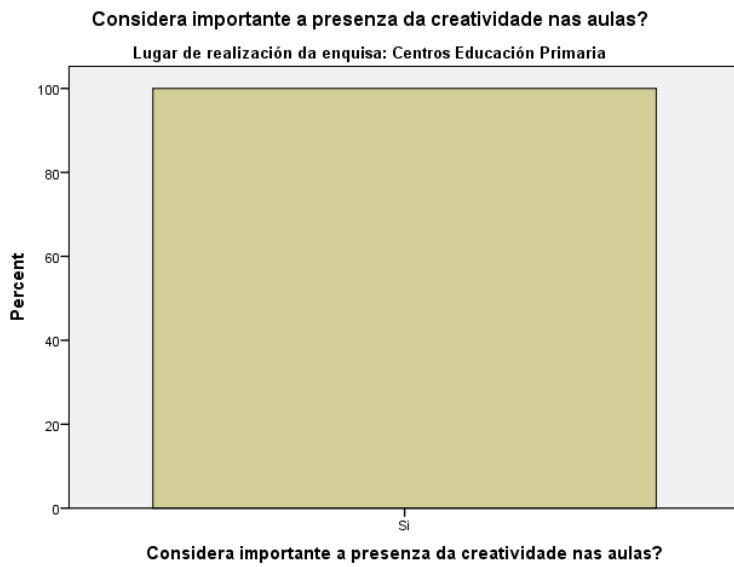


Figura 5. Consideración dos/as mestres/as de Educación Primaria sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas.

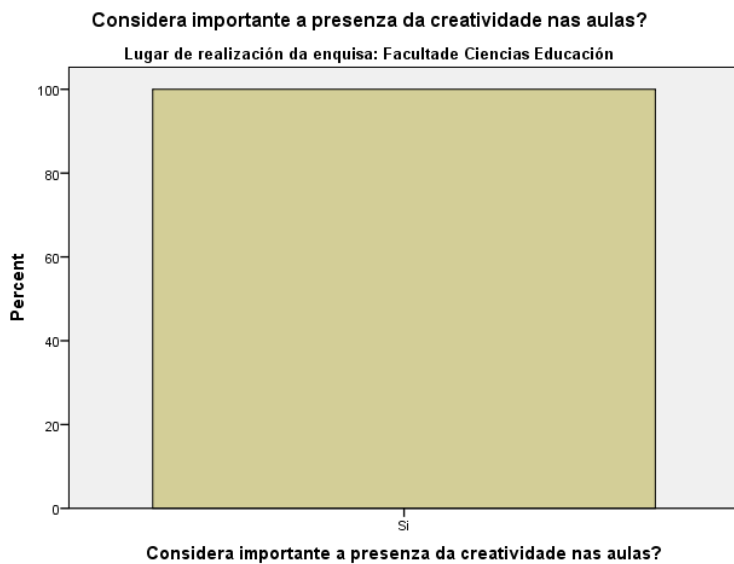


Figura 6. Consideración dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas.

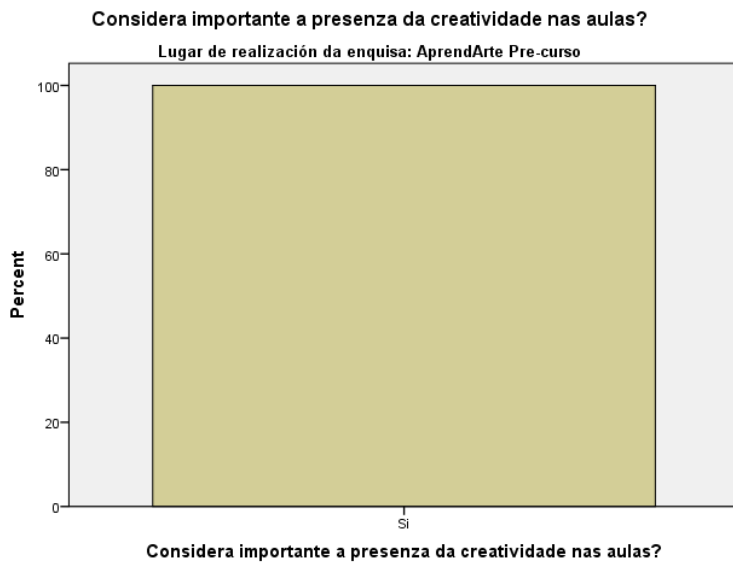


Figura 7. Consideración dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas (pre-curso).

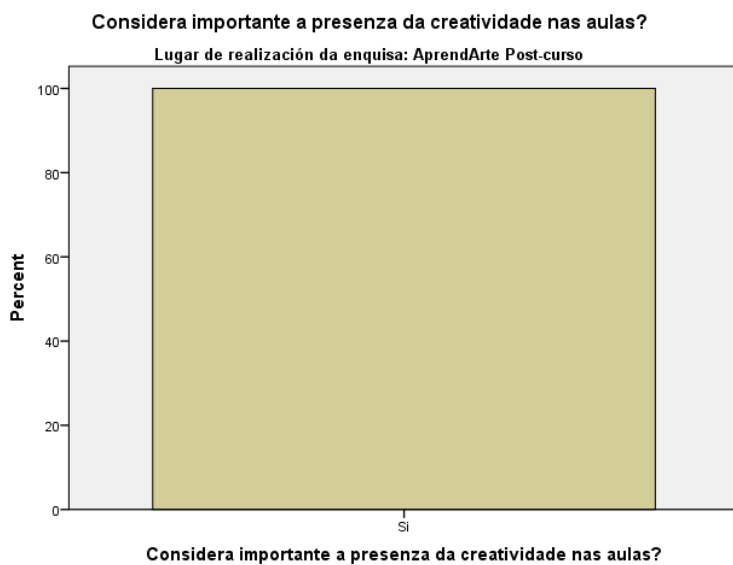


Figura 8. Consideración dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a importancia da presenza da creatividade nas aulas (post-curso).

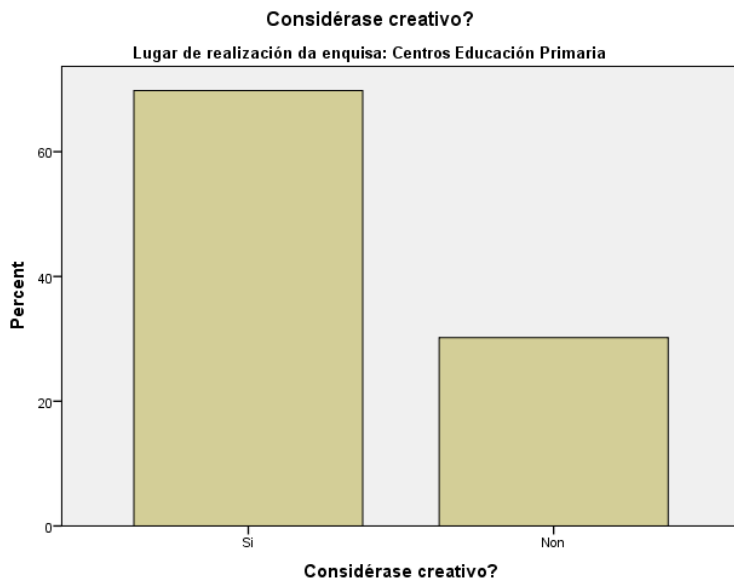


Figura 9. Considérase creativo? Respostas de mestres/as de Educación Primaria.

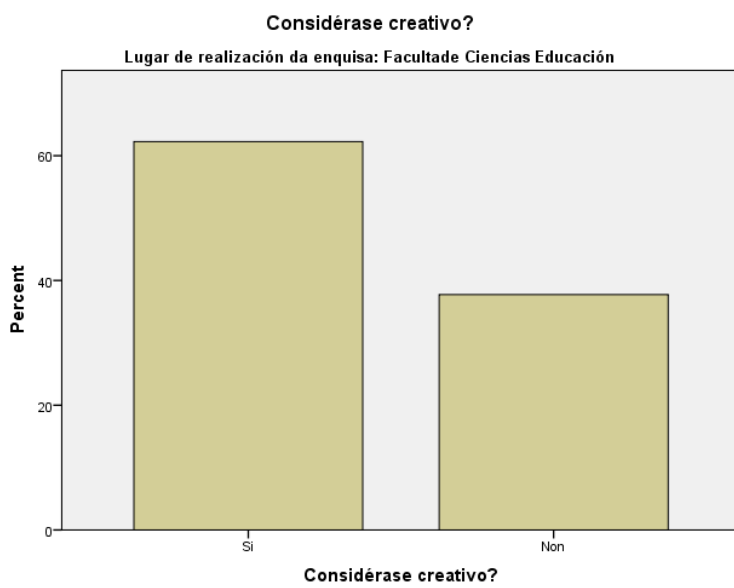


Figura 10. Considérase creativo? Respostas de estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.

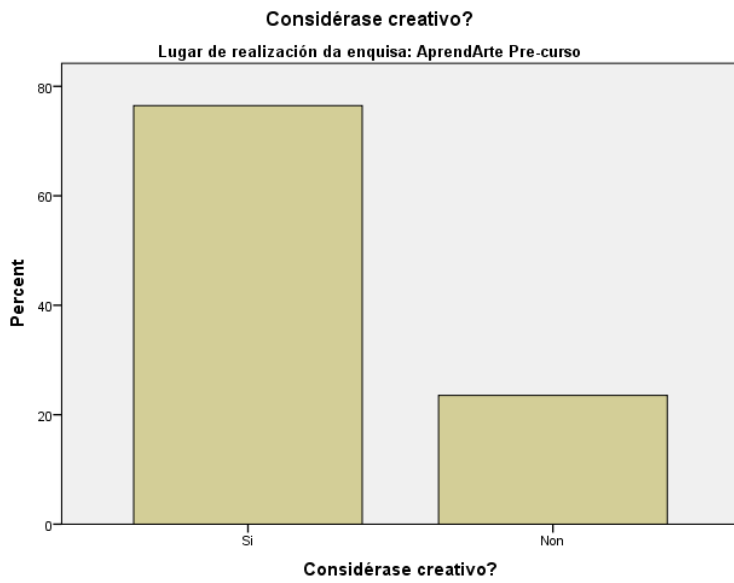


Figura 11. Considérase creativo? Respostas de integrantes do curso Aprendarte (pre-curso).

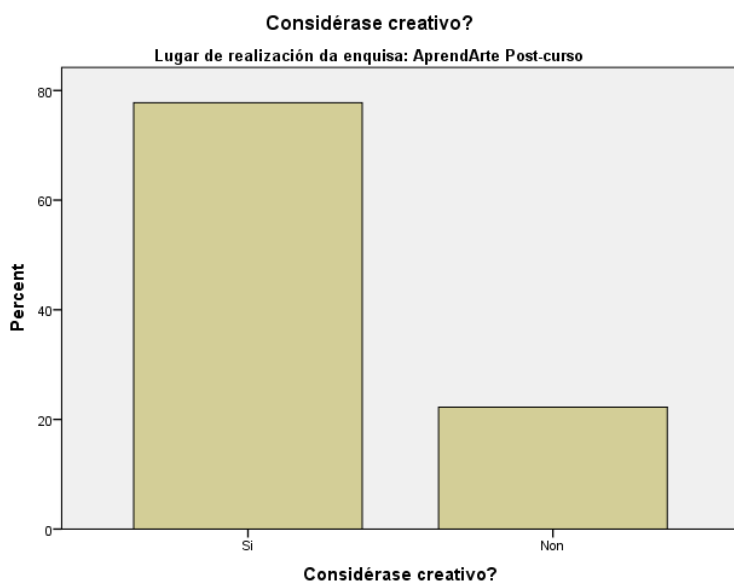


Figura 12. Considérase creativo? Respostas de integrantes do curso Aprendarte (post-curso).

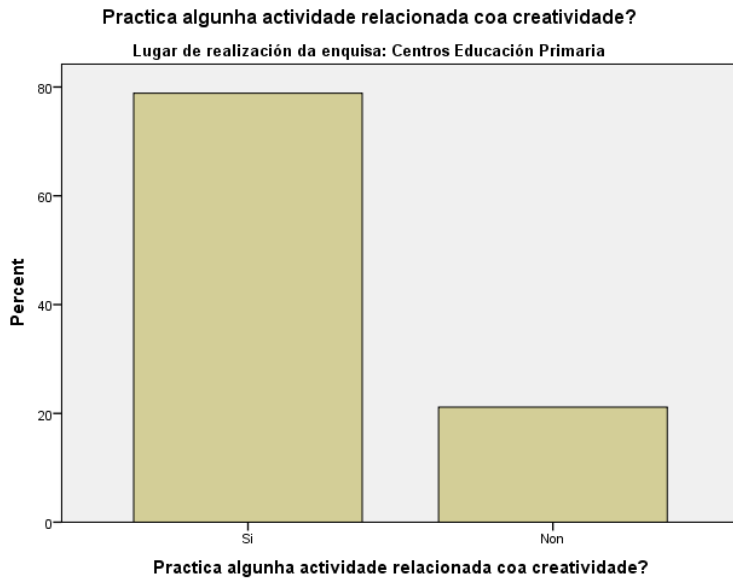


Figura 13. Práctica de actividades creativas dos/as mestres/as de Educación Primaria.

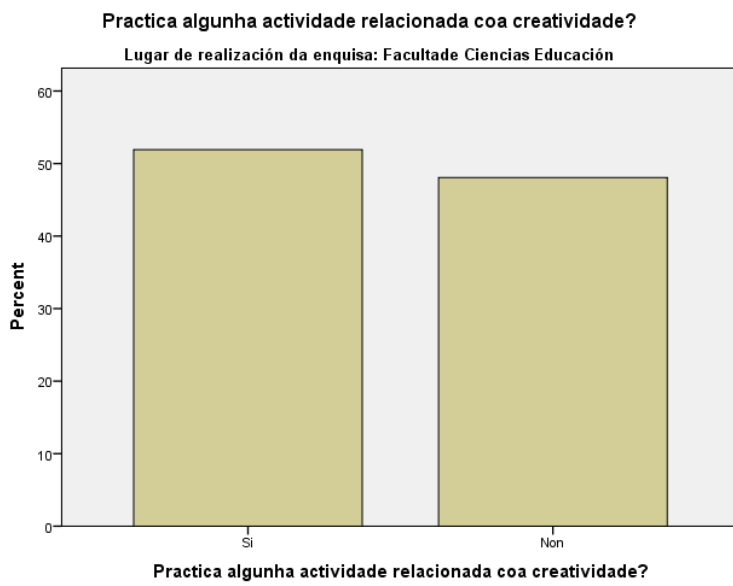


Figura 14. Práctica de actividades creativas dos/as estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.

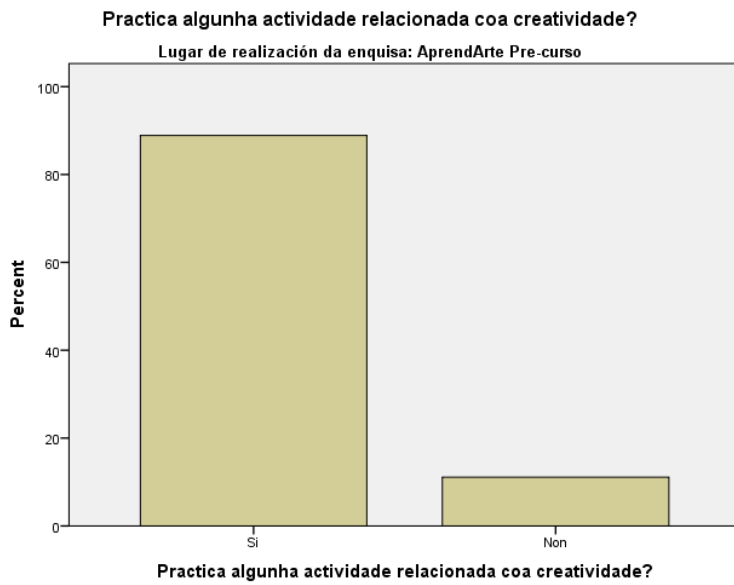


Figura 15. Práctica de actividades creativas dos/as integrantes do curso AprendArte (pre-curso).

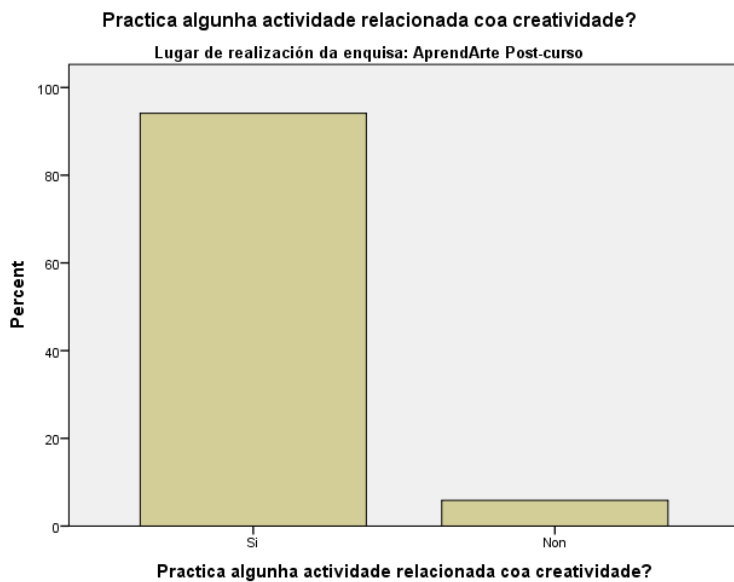


Figura 16. Práctica de actividades creativas dos/as integrantes do curso AprendArte (post-curso).

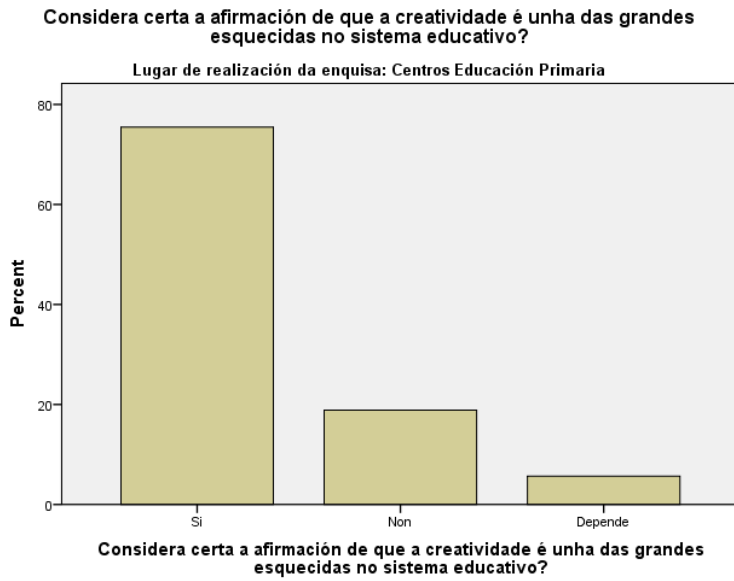


Figura 17. Opinión de mestres/as de Educación Primaria sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo.

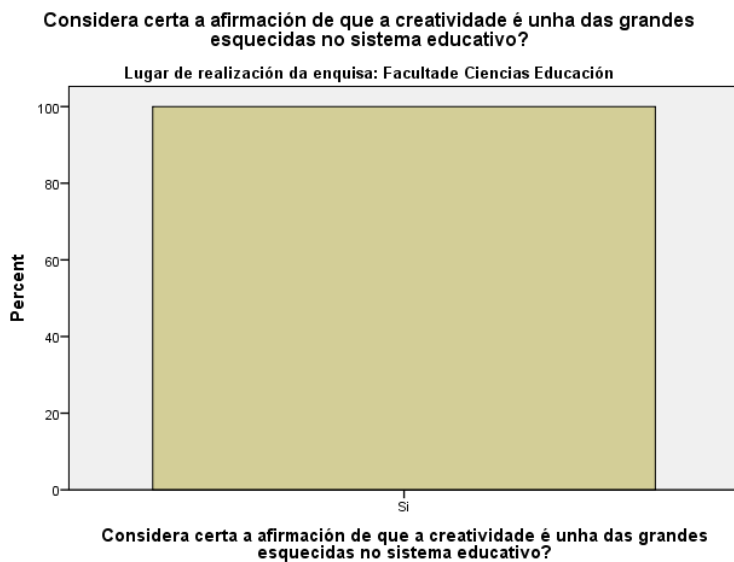


Figura 18. Opinión de estudantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo.

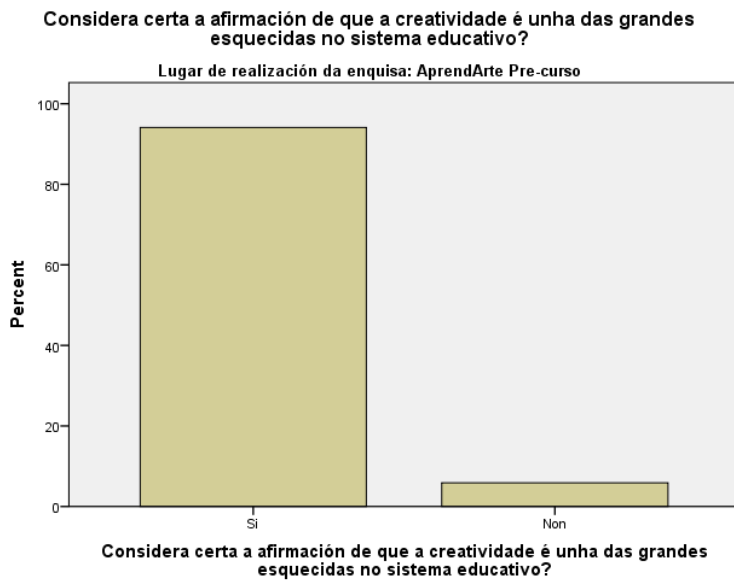


Figura 19. Opinión dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo (pre-curso).

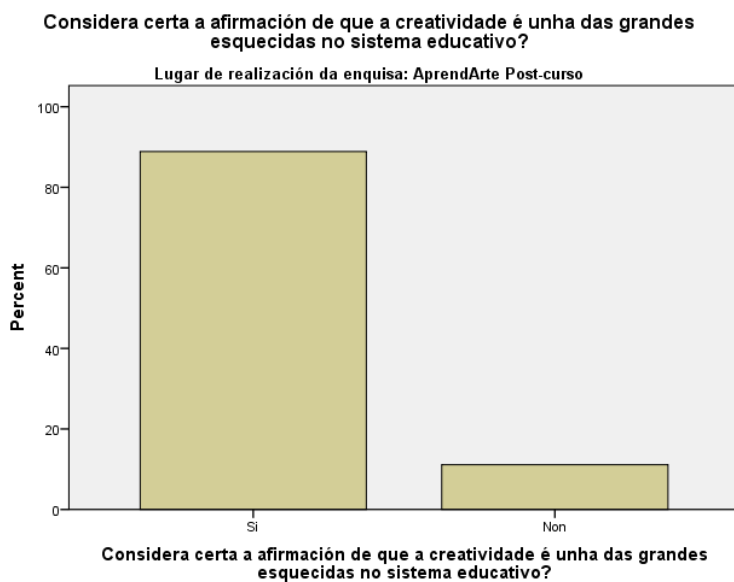


Figura 20. Opinión dos/as integrantes do curso AprendArte sobre a afirmación que sostén a ausencia da creatividade no sistema educativo (post-curso).

Anexo 5- Fotografías dos módulos do curso AprendArte



Figura 1. Teoría.



Figura 2. Antropoloxía e socioloxía.



Figura 3. Artes Plásticas.



Figura 4. Fotografía.



Figura 5. Teatro.



Figura 6. Danza.



Figura 7. Canto.