

LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS MAESTROS SOBRE LA
CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA: UN ESTUDIO DE CASOS

JULIO ANTONIO MARTIN GALLEGO
ROBERTO CARLO NUÑEZ PÉREZ
JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ

Trabajo de investigación para optar el título de
Magíster en Educación

Director
FERNANDO IRIARTE DIAZGRANADOS

UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2006

Al Dr. Fernando Iriarte, nuestro tutor, quien con su confianza, exigencia, rigor e interés, nos ayudó a profundizar en la investigación académica y los procesos de cognición humana relacionados con la educación.

Al Dr. Javier Marrero quien desde la Universidad de Laguna en España, nos dio orientaciones que dieron mayor claridad y profundidad sobre la investigación asociada a las Teorías Implícitas.

A los profesores de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte (promoción 12) por su aporte conceptual y metodológico, para nuestra formación académica e investigativa.

A la fundación PROMIGAS, al Colegio San José y a Roberto y Mercedes, por su apoyo moral y material para la realización de esta investigación.

A nuestras familias por su sacrificio y comprensión durante el proceso y desarrollo de este arduo trabajo. Su incondicionalidad fue un aliciente para continuar en los momentos de mayor exigencia.

Había entre los fariseos un hombre llamado Nicodemo, magistrado judío. Fue éste donde Jesús de noche y le dijo: «Rabbí, sabemos que has venido de Dios como maestro, porque nadie puede realizar las señales que tú realizas si Dios no está con él.». Jesús le respondió: «En verdad te digo: el que no nazca de lo alto no puede ver el Reino de Dios». Le dijo Nicodemo: «¿Cómo puede uno nacer siendo ya viejo? ¿Puede acaso entrar otra vez en el seno de su madre y nacer?». Jesús le respondió: «en verdad te digo: el que no nazca de agua y de Espíritu no puede entrar en el Reino de Dios. Lo nacido de la carne, es carne; lo nacido del Espíritu, es espíritu. No te asombres de que te haya dicho: ¡Tienes que nacer de lo alto! El viento sopla donde quiere, y oyes su voz, pero no sabes de dónde viene ni a dónde va. Así es todo el que nace del Espíritu.»

Evangelio de San Juan 3, 1 – 8.

TABLA DE CONTENIDO

1. TEMA	8
2. TÍTULO	8
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1. ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DEL MAESTRO	12
4.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	20
4.3. HACIA UNA COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS: LA HISTORIA DE VIDA	28
4.3.1. Historia de vida	28
4.3.2. Historia de vida – modalidad autobiográfica narrativa	29
4.3.3. La autobiografía profesional	31
4.3.4. Autobiografía y teorías implícitas	32
4.4. ESTUDIO SOBRE TEORÍAS IMPLÍCITAS	33
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	45
6. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	46
7. DEFINICIÓN DE VARIABLES	48
7.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL	48
7.2. DEFINICIÓN OPERATIVA	48
8. METODOLOGÍA	50
8.1. TIPOS DE INVESTIGACIÓN O ENFOQUE INVESTIGATIVO	50
8.2. DISEÑO PARTICULAR	51
8.2.1. Fase de indagación del grupo de referencia (sobre lo que se piensa)	52

8.2.2. Fase de indagación de los sujetos en particular (casos de estudio)	53
8.2.3. Fase interactiva	54
8.3. SUJETOS	55
8.4. TÉCNICAS	57
8.5. INSTRUMENTOS	60
8.6. PROCEDIMIENTO	63
8.6.1. Proceso de triangulación	64
8.6.2. Proceso de categorización	66
9. RESULTADOS	74
9.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS SUJETOS DEL GRUPO DE REFERENCIA SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA	74
9.2. DESCRIPCIÓN Y COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS SUJETOS EN PARTICULAR SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA. COMPARACIÓN DE ÉSTAS CON LA QUE TIENEN LOS SUJETOS DEL GRUPO DE REFERENCIA. CONTRASTACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (FASE INTERACTIVA) DE LOS SUJETOS EN PARTICULAR CON SUS CONCEPCIONES SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA	94
10. CONCLUSIONES	170
10.1. CONCLUSIONES QUE APLICAN TANTO PARA EL GRUPO DE REFERENCIA COMO PARA LOS CASOS	170
10.2. CONCLUSIONES QUE APLICA AL GRUPO DE REFERENCIA	171

10.3. CONCLUSIONES QUE APLICAN A LOS SUJETOS	
EN PARTICULAR	173
11. RECOMENDACIONES	178
11.1. RECOMENDACIONES CON INCIDENCIA DIRECTA	
EN EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN	179
11.2. RECOMENDACIONES ORIENTADAS A PROFUNDIZAR	
EN LA COMPRESIÓN DE LAS CONCEPCIONES SOBRE	
LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA	180
12. BIBLIOGRAFÍA	181
13. ANEXOS	189

INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURA No 1: Elementos integradores del conocimiento profesional	41
FIGURA No 2: Proceso de indagación para el grupo de referencia	53
FIGURA No 3: Proceso de indagación e interpretación para los casos de estudio	55
TABLA No 1: Técnicas e instrumentos	61
FIGURA No 4: Proceso de triangulación	66
TABLA No 2: categorías y subcategorías apriorísticas del cuestionario atribucional	68
TABLA No 3: Matriz integradora y visualizadora de la información	70
TABLA No 4: Mapa de posturas ideológicas	72
TABLA No 5: Relación entre las concepciones de la creatividad y las concepciones de la enseñanza de la creatividad (maestros del grupo de referencia: lenguaje y literatura)	81
TABLA No 6: Relación entre las concepciones de la creatividad y las concepciones de la enseñanza de la creatividad (maestros del grupo de referencia: matemáticas)	87
TABLA No 7: Relación entre las concepciones de la creatividad y las concepciones de la enseñanza de la creatividad (maestros del grupo de referencia: artes)	92
TABLA No 8: Concepciones de la creatividad del grupo de referencia	171
TABLA No 9: Experiencias significativas en los casos de estudio	174
TABLA No 10: Relaciones entre las concepciones de la creatividad y su enseñanza en los casos de estudio	175

TABLA DE ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL	189
ANEXO 2: INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN ANECDÓTICA	191
ANEXO 3: EJEMPLO DE OBSERVACIÓN ANECDÓTICA	198
ANEXO 4: GUÍA PARA DESARROLLAR ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA PROFESIONAL	203
ANEXO 5: EJEMPLO DE ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA PROFESIONAL	205
ANEXO 6: COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS MAESTROS DEL GRUPO DE REFERENCIA DE LENGUAJE Y LITERATURA	210
ANEXO 7: COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS MAESTROS DEL GRUPO DE REFERENCIA DE MATEMÁTICAS	211
ANEXO 8: COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS MAESTROS DEL GRUPO DE REFERENCIA DE ARTES	212
ANEXO 9: COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS SUJETOS EN PARTICULAR	213

1. TEMA

Las Concepciones sobre la Creatividad

2. TITULO

Las concepciones que tienen los maestros sobre la creatividad y su enseñanza

3. JUSTIFICACIÓN

En ocasiones la escuela se constituye en el principal obstáculo para el desarrollo de la creatividad. La escuela subordina a los estudiantes a un currículo único, rígido e inflexible dentro de un sistema de aprendizaje que no abre perspectivas para el pensamiento divergente y para la generación de ideas. Las motivaciones intelectuales y el interés de conocer desfallece frente a la necesidad de cumplir con una calificación. La edad de los dotes creativos desarrollados por Papanek, (De Zubiría,, Brito, Coral, Díaz, Molina, Otálora, Sarmiento y Vega, 1999) muestra que a la edad de 5 años el 90% de los niños se catalogan como altamente creativos, a los 7 años, cuando los niños ya se encuentran en primaria, el índice baja drásticamente al 10% y a partir de allí de manera constante año tras año, hasta arribar a los 45 años, solo el 2% examinado resulta altamente creativo. También Torrance (1969) realizó una investigación con 15 mil niños de diversas edades y esto le permitió descubrir que en la medida en que se avanza en el proceso escolar, la creatividad disminuye. En los niños que hicieron parte de la

muestra, esto ocurría en cuarto grado. Una de las causas de esto, además de la concepción de la escuela sobre la inteligencia, es la caracterización que hacen los padres (y maestros) de la creatividad como algo excéntrico.

En las últimas décadas la investigación educativa ha mostrado que el pensamiento del maestro desempeña un papel importante en lo que se enseña y en la forma cómo se enseña. Estos estudios proponen una imagen del maestro en términos de su sistema de teorías y creencias, es decir, en una estructura mental consciente e inconsciente que influye en su percepción, valoración, acción y en su práctica educativa, entre otros. En general las investigaciones desarrolladas en torno a los procesos de pensamiento de los maestros muestran que las concepciones que ellos tienen sobre un tema, en nuestro caso la creatividad, van a ser determinantes en la promoción o limitación de este fenómeno en el aula de clase.

La identificación e interpretación de las concepciones de los maestros puede significar el punto de partida para el eventual cambio de las mismas y es aquí donde estará la atención de esta investigación, ya que el cambio de éstas puede propiciar transformaciones importantes en la práctica pedagógica y en los contenidos y destrezas que el maestro pretende enseñar en el aula. La renovación, evolución o transformación de la práctica pedagógica no es una tarea fácil, porque las concepciones se encuentran muy ligadas a las experiencias personales y porque no todas ellas pueden ser transformadas con la misma flexibilidad.

La razón que motiva a realizar el estudio de las concepciones del maestro sobre la creatividad tiene como propósito conocer más sobre los factores del pensamiento, especialmente las teorías implícitas que ellos tienen y que influyen en la promoción y enseñanza efectiva del fenómeno de la creatividad en el aula de clase. Este trabajo podría ser un insumo que permitiera a los maestros conocer sus propias concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad, para que puedan someterlas a escrutinio, evaluarlas y compararlas con otras visiones alternativas que impulsen y enriquezcan su concepción de la creatividad.

En el marco de la Maestría en Educación dentro del «énfasis de cognición», en el cual se desarrolla esta investigación, abordar el problema de las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza y de qué manera éstas se reflejan en su práctica pedagógica, resulta pertinente porque ellas constituyen representaciones mentales que hacen parte de la estructura de pensamiento del sujeto, quien por lo general las desconoce porque están arraigadas en lo más profundo de su estructura cognitiva, producto ésta de su experiencia y formación académica.

Este trabajo resulta relevante porque, en primera instancia, existe el potencial humano de ser creativo. En este sentido, la escuela debería ser un espacio propicio para que esta potencialidad sea desarrollada. La escuela y sus maestros pueden crear mentes creativas o inhibir el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas que alberga en su seno. Esto depende en gran medida de las concepciones que los maestros tienen de la creatividad y su enseñanza porque

autores como Clark y Peterson (1989) señalan que los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Greeno (1989) sostiene que la actividad que los maestros desarrollan en sus aulas parece está orientada por sus concepciones. De igual forma otros autores como Grossman, Wilson y Shulman (1989), Llinares (1990), Lubinski y Vacc (1994) Shierpinska (1994) aseguran que éstas son como un filtro que regula de forma consciente o inconsciente, el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman en el aula de clase durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

La visión que los alumnos tienen de la Creatividad como habilidad del pensamiento, la importancia de su aprendizaje, la toma de conciencia de sus capacidades para aprenderla, los valores socioculturales que pueden llegar a atribuirle, su uso en su desarrollo personal y resolución de problemas, dependen en gran medida de los mensajes que reciben del maestro; mensajes que son elaborados desde sus concepciones.

A pesar de que la mayoría de las concepciones que los maestros tienen sobre la creatividad no son conscientes, ellas se reflejan en su práctica pedagógica y en sus discursos tanto orales como escritos (exposiciones, talleres, guías de trabajo, orientaciones de clase), lo cual permite que en una investigación como ésta se haga viable reconocer, explicar y comprender, cuales son esas concepciones a través de lo que se dice y se hace en el aula de clase.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DEL MAESTRO

El punto de partida para abordar este asunto son algunas líneas de investigación que han tratado de explicar la estructura del pensamiento de los maestros. Éstas tienen como característica común, entre otras, que incluyen como parte de sus elementos o componentes de pensamiento las concepciones.

En la línea trabajada por Porlán (1997) el conocimiento profesional (en el que se incluyen los maestros) generalmente es el resultado de traslapar cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente que pueden generarse y desarrollarse en momentos, circunstancias y contextos que no siempre resultan ser coincidentes dado que, en la memoria de los sujetos, se mantienen relativamente aislados unos de otros, lo cual trae como consecuencia que se manifiesten en distintos tipos de situaciones profesionales o cotidianas de la vida del sujetos. Para éste teórico el conocimiento profesional es la conjunción de los siguientes componentes:

- Los saberes académicos, vinculados a las disciplinas de las que emergen los contenidos escolares o a las ciencias de la educación; se caracterizan por su organización y su carácter explícito y suelen adquirirse en la formación inicial.

- Los saberes que provienen de la experiencia son ideas conscientes que desarrollan los profesores en las acciones de enseñanza. De acuerdo con el autor, éstas se pueden expresar como creencias explícitas, principios de actuación, metáforas, imágenes y son el tipo de concepciones que se comparten habitual y cotidianamente entre los compañeros de trabajo, no sólo porque tienen un fuerte poder socializador sino porque, paralelamente, orientan la conducta profesional. No suelen tener organización interna y hacen parte del conocimiento cotidiano, por lo que se modifican y están impregnados en valores morales e ideológicos. Los argumentos que los mantienen suelen presentar inconsistencia y están influenciados por los significados socialmente hegemónicos.
- Las rutinas y guiones de acción, que son para el autor «un conjunto de esquemas tácitos» a través de los cuales se puede predecir el curso de un acontecimiento, señalando la forma de abordarlo. Son esos conocimientos prácticos que permiten resolver situaciones cotidianas de forma automática. Están muy vinculados a la conducta y son muy resistentes al cambio. Resultan más fáciles de analizar, son los que los profesores manifiestan verbalmente, responden más a lo que creen que deberían hacer que a lo que realmente hacen.
- Y las **teorías implícitas** que a juicio del autor son las que permiten explicar los por qué de las creencias y acciones de los profesores de acuerdo con el

parámetro de unas categorías externas. Son concepciones que se explicitan con ayuda externa, no son teorizaciones expresadas necesariamente de forma consciente y bajo la etiqueta de ser aprendizajes académicos. Suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos.

La línea de Clark y Peterson (1986), estudia los procesos de pensamiento de los maestros y su relación con su práctica de la enseñanza. Estos investigadores destacaron tres categorías principales de análisis en la investigación de dichos procesos:

- La planificación del maestro.
- Sus pensamiento y decisiones interactivos.
- Y sus **teorías y creencias**.

Estas dos líneas de investigación y otras que tienen las concepciones como componente esencial del pensamiento del maestro, utilizan una serie de términos para referirse a las concepciones, a saber: creencias (que expresan el grado de conformidad con algo), sistema de creencias (que enfatiza el carácter organizado y dinámico de las mismas), reflexiones *a priori* (que orientan el diseño, ejecución y evaluación de actividades de clase), perspectivas (que funcionan como ideas preconcebidas acerca de algunos aspectos concretos de la dinámica del aula), ideologías (como conjunto conectado de creencias sobre la actividad educativa), teorías implícitas (que actúan como fundamentos no conscientes de la actividad

docente). Cabría preguntarse si todos estos términos, aparentemente diferenciados, son la misma cosa o si efectivamente se refieren a etiquetas distintas con significados obviamente distintos.

Para poder encontrar el grado de afinidad o lejanía, entre los diversos términos que subyacen en el estudio de las concepciones, se puede hacer referencia a autores expertos en este tipo de estudio, los cuales dan luces para comprender cómo han sido definidos éstos términos. Por ejemplo:

- El término «teorías implícitas» lo define Marrero (1993) como un sistema de conocimientos culturales y de experiencias personales utilizados en la vida diaria;
- El término «pensamiento práctico» lo definen Pérez y Gimeno (1988) como síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales;
- El término «conocimientos prácticos» lo definen Connelly y Clandinin (1984) como un conocimiento atribuido, construido a partir de circunstancias concretas, experimentadas por la persona, saturado de afectividad e implicación personal;
- El término «representaciones sociales» lo define Abric (1987) como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes conscientes o no conscientes a propósito de una objeto o fenómeno determinado.

Como se puede apreciar se trata en la mayoría de las ocasiones de conceptos que parecen estrechamente emparentados y con una filia especial, pero que sin embargo, tienen diferencias sutiles. Cuando se presente la posición del enfoque de estudio de concepciones que se seguirá en esta investigación se harán algunas precisiones al respecto. Por el momento los términos definidos y otros utilizados en el análisis de las concepciones, se refieren en general a un cuerpo de convicciones conscientes e inconscientes que se generan al fusionar los conocimientos culturales, los afectos y la experiencia personal, y que están constituidos por un marco ideológico dentro del cual las personas perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo que ocurre entre ellos.

Es muy importante dejar claro que en una investigación orientada a indagar sobre las concepciones de los maestros, no se puede limitar únicamente a la interpretación del conocimiento práctico, las representaciones sociales, las experiencias cargadas de afectividad vividas por el sujeto o simplemente las circunstancias concretas, sino que debe hacerse referencia explícitamente a la formación e historia profesional de dicho sujeto. Por lo anterior, cuando se busca conocer las concepciones del maestro, se apela a las teorías implícitas por cuanto son la confluencia y síntesis de las teorías formales (pedagógicas y disciplinares) y las experiencias personales.

Por tanto, en este estudio en particular se abordarán las concepciones del maestro sobre la creatividad y su enseñanza desde las **teorías implícitas**, y en particular desde la perspectiva que de éstas tiene Javier Marrero Acosta. Este autor define

las **teorías implícitas** de los maestros como «teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica pedagógica» (Marrero, 1993, p. 245). Esta postura es semejante a la de otros autores como Ponte (1994) y Porlán (1997) quienes presentan las concepciones como un marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observables, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica.

Se ha adoptado el enfoque de **teorías implícitas** en lugar de «metáforas», «creencias», «perspectivas personales», entre otros, ya que el término **teorías implícitas** hace referencia, como lo menciona Marrero (1988), a fundamentos cognitivos mucho más sólidos, ya que con ellos no se alude sólo a un tipo de conocimiento práctico de carácter subjetivo, personal y situacional, sino que con estas teorías se pretende explicar la conexión entre conocimiento subjetivo y teorías formales presentes en la cultura a la cual pertenece el maestro.

Las **teorías implícitas** se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) siendo, pues, vínculos entre lo individual y lo social, entre lo personal y lo cultural. En el estudio del pensamiento del maestro, es de especial interés considerar estos vínculos, puesto que el conocimiento del profesorado es un componente mediador en la interpretación del currículo (Gimeno, 1988) y esto es considerado esencialmente un proyecto cultural y una representación de la cultura. Así mismo,

se considera como socio-constructivista el proceso por el cual se elaboran estas teorías, ya que las **teorías implícitas** no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de un grupo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993); por tanto, se trata de una construcción personal directamente relacionada con el contexto en que se produce.

La formación en pedagogía, el aprendizaje y práctica en el área disciplinaria del maestro se integra, de forma constructiva, en sus **teorías implícitas**. Como comenta Marrero (1998) esto le permite a los maestros interpretar la realidad educativa y constituyen un marco de valores de referencia y de programación de la acción. Estos marcos interpretativos son flexibles y se construyen en función de las demandas de la tarea, pudiendo así hacer frente y actuar en consecuencia. Por tanto se infiere que existe un vínculo entre pensamiento y acción, entre la reflexión y la práctica de la enseñanza.

Las investigaciones sobre **teorías implícitas** suelen distinguir entre *síntesis de conocimiento* y *síntesis de creencias* para reflejar los dos pasos del proceso. De acuerdo con Marrero (1993) la *síntesis de conocimiento* son esquemas culturales fruto de la transmisión y degradación de teorías científicas. En esta primera dimensión de la investigación de **teorías implícitas** se pretende poner de manifiesto la influencia que, en el pensamiento del profesor, tienen las teorías hegemónicas. Estas teorías, que van sucediéndose en el tiempo, no son del todo desterradas o sustituidas, mantienen un cierto estado de latencia y coexisten. Generalmente estas teorías hegemónicas de la creatividad, que se relacionan en

uno de los anexos de esta investigación, provienen del ámbito de la psicología, y por tanto es posible que estén influyendo, en mayor o menor grado, unas más que otras, en la comunidad de educadores que participan en esta investigación.

Las teorías hegemónicas aparecerán en esta investigación no como teorías científicas sino como teorías subjetivas, soportadas en la influencia que tiene en el sujeto tanto estas teorías hegemónicas como las pedagógicas que ha construido a lo largo de su formación y práctica profesional.

La *síntesis de creencias* para Marrero (1993) es una elaboración particular de esa síntesis de conocimiento que guía la conducta y que tiene finalidad pragmática. Porlán (1997) en sus investigaciones hace énfasis en esta dimensión de las concepciones y considera que analizando las acciones de enseñanza, rutinas y guiones de acción del maestro, como elementos más observables del conocimiento profesional, se pueden inferir las concepciones en forma de «constructos hipotéticos». Cuando se quiere analizar las síntesis de creencias o perspectivas sobre la actividad docente o práctica pedagógica que los sujetos asumen como propias, se está indagando que afirmaciones procedentes de distintas teorías pedagógicas resultan compatibles entre si en el plano práctico-empírico.

4.2. TEORIAS IMPLICITAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Un aspecto clave de la presente investigación es caracterizar la práctica pedagógica de los maestros que participan en la investigación, se trata de encontrar formas de describir la práctica de los profesores, siendo conscientes de que al adoptar una perspectiva particular siempre hará que algunos elementos de su quehacer pueden quedar fuera de registro.

La práctica del profesor no está delimitada únicamente por lo que sucede en el aula, su espectro es mucho más amplio, pues su tarea no sólo se da en el contexto escolar, sino que lo trasciende. En esta investigación en particular se delimitarán las actividades del profesor en el trabajo de enseñar, ya sea un concepto, una habilidad de pensamiento o la creatividad misma. Sin perder de vista que el foco del estudio es el análisis de las concepciones de los maestros desde la perspectiva de las teorías implícitas; posición que relaciona el pensamiento y la actividad del profesor, ya que las concepciones son un importante mediador en la configuración de las tareas académicas que definen la práctica de aula. Toda práctica responde siempre a una teoría implícita, no existe la posibilidad de realizar ningún tipo de acción sin que tenga una correlación teórica cognitiva que la justifique.

Monpeceres, Chulvi y Bernald (1998) en su trabajo sobre la enseñanza y la práctica docente sostienen que las concepciones están ligadas a la práctica docente en tres sentidos:

- a) Es la práctica profesional continua en determinado entorno educativo lo que ha permitido la cristalización de ciertas concepciones de la acción educativa.

- b) Las concepciones de los docentes son «definiciones de la situación» educativa que implican una asignación de roles e identidades al docente mismo, al alumno y a los compañeros de trabajo, y en una medida condicionan la dinámica interna de la práctica pedagógica.

- c) Las concepciones de sentido común se elaboran en la práctica cotidiana y se reformulan o se desestiman si la práctica lo demanda o exige.

Ubicar la práctica pedagógica en el marco de las teorías implícitas y en el escenario concreto donde se desarrolla la enseñanza permiten reflexionar sobre ella a través de autores como Clark y Peterson (1986), Javier Marrero Acosta (1988, 1992, 1993, 1998), Gimeno y Perez (1988), Porlán (1997), entre otros, quienes coinciden en modelos que relacionan el pensamiento y la actividad del profesor, al interrelacionar los procesos de pensamiento de los maestros y sus acciones y prácticas en el aula. Por tanto, para analizar detalladamente lo que ocurre en el salón de clase, se necesita contar con un modelo útil de análisis de la práctica que permita interpretar los comportamientos de los maestros a la luz de las teorías implícitas que subyacen en su mente.

El modelo empleado para este estudio será el de Philip W. Jackson (1968, 1975), profesor de la Universidad de Chicago, quien tiene entre sus aportes más destacados el concepto de currículo oculto y la distinción entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Estas fases serán de vital importancia en la conceptualización de la práctica de la enseñanza del maestro. Las fases mencionadas señalan distintos momentos con sus propias y particulares actividades o tareas con las cuales se desarrolla la enseñanza de profesor. Es importante saber que en la teoría de Jackson, en general, se evidencia *cómo las ideas de los maestros reflejan una tensión vital entre el pensamiento y la acción*. Estas son las dimensiones o fases de la enseñanza, conceptualizadas por Jackson:

- En la fase preactiva (anterior a la acción) o fase de diseño, se trabaja a partir de interrogantes tales como: ¿qué hacer? ¿para qué hacerlo? ¿por qué hacerlo? ¿con qué hacerlo? ¿cómo hacerlo?, entre otros. El pensamiento preactivo del profesor se ha englobado bajo la denominación de planificación y es definida, no por las directrices formales, establecidas por un marco general e instruccional de formación, ni formativas, relacionadas con las tareas de la enseñanza, sino por todo aquello que el maestro hace y que le ayuda a guiar su acción. El diseño de la preconcepción de la práctica, es un embrión de ella y es también una obligación derivada para el que desarrolla la práctica.

En la fase preactiva se planifica y organiza la enseñanza, es decir, el maestro desarrolla las tareas para definir los objetivos de la clase y la enseñanza que impartirá a los alumnos, se pregunta por las consecuencias que generará dicha enseñanza, precisa los fundamentos teóricos en que se basará, organiza la secuencia en que dará los contenidos, el material didáctico y la manera cómo evaluará los procesos de los estudiantes. Las tareas del profesor en esta fase están condicionadas por su reconstrucción subjetiva de los objetivos de cada clase. Estos procesos de reconstrucción realizados por el maestro están determinados por su experiencia previa y por el contexto curricular. La relación entre el profesor y el contenido de la asignatura del currículo, permite caracterizar los dominios experienciales del maestro a través de un proceso mediante el cual éste dota de significado a los objetos de la situación en la que debe actuar y su relación con el nivel educativo de los estudiantes, en la perspectiva de una dinámica dialéctica. La finalidad de la fase preactiva no es sólo la formalización de un documento escrito, como requisito institucional, sino la disponibilidad de un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que se puede, desea y considera valioso hacer en la clase.

Los investigadores que soportan su trabajo en la teoría de Jackson, sostienen que los profesores en la fase preactiva, se focalizan en la selección de los contenidos y la determinación de las actividades o estrategias de enseñanza. Se asume que el centro de la preocupación del maestro en esa fase son las actividades y que, en consecuencia, una

programación rígida y de tipo lineal no refleja claramente su forma de pensar. Se considera que el profesor puede abordar desde una perspectiva secuencial el recordatorio de las enseñanzas a desarrollar en clase porque este representa el plan o guión mental que el profesor sigue durante el desarrollo de la enseñanza interactiva.

- En la fase interactiva (de la acción) se da la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este momento las tareas del maestro están centradas en la gestión de la interacción entre los estudiantes y el conocimiento, destreza y/o actitud a desarrollar a través de acciones concretas de su propuesta de enseñanza. Algunos ejemplos de tareas desarrolladas por el profesor en esta fase son: la gestión de los distintos segmentos de la enseñanza que se imparte, la presentación de la información, la gestión del trabajo en grupo, interpretar y responder a las ideas que presentan los estudiantes, la gestión de la discusión en grupo, la construcción y uso de representaciones instruccionales, la introducción de material didáctico o de entornos informativos, la gestión de construcción de nuevos conocimientos de la asignatura desde la interacción profesor, alumno y tarea, entre otros.

En la línea de investigación sobre enseñanza interactiva, se destaca la propuesta de Joyce (1985) referida al pensamiento y decisión del profesor. Para él, el procesamiento de la información en la enseñanza puede entenderse como una serie de dimensiones que se solapan porque el

«ambiente de la tarea», simplificado por el maestro, es convertido en espacio problema, el cual es creación del propio maestro y producto de una actuación configurada sobre aquel ambiente, estando, a su vez, cada actuación en particular determinada por la simplificación que el ambiente de la tarea ha hecho en el espacio problema.

En la misma perspectiva autores como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983) consideran que en la fase interactiva los profesores operan con unas determinadas rutinas que son reacios a modificar, ya que éstas no pueden ser consideradas como actos no conscientes, sino más bien como una parte consciente y queridamente asumida e incorporada a su estilo pedagógico. Autores como Leinhard, Weiman y Hammond (1987) distinguen tres tipos de rutinas:

- ✓ De gestión, en cuanto aportan la estructura desde la que se definen y conocen tanto el ambiente como las acciones.

- ✓ De apoyo, las cuales definen y especifican las conductas y acciones que hacen posibles los intercambios en la enseñanza y el aprendizaje.

- ✓ De intercambio, identificadas con la conducta interactiva, que suelen darse en contactos lingüísticos.

Es importante resaltar que Jackson (1968, 1975) sugiere que no hay una linealidad o relación directa entre la planificación y la acción del maestro. Mientras que en el preactivo prevalece una actividad reflexiva y racional, en el interactivo prevalecen comportamientos espontáneos e irracionales e, incluso, hábitos.

- En la fase Postactiva (después de la acción) el maestro desarrolla una análisis crítico de su desempeño y del desempeño de los alumnos. La reflexión postactiva es sobre lo planeado y la práctica realizada, lo cual implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho con el objetivo de extraer significados que luego le permitan mejorar su práctica y proyectar nuevas experiencias. La reflexión es una estrategia metodológica compleja a través de la cual el maestro toma conciencia de sus creencias e intereses individuales y colectivos, los analiza y los depura críticamente.

Al analizar las fases en su conjunto, se puede deducir que la preactiva es una preconfiguración de la interactiva y la postactiva es un acto verificador (de chequeo) de la preactiva y la interactiva. Algunos investigadores como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983) piensan que la fase que puede arrojar más pistas de los pensamiento profundos del maestro es la interactiva porque tanto en la fase de planificación y como en la de verificación y chequeo el maestro se toma todo el tiempo que considere prudente para la reflexión de la organización de la acción; mientras que en la fase interactiva, las decisiones están mediadas

por pensamientos inconscientes que dan respuesta a la evolución del acto educativo.

Clark y Yinger (1979), consideran que la planificación del profesor, que abarca todo su pensamiento preactivo y el proceso de información y de toma de decisiones que lleva a cabo durante la enseñanza interactiva, serán las situaciones naturales en las que los procesos básicos y las teorías implícitas entran en acción.

Los investigadores que participan en este proyecto, soportados en la perspectiva de Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983), adoptarán para el estudio de las teorías implícitas de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza, únicamente la fase interactiva de la teoría de Jackson, teniendo en cuenta dos situaciones: una teórica y otra situacional. Para la primera, los argumentos de los autores previamente citados (como Clark y Yinger, Shavelson y Stern) son razones para ello. Para la segunda, la institución en la cual se desempeñan los profesores de los casos de estudio es la que define y estructura, de acuerdo con unos parámetros previamente establecidos, los elementos y herramientas de trabajo que deben tenerse en cuenta para diseñar la fase preactiva, lo cual puede afectar y sesgar la confiabilidad a la hora de interpretar las teorías implícitas de los maestros.

Por esta razón, en el desarrollo de esta investigación se ha obviado el análisis de herramientas como guías y programaciones porque precisamente responden al

enfoque prescrito institucionalmente (ver anexo 5), el cual es producto de un esquema y lenguaje pre – definido que no siempre es claro diferenciar entre el discurso institucional y el del maestro. Igualmente hay que precisar que tampoco es propósito de esta investigación, contrastar las concepciones institucionales con las del maestro. Esto no descarta que en algunos momentos, pocos por cierto, se recurra de forma secundaria a información proveniente de este tipo de documentos.

4.3 HACIA UNA COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS: LA HISTORIA DE VIDA

4.3.1. Historia de Vida.

Cuando en la investigación se pretende atender a los procesos de construcción y reestructuración de identidades individuales, de grupo, de género, de clase en un contexto social, las historias de vida se convierten en una técnica fundamental. El uso de esta técnica ha demostrado ser especialmente útil en el trabajo con adultos, pues la revisión completa y ordenada cronológicamente de su propia vida, le ayuda a comprenderla y darle sentido en un momento dado. De igual forma, utilizar la historia de vida implica buscar la respuesta a un registro de acontecimientos vividos, lo que supone una narración de experiencias relevantes, integradas en su esquema cognitivo y conductual, contrastadas y cuestionadas de forma diacrónica y sincrónica desde perspectivas holísticas y globales de la vida

humana. Pineau y Legrand (1993) presentan tres modalidades de exploración de las historias de vida:

- ✓ La modalidad **biográfica** o relato de una vida por otro: el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida del sujeto de la investigación, se realiza por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida. Esta modalidad biográfica cuenta con una aceptable garantía de objetividad, ya que establece diferencias entre observador y observado.
- ✓ La modalidad **autobiografía-narrativa**: en oposición al anterior, el mismo sujeto reelabora o reconstruye su vida, ya que él es el único capaz de explicar sus sentidos ocultos y otorgarles un valor. En esto último reside su fortaleza.
- ✓ La modalidad **dialógico-biográfica**: este modelo opta por relatar la vida del sujeto en una tarea conjunta del narrador y observador, entendiendo que el sentido de lo vivido por el sujeto exige la colaboración de otro para analizar su sentido o coherencia.

4.3.2. Historia de vida-modalidad autobiografía-narrativa

En la autobiografía-narrativa subyacen dos teorías: la teoría de la narrativa y la teoría de la biografía. Este método parte de que la narración de las experiencias personales como historia de vida sin previa preparación, supone una aproximación

lo más cercana posible a los hechos realmente experimentados. Autores como Schütze (1983) consideran que se genera una presión psicológica cuando el sujeto narra su historia de vida sin preparación previa, es decir, dentro del esquema comunicativo de la narración se ve forzado a mencionar hechos y experiencias que no mencionaría normalmente en la interacción cotidiana. De igual forma esa presión hace que el narrador presente de manera secuencial las experiencias y hechos claves de su vida, a partir de una ponderación y evaluación de su historia de vida completa. El mismo autor sostiene que hay cuatro principios cognitivos que orientan la presentación de la autobiografía. a) La narración está ligada a la perspectiva personal del narrador lo que implica que éste siempre regresa a su historia personal significativa, b) hay un hilo conductor que se expresa con segmentos narrativos que tienen un orden consecucional, c) la historia se presenta en un marco social que se expresa de manera escénica y d) la narración está ordenada bajo un aspecto temático dominante en el que se explica la teoría personal del narrador sobre su historia de vida.

La autobiografía-narrativa hunde sus raíces en la biográfica entendida como la construcción de la historia de vida de alguien, en la que no sólo se describen y recolectan recuerdos, sino que en esencia se reconstruye la identidad del sujeto desde el presente, tomando en cuenta la perspectiva del futuro en el caso de la modalidad denominada autobiografía. En la biografía del yo o autobiografía la persona reconstruye su identidad individual haciendo un relato de su propia vida, que no es sólo recuerdo del pasado, sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir el sentido de su vida y de conocerse a sí mismo.

4.3.3. La autobiografía profesional

En la autobiografía narrativa profesional, el núcleo del relato es la identidad profesional concebida como la definición de sí en relación con la práctica profesional, es decir, que ésta se configura como el espacio común compartido por el sujeto, su entorno profesional y social y las instituciones en que ha trabajado o trabaja. La autobiografía profesional permite conocer y comprender la práctica profesional, al realizar un proceso discriminatorio de la experiencia profesional e identificar el grado de significación de la misma. En el caso de la identidad profesional del maestro ésta se concibe como la representación que el educador elabora de sí mismo en cuanto su ejercicio profesional.

Siendo la identidad profesional una vivencia social construida y personalmente recreada con significado, sentido e intencionalidad propia, el enfoque biográfico profesional-narrativo tiene la ventaja frente a otros enfoques por cuanto articula dos aspectos necesarios para descubrir la identidad profesional: a) la trayectoria subjetiva, expresada en la reconstrucción del yo en el relato biográfico, y b) la trayectoria objetiva-contexto del trabajo, entendida como el conjunto de posiciones sociales-prácticas profesionales ocupadas en el relato de su historia de vida.

Kelchtermans (1994) establece que la autobiografía se puede focalizar en tres aspectos: la trayectoria personal, la identidad personal o **la vivencia actual del ejercicio profesional**. Si la autobiografía se enfoca en la trayectoria personal, se

indaga sobre la construcción y evolución de la identidad; en este caso se exploran temas relacionados con la formación recibida, la historia profesional, la trayectoria de vida, entre otros. Si la autobiografía se interesa por la identidad personal, se indaga sobre cómo es el sujeto, lo que implica explorar aspectos tales como la auto imagen, el reconocimiento social, las destrezas profesionales y las expectativas, entre otros. Si la autobiografía se focaliza en la vivencia actual del ejercicio profesional, se indaga sobre la identidad de sujeto hoy sin considerar la evolución de su identidad. En este caso se indagará sobre cómo el sujeto se ve actualmente en su medio, en su espacio de representación y práctica.

4.3.4. Autobiografía y teorías implícitas

Se han entendido las concepciones como un marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observables, que inciden sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones, se puede hacer una aproximación a ellas por dos caminos: a) inferir las concepciones analizando las acciones de enseñanza y rutinas y guiones de acción, como elementos más observables del conocimiento profesional, o b) indagar directamente con el sujeto su sistema de creencia y la manera como las concepciones se han generado, ya que de esta forma podría plantearse un acercamiento al sistema de creencias del sujeto con mayor profundidad.

El segundo camino ayuda a comprender exhaustivamente las teorías implícitas individuales, al considerar el modo de adquisición de las mismas, las posibles

interrelaciones no sólo entre las concepciones respecto de un tema particular, sino también entre éstas y todas las demás concepciones del individuo, el contexto socio-cultural donde se desarrollan, además de otras variables personales.

Es desde esta perspectiva que la autobiografía cobra sentido para el análisis de las teorías implícitas porque permite: a) establecer el modo como se han ido adquiriendo esas creencias, b) la forma como se relacionan entre sí y c) establecer relaciones entre el sistema de creencias y las formas de interacción social características del individuo.

En el caso de esta investigación, la autobiografía se focaliza en dos aspectos: la identidad profesional y las vivencias actuales del ejercicio profesional, ya que de esta forma se indaga sobre cómo es el sujeto y sobre cómo se ve y percibe actualmente en el aula.

4.4. ESTUDIOS SOBRE TEORÍAS IMPLÍCITAS

Los estudios que se destacan en esta investigación se concentran en tres líneas de trabajo bien diferenciadas: el concepto de teorías implícitas, las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y algunas perspectivas sobre el conocimiento profesional.

El origen del concepto de «teorías implícitas» se puede explorar en las ideas de Heider sobre las interpretaciones ingenuas y el interés por conocer los diversos

sistemas de pensamiento de la gente de la calle. Rodríguez y González (1995) realizaron al respecto un estudio con mayor detalle en el cual se destacan tres etapas que han marcado el desarrollo del concepto y a su vez se destacan cuatro hipótesis relacionadas con la estructura y funcionamiento de estas teorías. La primera etapa se identifica con la tradición durkheimiana (1898) de la sociología europea, la teoría de la acción significativa de tradición weberiana (1922), las representaciones del mundo individual señaladas por Piaget (1926), la construcción significativa de lo social conceptualizada por Schutz (1932) y las representaciones sociales identificadas por Moscovici (1981).

La segunda etapa se remite a los aportes de la psicología cognitiva y la teoría de los esquemas. A través de ésta se pasó de una concepción de los procesos mentales caracterizados por el atomismo hacia un enfoque integral que toma en cuenta los procesos y estructuras mentales inconscientes y que determinan «aspectos molares» de las actitudes y los conocimientos humanos.

En la tercera etapa se ha estudiado, por medio de la atribución social, si existe en el proceso atribucional un automatismo implícito en la comprensión de lo humano o si por el contrario hay la presencia de ciertas condiciones. En este sentido, se destaca el estudio realizado por Oliva (1999), en el cual analiza cuatro principios básicos que permiten comprender la naturaleza de las concepciones. Estos principios son la estructuración implícita, el de diversidad-coexistencia, el de sistematicidad-homogeneidad limitada y el de probabilidad.

En lo que se refiere a la «estructuración implícita», Oliva destaca que la Psicología ha ofrecido nuevas herramientas para el análisis del pensamiento intuitivo del sentido común que se han constituido en un punto de encuentro entre la psicología cognitiva, la psicología de la cognición social y el estudio de las representaciones colectivas. Se trata de las *teorías implícitas* por cuanto ellas permiten describir el trasfondo que se sitúa tras las creencias que mantienen las personas en su pensamiento ordinario.

Antes de abordar las conclusiones del estudio de Rodríguez y González que les permitieron plantear las hipótesis sobre las teorías implícitas, los autores proponen una definición de teorías implícitas como «unidades representacionales complejas y relativamente inaccesibles en cuanto teorías, que incluyen multitud de proposiciones, organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Además son una forma de conocimiento específico que orienta la comunicación y comprensión del medio social, material e ideal y son el producto de influencias culturales que configuran un tipo singular de representación social» (Rodríguez y González, 1995, p. 222).

La primera hipótesis hace referencia a lo siguiente: «las teorías implícitas son estructuralmente parecidas a otros esquemas de conocimiento social». Rosch (1973, 1975) conceptualizó de otro modo lo que son «las categorías» cuando afirmó, a través de sus investigaciones, que éstas no representan entidades perfectamente delimitadas y diferenciadas que lleven a inscribir a unos sujetos en un atributo de tipo universal, sino que algunos de ellos pueden compartir ciertas

características. En este sentido ya no se habla de una «pertenencia categorial». Se asume preferiblemente el «criterio de grado» el cual se convierte en el punto de referencia prototípico de una categoría. Con base en este presupuesto, se realizaron investigaciones de «las creencias sobre la capacidad laboral de las mujeres» (Rodríguez y González 1985) y «el concepto de infancia» (Triana y Rodrigo, 1985). En su estudio Rodríguez y González concluyen que las categorías tienen un componente normativo socialmente sancionado que no tienen de por sí las teorías implícitas, porque ellas se basan en procesos atribucionales de escasa base sensorial y están ligadas al sustrato cultural y a la experiencia personal que conlleva una mayor variabilidad interindividual y transcultural.

La segunda hipótesis se refiere al « carácter implícito de estas teorías y se refiere al conjunto de proposiciones como a su organización interna». Desde el punto de vista representacional, «las teorías configuran una red de proposiciones organizadas jerárquicamente en función de su tipicidad o representatividad» (Rodríguez y González, 1995, p. 224). La hipótesis se sustenta en la idea de que los individuos poseen teorías que se constituyen en conocimientos indispensables para poderse adaptar adecuadamente en el medio. Por su dinámica se podría afirmar que son teorías explícitas a las cuales el individuo acude de manera consciente, pero lo normal es que sean teorías implícitas porque son un reflejo de la realidad, frente a las cuales el sujeto actúa como si fuese un receptor ingenuo de la información social, lo cual permite determinar que los sujetos entienden el mundo a través de sus teorías y no mediante el análisis de las teorías en sí.

A partir de lo anterior, se deriva la siguiente idea: si existe un desconocimiento de los aspectos determinantes de las teorías implícitas, con mayor razón lo hay respecto a las proposiciones internas de la teoría. Esto trae como dificultad que no se pueda descubrir a ciencia cierta la red de relaciones que configuran el sistema de creencias de una persona.

La tercera hipótesis propone lo siguiente: «las teorías implícitas son relativamente estables y resistentes al cambio». Eso se puede explicar por diversos motivos. En primer lugar, es posible que esto ocurra porque los sujetos comprenden la lógica de un evento o suceso a partir de las proposiciones causales que encuentran en sus propias teorías y que, a juicio de ellos, resultan ser la mejor explicación, lo cual podría deberse a dos fenómenos centrales: la mayor parte de la información que circula entre los individuos es polisémica y las ideas causales sobre un dominio determinado son compartidas.

En segundo lugar, es posible que el significado de las proposiciones de una teoría cambie por la influencia del contexto donde ella circula. Cuando una determinada teoría puede estar en peligro de entrar en desuso por el paso del tiempo y su consecuente pérdida de autonomía y control por parte de la persona que la regenta, se tiende a incluir factores situacionales que influyen en la interpretación que se hace de los acontecimientos y comportamientos pasados.

En tercer lugar, la estabilidad y el poco cambio se deriva del ajuste que hacen los individuos para confirmar de forma directa sus creencias en vez de rechazarla,

cuando la persona atiende a la mejor información que afirme su teoría, o se adaptan las posibles contradicciones de sus creencias para disminuir su impacto, o se mantiene cierto protocolo de conducta que se sustenta en sus propias concepciones y que ayudan a confirmar sus propias expectativas.

Finalmente, las teorías se mantienen en el tiempo porque progresivamente se van independizando de la fuente que les dio su origen. Lo propio de las teorías implícitas es que en sus roles y escenarios de uso, van ganando autonomía de tal manera que si aparece nueva información o nuevos datos; estos no se ponen en contraste con las fuentes mismas de la teoría sino con su último estado de avance y cristalización. La teoría se inmuniza a los cambios, contrastes y confrontaciones gracias a que existe un andamiaje sólido de explicaciones causales que incluso envían los hechos a un segundo plano.

Rodríguez y Gonzalez (1995) advierten que frente a esta tercera hipótesis hay que mantener cierta prudencia porque los casos señalados no son aplicables a todas las teorías por igual. Lo que si resulta evidente es que la resistencia al cambio depende, fundamentalmente, del nivel de organización interna, del modo como se adquirió y de lo sensible [o vulnerable] que sea la teoría a la confrontación.

En la cuarta hipótesis se afirma: «Las teorías implícitas reflejan y son el resultado de las particularidades culturales». Es claro que los valores, normas, costumbres, tradiciones, prácticas culturales y modos de organización social afectan las concepciones de un individuo. Generalmente los diferentes usos y significados

que sostienen a una concepción, dependen de la articulación de las representaciones mentales con respecto a la utilidad, familiaridad e interés que tenga la comunidad. Hay diversos estudios (Mead, 1943; Catell, 1949; Rummel, 1972; Sawyer, 1967; Triandis, 1972; Hofstede, 1980; Forgas, 1982; todos ellos referenciados por Rodríguez y González, 1995) que evidencian que las diferencias culturales afectan los contenidos de las teorías implícitas, más no sus características estructurales.

Estos son algunos ejemplos de investigaciones recientes, enfocadas a estudiar, en diversos contextos escolares y académicos, las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pérez, Mateos, Pozo, Scheuler (2001), analizaron los diferentes significados que se han atribuido al término constructivismo y las teorías implícitas que subyacen sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este estudio se evidenció que así como hay confusión en la forma como se emplea el concepto de constructivismo por parte de psicólogos, educadores y otros académicos, igualmente existe una atribución excesiva de características constructivistas a concepciones sobre el aprendizaje y la forma como se adquieren conocimientos. Por otra parte se destaca que una manera de analizar las diferencias entre teorías científicas y teorías personales es importante tener en cuenta los supuestos epistemológicos, ontológicos y causales que sostienen los distintos tipos de teorías.

Aparicio, Hoyos, Niebles (2004) desarrollaron una investigación sobre las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. Los resultados de

esta investigación se basaron en el análisis cuantitativo de las concepciones implícitas que tiene un grupo de 100 profesores de educación básica de la ciudad de Barranquilla, sobre el aprendizaje. En el análisis se tuvieron en cuenta la relación entre las concepciones y la experiencia docente, el contexto y los tipos de contenido de aprendizaje y el dominio de conocimiento en tareas propuestas. Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta cuatro procesos: retención, relación, organización y recuperación de los conocimientos. Entre los resultados obtenidos se destaca que en su mayoría los profesores tienen concepciones realistas o interpretativas del aprendizaje y hay pocas concepciones de tipo constructivista. En este estudio no se encontró relación alguna entre la experiencia docente y el dominio de conocimiento con las concepciones sobre el aprendizaje.

Aparicio y Herrón (2006), realizaron una investigación con estudiantes de Psicología de la Universidad del Norte. El objetivo de este estudio fue descubrir las concepciones intuitivas de estos estudiantes sobre el aprendizaje a partir de cuatro procesos: retención, relación, organización y recuperación de conocimientos. Los resultados de la investigación sugirieron cambios en las concepciones de los estudiantes sobre estos procesos.

Finalmente en esta parte del marco teórico, se presentará una investigación relacionada con el conocimiento profesional. Porlán, Rivero y Martín (1997) realizaron una investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores y sus concepciones epistemológicas. Gracias a este estudio se identificaron unas características epistemológicas que permitieron dar una visión sobre el

conocimiento profesional. Estas son las principales características que se destacan en la investigación:

- *Es un conocimiento práctico:* el conocimiento profesional no es académico ni tampoco es empírico. Es un conocimiento diferenciado que opera como mediador, entre las teorías formalizadas y la acción profesional. Se construye a partir de la *praxis*.
- *Es un conocimiento integrador y profesionalizado:* el conocimiento profesional no se organiza a través de las categorías y la lógica de una disciplina en particular, ni tampoco por los resultados de una determinada experiencia. Se organiza, teniendo en cuenta los problemas fundamentales en la práctica profesional, los cuales posibilitan la integración entre saber académico, creencias y principios, teorías implícitas y guiones de acción. Esta integración (figura No 1), dado su contenido, se sustenta en un componente epistemológico considerable.

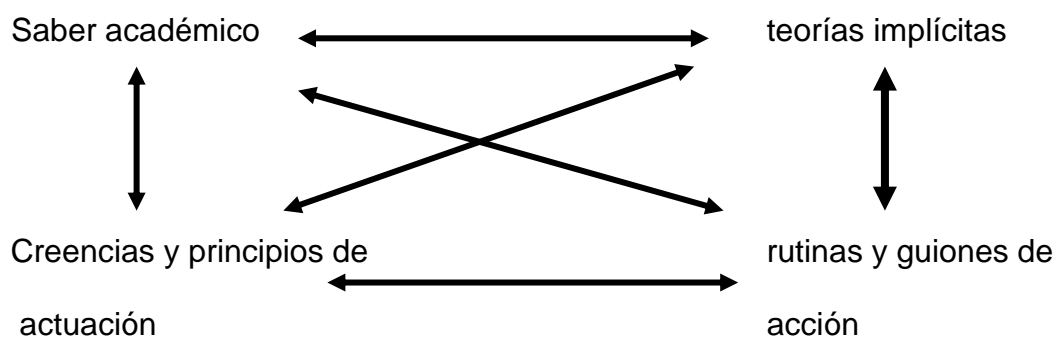


FIGURA No 1

Elementos integradores del conocimiento profesional

Si bien las investigaciones citadas se enfocan hacia las teorías implícitas referidas al proceso de aprendizaje, igualmente en los últimos años se han propuesto investigaciones sobre esta teoría, pero centradas en el proceso de la enseñanza de las cuales se destacan las siguientes:

Utges Graciela, Jordán Alberto, Feráboli Luis y Fernández Patricia del Instituto Superior de Magisterio de Buenos Aires Argentina (2000) en su investigación *Teorías implícitas de los profesores de ciencia sobre la tecnología y su enseñanza*, desarrollaron un estudio de concepciones en el marco de la propuesta de teorías implícitas de Rodríguez y Marrero (1994), en la cual trabajaron con un grupo de referencia conformado por 66 profesores y 10 docentes de estudio de casos. A los primeros se les aplicó un cuestionario atribucional y a los otros se les entrevistó y observó en el aula, esto con el propósito de determinar las posturas de esos maestros respecto a su concepción de la tecnología y su enseñanza. Las teorías develadas mostraron que el pensamiento de los profesores que tenían a cargo la enseñanza de la tecnología no eran homogéneas, es decir, poseían modos diferentes de concebir la tecnología y de considerar la manera como ésta debe ser abordada en la escuela.

Baena (2001) de la Universidad de La Laguna en su estudio de *Pensamiento y acción de la enseñanza de la Ciencia* analizó a través de un estudio de casos, dentro de una perspectiva interpretativa, la práctica de la enseñanza del profesorado, así como las características que definen sus teorías implícitas, con el fin de establecer relaciones entre pensamiento y acciones fundamentales. El

investigador realizó observaciones de aula, recogió información a través de otros procedimientos, como entrevistas y análisis de material utilizado en el curso. La conclusión más importante del estudio fue que la manera de pensar del maestro está impregnada de toda una serie de variables personales y profesionales que van conformando su modelo teórico y práctica de enseñanza.

Irenes Loo Morales, Andrés Olmos Roa y Arturo Granales Manguay (2003), de la Universidad Nacional de México en su estudio sobre *Teorías implícitas predominantes en los docentes de cinco carreras profesionales*, analizaron las teorías implícitas de 84 maestros de 5 carreras a través de un estudio descriptivo, en el que utilizaron instrumentos adaptados de Rodríguez y Marrero para ubicar el modelo de pensamiento a través del cual el maestro construye, trasmite y negocia significados en el aula.

Peme Aranega C., De Longhi A.L., Baquero M.E., Mellado V. Y Ruiz C. (2005) De la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina realizaron un su estudio sobre *Creencias explícitas e implícitas sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje*, de una profesora de química de secundaria. La investigación se enmarcó en la línea de investigación sobre creencias epistemológicas y didácticas de los profesores de ciencias de secundaria y su relación con la práctica de aula. Los investigadores, bajo el amparo de un estudio generativo etnográfico, analizaron y compararon las creencias epistemológicas y didácticas, explícitas e implícitas de una profesora. Las explícitas lo determinaron a partir de cuestionarios y entrevistas y las

implícitas, a partir de la ejecución de actividades específicas llevadas a cabo en las fases preactiva, interactiva y postactiva de su tarea docente.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas la investigación educativa ha mostrado que la manera como piensan los maestros y en particular sus concepciones, influyen de manera significativa en lo que enseña y en cómo lo enseña, es decir, que la concepción que el maestro tiene, por ejemplo, sobre la creatividad, va a ser determinante en la promoción o limitación de este fenómeno en el aula de clase.

Como ya se afirmaba en la justificación de esta investigación, en todo ser humano existe el potencial de ser creativo. En este sentido, la escuela debería ser un espacio propicio para que este potencial sea desarrollado. Para ello, lo primero que tienen que hacer los maestros es concientizarse de cuáles son sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza. Sólo reconociéndolas se podrá, de manera organizada, explícita y sistemática formar sujetos creativos. De allí que los autores de esta investigación se pregunten:

¿Cuáles son las concepciones que sobre la creatividad y su enseñanza tiene los maestros, y de qué manera se reflejan éstas en su práctica pedagógica?

6. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Saber que los procesos de pensamiento conscientes e inconscientes del maestro influyen en su práctica, es saber que la concepción que éstos tengan sobre la creatividad y su enseñanza promoverá o dificultará su desarrollo en los estudiantes, por tanto, la finalidad de la investigación que se plantea se puede formular del modo siguiente:

Comprender las concepciones (teorías implícitas) que tienen 6 maestros (2 de lenguaje, 2 de matemáticas y 2 de arte), sobre la creatividad y su enseñanza, y de qué manera se reflejan éstas en su práctica pedagógica.

La investigación se plantea los siguientes objetivos específicos:

- a. Establecer y describir las concepciones que tiene el grupo de referencia sobre la creatividad y su enseñanza¹.
- b. Comprender las concepciones que tienen los seis sujetos en particular (casos de estudio) sobre la creatividad y su enseñanza.

¹ Se entiende por «grupo de referencia» en esta investigación al grupo de contraste conformado por docentes de la ciudad de Barranquilla en las áreas de matemáticas, lenguaje y literatura y artes.

- c. Comparar las concepciones de los seis sujetos en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene el grupo de referencia.

- d. Contrastar la práctica pedagógica (fase interactiva) de los seis sujetos en particular (6 maestros) con las concepciones que éstos tienen de la creatividad y su enseñanza.

7. DEFINICIÓN DE VARIABLES

7.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL

a. Teorías implícitas de los maestros: en esta investigación se define esta variable desde la perspectiva de Marrero, quien entiende las teorías implícitas de los maestros como «teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica pedagógica» (Marrero, 1993, p 245).

b. Prácticas pedagógicas (fase interactiva): se acogerá para esta variable la perspectiva de Jackson (1991), quien señala que en la fase interactiva el profesor tiene que realizar cantidad de tareas, atender a actividades simultáneas y tomar decisiones sobre la marcha, y ya no dispone ni de tiempo ni de condiciones para una reflexión y deliberación meditada. En este momento las tareas del maestro están centradas en la gestión de la interacción entre los estudiantes y el conocimiento, destreza y/o actitud a desarrollar a través de acciones concretas de su propuesta de enseñanza.

7.2. DEFINICIÓN OPERATIVA

a. Las **Teorías implícitas de los maestros** se identificarán a través de:

- ✓ Cuestionario atribucional de teorías implícitas de los maestros.

- ✓ Historia de vida bajo la modalidad de autobiografía narrativa.

b. La **Práctica pedagógica (fase interactiva)** se evaluará a través de:

- ✓ Observación no participativa - no estructurada.

8. METODOLOGÍA

8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN O ENFOQUE INVESTIGATIVO

La investigación fue de carácter cualitativo porque el estudio pretendió ver las concepciones de los maestros en términos de sus teorías implícitas, es decir, sus teorías subjetivas y su práctica en contexto. Este tipo de investigación permitió estudiar la realidad subjetiva y la realidad objetiva. La primera realidad dio cuenta de la concepción de los maestros del fenómeno en relación consigo mismo y con los demás (lo que se piensa). La segunda dio cuenta de lo que sucedió realmente en el aula de clase, es decir, evidenció las pautas de comportamiento sociales generadas por las concepciones que subyacen realmente en los maestros (lo que se hace).

Desde el punto de vista del objeto, la investigación que se emprendió fue básica, ya que no intenta poner en práctica didáctica alguna. La investigación se enmarcó dentro de un diseño interpretativo – explicativo, ya que no trató sólo de dar cuenta de las teorías implícitas que los maestros tienen sobre la creatividad y su enseñanza, sino también de comprender el por qué se dan (Yin, 1984).

8.2. DISEÑO PARTICULAR

La hermenéutica ha sido introducida para campos tan diversos como: el estudio de la identidad cultural, el análisis del desarrollo oral, y el análisis político. En esta metodología la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto. Esta realidad se puede interpretar de dos formas principales: a) como una interpretación literal o b) como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.

Dentro de las opciones de investigación cualitativa, asociadas a la hermenéutica se encuentra «el estudio de casos» Este diseño particular de investigación ha permitido hacer reformulaciones a cosas tan disímiles que van desde la estructura de una entrevista psicológica hasta el estudio de la agresión humana, pasando por la reflexión de los procesos de comunicación masiva. En esta investigación se utilizó como diseño particular El **estudio cualitativo de casos**.

Para acercarse al tema del **estudio cualitativo de casos** es importante tener en cuenta el tratamiento que hace del mismo Robert Yin (1984). Este autor define el **estudio de casos** como una indagación empírica que: «Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse» (Yin, 1984, p.23).

En virtud de la definición anterior, es necesario precisar que la investigación de estudios de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos. El caso particular de esta investigación fue un **estudio de casos múltiple**, porque cada sujeto participante es un caso particular.

Los criterios de definición para optar por un estudio de casos pueden ser de naturaleza diversa; sin embargo, es posible encontrar algunos lineamientos generales como los que plantea Patton (1988) para dar cuenta de las modalidades de muestreo no probabilística que conducen a realizar observaciones o búsquedas selectivas en casos específicos. Ejemplos de lo anterior son los muestreos de caso desviado o extraordinario, de variación máxima o casos extremos, de caso típico, y de caso crítico entre otros. Perez (1994), Hamel (1993) y Vaughan (1992, citado en Sandoval, 1996)

La investigación se desarrolló siguiendo las siguientes fases:

8.2.1. Fase de indagación del grupo de referencia (sobre lo que se piensa)

Aplicación encuesta atribucional: por medio de ésta se indagó las teorías implícitas que sobre la creatividad y su enseñanza se auto atribuyeron los sujetos del grupo de referencia, debido a que era importante tener un grupo con el que se contrastara el trabajo desarrollado con los seis sujetos en particular que participaron en esta investigación. Para ello se aplicó previamente un cuestionario atribucional al grupo que se ha denominado *grupo de referencia*, el cual estaba

conformado por maestros de matemáticas, lenguaje y literatura y artes para identificar y describir cuáles eran sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza (ver la figura No 2).

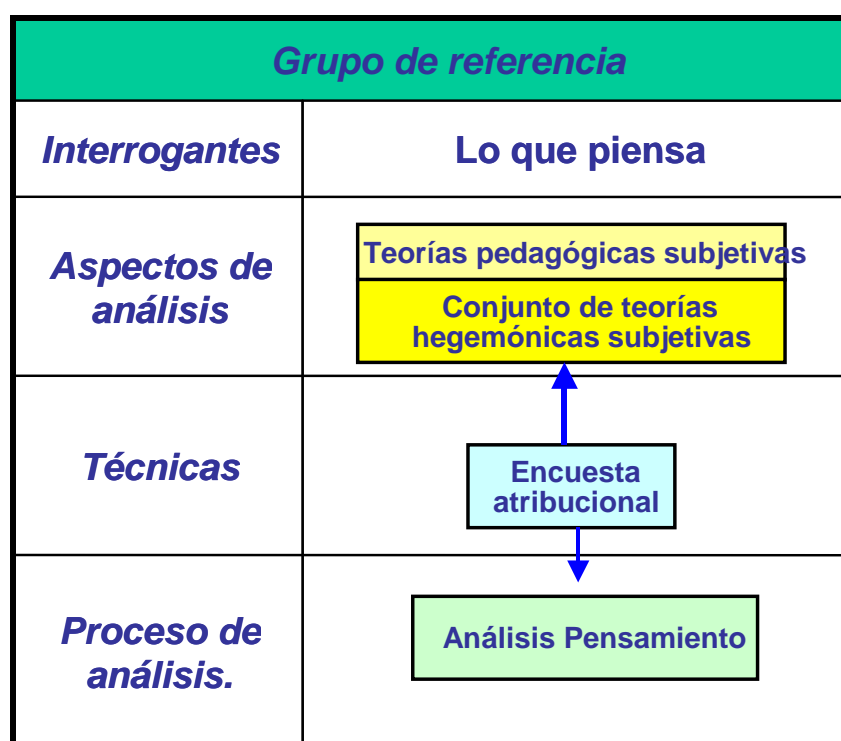


FIGURA No 2

Proceso de indagación para el grupo de referencia

8.2.2. Fase de indagación de los sujetos en particular (casos de estudio)

a. Indagación sobre lo que se hace

Observación: se observaron las actividades académicas que realizaron cada uno de los sujetos en particular. En esta investigación se desarrolló primero esta fase

con estos sujetos con el propósito de no sesgar su práctica pedagógica (fase interactiva).

b. Indagación sobre lo que se piensa

Aplicación de encuesta atribucional: Posterior a la observación se realizó a cada sujeto en particular la misma encuesta atribucional que se realizó al grupo de referencia.

Historia de vida en la modalidad de autobiografía narrativa: se hizo una entrevista narrativa biográfica a cada uno de los sujetos en particular, con el propósito comprender amplia y profundamente sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza.

8.2.3. Fase interpretativa

Con base en las observaciones y en la historia de vida en su modalidad de autobiografía narrativa se hizo una relación entre el «pensamiento acción» y la «acción» de los sujetos en particular, con el propósito de comprender sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza. La siguiente figura, sintetiza tanto el proceso de indagación como el proceso de interpretación seguido para los sujetos en particular (Figura No 3).

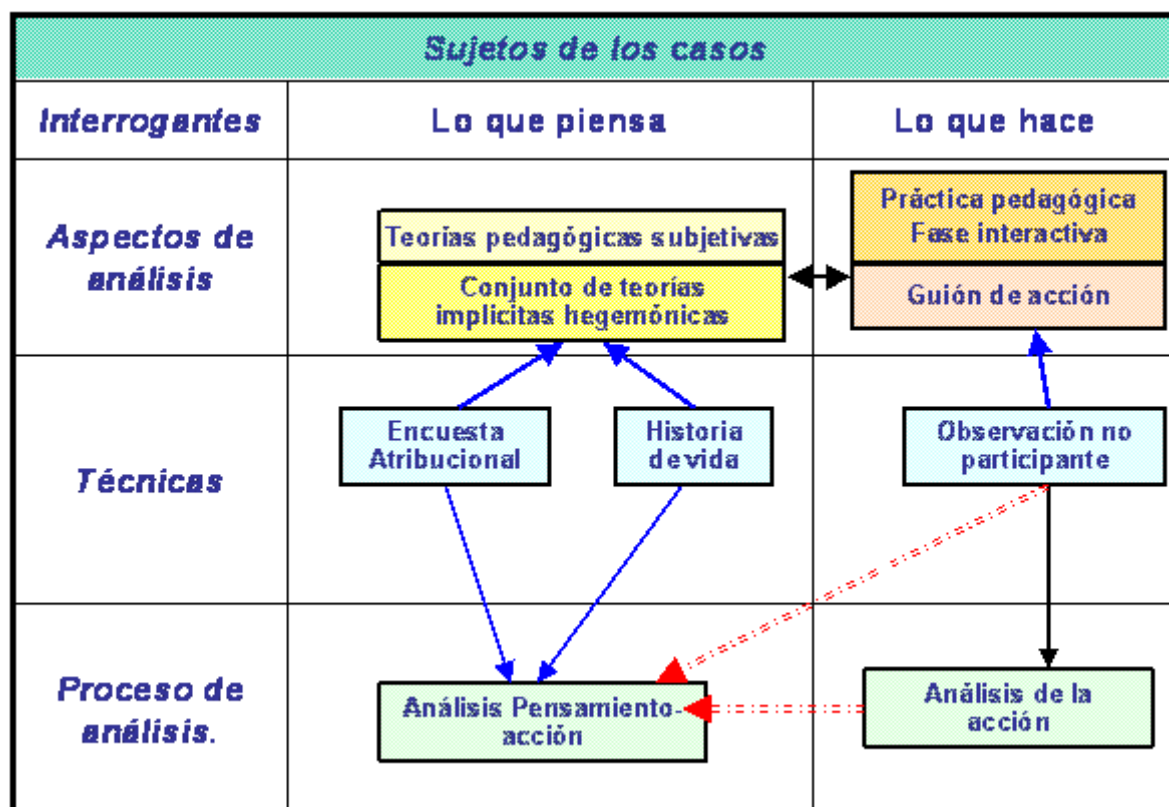


FIGURA No 3

Proceso de indagación e interpretación para los casos de estudio

8.3. SUJETOS

En la investigación cualitativa interesa resaltar el papel del sujeto en la construcción de la realidad social. Cada persona de una comunidad detenta conocimientos de su individualidad y posee los conocimientos de todo el objeto, de la comunidad. Por ello es posible investigar una comunidad por medio del conocimiento profundo de algunos de sus miembros, de tal modo que se infieren conceptos valiosos para comprender la significación colectiva. Se trata de una

capacidad reflexiva del ser humano, poder concebir su propia individualidad y poder representar el todo social del que forma parte.

De igual manera, en la investigación de concepciones de los maestros, cada profesor desde su individualidad es un portador de la cultura en que esta inmerso, es decir, la cultura de la escuela. Juan Ignacio Pozo (1996) en su ensayo *La concepción sobre el aprendizaje sobre teorías implícitas* lo reafirma, al sostener que la labor de educar se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, que son producto de la *cultura educativa* en que dichos maestros se han formado a través de sus prácticas docentes cotidianas. De esta forma, esas concepciones constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza profundamente enraizadas, no sólo en la cultura escolar dominante, y en las prácticas cotidianas de enseñanza, organización social del aula, evaluación, entre otros, sino también en la propia estructura cognitiva de los maestros.

Las ideas anteriores fueron centrales para la selección de los sujetos que constituyeron cada uno de los casos de esta investigación, en cuanto cumplieron con las siguientes condiciones:

- ◆ Trabajar de tiempo completo en la institución.
- ◆ Tener al menos un año de permanencia en la institución.
- ◆ Poseer formación disciplinaria en el área de conocimiento en la que trabajan.

- ◆ Trabajar única y exclusivamente en un área de conocimiento dentro de la institución.

Esta investigación se desarrolló en un colegio de la ciudad de Baranquilla que alberga estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto. Se seleccionaron seis casos, cada uno de ellos correspondió a un profesor en las siguientes áreas y grados de escolaridad: uno de matemáticas de 8º y uno de 10º; uno de lenguaje y literatura de 8º y uno de 10º; uno de artes de 8º en la modalidad de danza y otro en 10º en la modalidad de teatro.

Para el grupo de referencia se tomó un conjunto de profesores de 10 instituciones educativas de la ciudad: cinco de ellos públicos de clase media y cinco de ellos privados de clases media y alta. Todos correspondientes al nivel de Bachillerato. Los profesores estuvieron distribuidos de la siguiente forma: Matemáticas 13, Lenguaje y literatura 21 y artes 13 profesores.

8.4. TÉCNICAS

La investigación se desarrolló en el marco de un estudio interpretativo de casos, pues en él se pretendió hacer una lectura interpretativa de la realidad de los sujetos en el contexto en que se hallaban insertos.

La toma de información se realizó en las dos fases que se mencionaron anteriormente en el capítulo sobre la metodología. En la fase de indagación

relacionada con el grupo de referencia, se inquirió sobre la atribución que hacen los sujetos de este grupo sobre la creatividad y su enseñanza. Para el desarrollo de esta fase, se contó con la participación de 47 maestros de colegios público y privados de la ciudad de Barranquilla. Estos profesores enseñan de 6º hasta 11º, en las áreas pertinentes a la investigación: 13 correspondientes al área de matemáticas; 21 al área de lenguaje y literatura y 13 en el área de artes en sus distintas modalidades.

La fase de indagación de los sujetos en particular, se estructuró en dos componentes: lo que hace y lo que piensa el maestro. En el primer componente se observaron las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en la investigación. En el segundo componente se indagaron las teorías implícitas que ellos tenían sobre la creatividad y su enseñanza. Los investigadores de este estudio han optado por la secuencia que va de la práctica a la teoría porque de esa manera se evitó que al hacer el proceso inverso (de la teoría a la práctica) se afectara el normal desarrollo de la práctica de aula.

A continuación se describen las técnicas empleadas para el desarrollo de cada una de las fases:

Fase 1 – indagación de los sujetos del grupo de referencia.

Encuesta individual estructural: Se recurrió a ella para explorar las teorías implícitas que tenían los sujetos del grupo de referencia sobre la creatividad y su

enseñanza. Esta técnica permitió develar qué teorías sobre la creatividad y su enseñanza se auto atribuye los sujetos del grupo de referencia.

Fase 2 – indagación de los sujetos en particular (casos de estudio).

COMPONENTE 1: LO QUE SE HACE (práctica pedagógica en su fase interactiva)

En este componente se tomó información de la práctica de aula de los sujetos en particular, para lo cual se empleó la técnica de observación no participativa.

Observación no participativa: Esta técnica se desarrolló en la modalidad de observación no estructurada. La técnica permitió tomar la información de la práctica pedagógica de los sujetos en particular en la fase interactiva. Con ésta técnica se indagó sobre «lo que se decía» y «lo que se hacía» en el aula de clase, de tal manera que se identificaron las características generales del entorno físico y social, se describieron las interacciones entre profesor-alumno, así como las estrategias y tácticas de aula.

COMPONENTE 2: LO QUE SE PIENSA (concepciones)

En este componente de la fase de indagó sobre las concepciones de la creatividad y su enseñanza de los sujetos en particular. Para esto se utilizaron la entrevista individual estructurada y la historia de vida en su modalidad de autobiografía narrativa «profesional».

Encuesta individual estructurada: Se empleó para explorar las teorías implícitas que tienen los sujetos en particular sobre la creatividad y su enseñanza. Esta técnica es la misma que se aplicó a los sujetos del grupo de referencia para establecer sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza.

Historias de vida en su modalidad de autobiografía narrativa «profesional»: esta técnica se desarrolló bajo la modalidad de entrevista auto biográfica. La historia de vida se utilizó para registrar algunos acontecimientos vividos por los maestros y para buscar respuestas más profundas relacionadas con las concepciones de la creatividad en esos acontecimientos. Los maestros expresaron a través de esta técnica experiencias relevantes, integradas en su esquema cognitivo y conductual. La técnica no sólo ayudó a captar actitudes, sentimientos, pensamientos y acciones, sino que además permitió transferir y reorganizar su esquema de ideas mediante la asociación intencional de los acontecimientos y circunstancias narradas.

8.5. INSTRUMENTOS

En la tabla No 1, se presentan las técnicas e instrumentos con los cuales se recogió la información en las fases de indagación a los sujetos del grupo de referencia y a los sujetos en particular:

TABLA No 1

Técnicas e instrumentos

FASES	COMPONENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS / PROCEDIMIENTOS
Indagación Grupo de referencia		Encuesta individual estructurada	Cuestionario atribucional (001)
Indagación Sujetos en particular	Lo que se hace	Observación no participativa	Instrumento de observación anecdótica (002)
	Lo que se piensa	Encuesta individual estructurada	Cuestionario atribucional (001)
Historia de vida-modalidad: autobiografía narrativa profesional		Instrumento de Narración biográfica (003)	

Con cada uno de estos instrumentos se recogió el tipo de información específica que a continuación se describe:

Cuestionario atribucional (001) [ver anexo 1]: se utilizó en dos momentos. En primer lugar se aplicó a los sujetos del grupo de referencia (47 maestros) y en un segundo momento a los sujetos en particular. La aplicación del cuestionario atribucional tuvo como propósito indagar acerca de las concepciones que sobre la creatividad y su enseñanza se auto atribuyeron los sujetos del grupo de referencia así como los sujetos en particular en relación con los siguientes aspectos: concepción sobre la creatividad [qué es, para qué sirve, qué atributos tiene el sujeto creativo, cómo surge y se fomenta] y concepción sobre la enseñanza de la

creatividad [qué hace el estudiante, qué hace el profesor, cuál es la metodología y cómo se evalúa]. El instrumento se diligenció individualmente y por escrito por cada sujeto.

Antes de la aplicación del instrumento a los 47 maestros, se realizó una prueba piloto a un profesor de ciencias naturales y otro de inglés, en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla, diferente a las que hicieron parte tanto para el grupo de referencia como para los sujetos en particular.

Instrumento de observación anecdótica (002) [ver anexo 2 y 3]: A través de este instrumento se buscó indagar sobre la práctica pedagógica en su fase interactiva y relacionarla con las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza de los sujetos en particular. Antes de la aplicación del Instrumento en cuestión, se realizaron varias observaciones asumidas como prueba piloto, a un maestro en el área de matemáticas en el colegio de referencia para los sujetos en particular. El registro anecdótico lo llevaron a cabo simultáneamente dos investigadores en el aula, quienes posteriormente confrontaron lo observado por cada uno de ellos.

Guía para el desarrollo de la entrevista autobiográfica profesional (003) [ver anexo 4 y 5]: A través de este instrumento se recolectó información de sucesos significativos de la vida profesional y académica del sujeto. En la entrevista se trató de explorar los significados que el sujeto le confiere a determinadas situaciones que han impactado su vida profesional.

Estos instrumentos y procedimientos permitieron identificar categorías a partir de los significados implícitos en la práctica y los discursos de los sujetos.

8.6. PROCEDIMIENTO

Para conocer la concepción de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza y poder describir las particularidades que cada una de ellas tiene, el primer paso consistió en determinar las concepciones que se auto atribuyeron los sujetos del grupo de referencia. Esto fue posible a través del análisis del pensamiento de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. Lo anterior permitió establecer las teorías subjetivas de los sujetos del grupo de referencia y describir las características de cada una de estas teorías a partir de las proposiciones extraídas del análisis de su pensamiento. Esto sirvió para contrastar y relacionar cada uno de los casos particulares del estudio en cuestión, con lo que piensan los sujetos grupo de referencia.

El segundo paso se concentró en los sujetos en particular. Para cada uno de ellos se comenzó por identificar los libretos de acción de los maestros, los cuales se tipificaron y describieron a través de un análisis de la acción. Este, igualmente, fue un insumo clave para establecer las concepciones de los sujetos en particular sobre la creatividad y su enseñanza y también para posteriormente contrastar dichas concepciones con la práctica.

El tercer paso se centró en la relación pensamiento – acción. Para ello se cruzó el pensamiento y la acción de los sujetos en particular y se contrastó y relacionó el pensamiento de ellos con el pensamiento de los sujetos del grupo de referencia. Este último paso permitió comprender las concepciones que sobre la creatividad y su enseñanza tienen los maestros y además describir las características de las concepciones de los maestros de cada área y establecer la coherencia de las concepciones con la práctica en el aula de clase.

8.6.1. Proceso de triangulación

Se entiende la triangulación como el proceso mediante el cual se expresa la acción de reunir y cruzar de forma dialéctica la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación a través de los instrumentos empleados y que en su esencia constituye y define el cuerpo de los resultados de la investigación (Cisterna, 2005).

En esta investigación se ha recurrido a este proceso porque se ha considerado que la validez de los elementos que caracterizan las categorías definidas para comprender las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza, se sustenta en la identificación de esos elementos en la información obtenida a través de las diferentes técnicas y sus respectivos instrumentos, y en la relación de concordancia que ellos guardan entre sí.

Dada esta explicación, se entiende que las categorías emergentes han sido validadas para los sujetos de los casos de estudio y para los sujetos del grupo de referencia que compartan estas categorías. Para ello se realizó la triangulación teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- En primer lugar, se establecieron y describieron las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza de los sujetos en particular, con la información recogida en el cuestionario atribucional. A partir de esta información se realizó el proceso de categorización que dio origen a las categorías emergentes sobre el fenómeno de estudio.
- En segundo lugar, se comprendieron estas concepciones sobre la creatividad y su enseñanza, teniendo en cuenta la relación entre las categorías emergentes y la información obtenida a partir de la entrevista autobiográfica profesional. También se recurrió a los datos ofrecidos por la observación no participante.
- En tercer lugar, se contrastó la práctica pedagógica con las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza teniendo en cuenta, igualmente, tanto lo arrojado por la entrevista autobiográfica profesional como por la observación no participante.

El proceso de triangulación se ha representado gráficamente a través de la figura No 4:

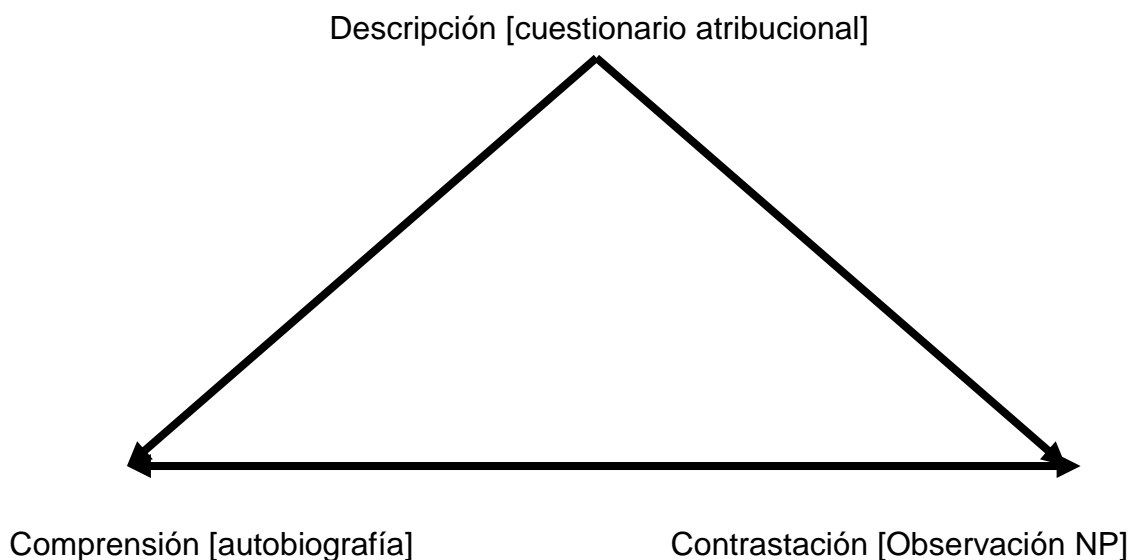


FIGURA 4

Proceso de triangulación

8.6.2. Proceso de categorización

Luego de describir en líneas generales todo el procedimiento metodológico seguido para este estudio, así como el proceso de triangulación seguido para justificar la validez de sus resultados, los investigadores del mismo han considerado que dada la importancia que tiene el proceso de categorización para la interpretación de los resultados se hace necesario detallar en qué consiste dicho proceso y bajo qué condiciones se ha realizado.

En primera instancia, cabe decir que las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, cuando son construidas antes del proceso de recopilación de la información; o pueden ser emergentes, en la medida en que surjan a partir del levantamiento de referencias significativas surgidos en la propia indagación.

Para Elliot (1990) las categorías apriorísticas corresponden a conceptos objetivadores y las categorías emergentes corresponden a conceptos sensibilizadores. Los conceptos objetivadores permiten establecer previamente cuáles son los tópicos centrales de interés de la investigación, dado que las categorías apriorísticas se constituyen en la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información. De otra parte, dada la pregunta problema de esta investigación, los conceptos sensibilizadores o categorías emergentes son la respuesta a un enfoque interpretativo que pretende comprender los significados de la acción humana a partir de una relación dialéctica intersubjetiva.

Para determinar las categorías correspondientes a las concepciones que los profesores tienen de la creatividad y su enseñanza, se adelantó el procedimiento que a continuación se describe:

Etapas No 1: Diseño y aplicación de un instrumento recopilador de información denominado Cuestionario atribucional 001.

Este se empleó para trabajar con los sujetos del grupo de referencia y los sujetos en particular. Fue estructurado con unas categorías y subcategorías apriorísticas para facilitar que las respuestas se fraccionaran en tópicos orientadores de significado. El proceso seguido se describe en la tabla No 2.

TABLA No 2

Categorías y subcategorías apriorísticas del cuestionario atribucional

Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
La Creatividad	Sc 1: ¿Qué entiende usted por creatividad?
	Sc 2: ¿Para qué le sirve a una persona ser creativa? Argumente su respuesta a través de un ejemplo de la vida cotidiana.
	Sc3: ¿Qué tipo de atributos particulares observa usted en una persona Creativa?
	Sc 4: ¿Cómo cree usted que la creatividad se hace presente en una persona?
	Sc5: ¿Cómo cree usted que sus estudiantes pueden llegar a ser personas creativas?
Enseñanza de la Creatividad	Sc 6: De modo particular, ¿de qué manera contribuye su asignatura al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes?
	Sc7: Describa la metodología que usted utiliza para la enseñanza de su asignatura
	Sc 8: Explique de qué forma esa metodología contribuye al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes

	Sc 9: Cuando usted realiza la planeación de su asignatura, ¿usted integra intencionalmente la creatividad a los procesos de la misma? Si su respuesta es afirmativa, explique como lo hace
	Sc 10: ¿Cómo sabe que los estudiantes están desarrollando la creatividad a través de su asignatura?

Etapas No 2: Organización de la información capturada el uso de una matriz integradora.

En un segundo momento la información recolectada a través de la aplicación de los cuestionarios atribucionales, se plasmó en una matriz distribuida así: en su eje horizontal se ubicó el sistema de categorías y subcategorías apriorísticas del cuestionario atribucional y en el eje vertical cada uno de los sujetos del grupo de referencia. De esta forma se obtuvo un mapa o matriz general (tabla No 3) en la que se pueden visualizar las ideas y proposiciones desarrolladas por estos docentes en los tópicos esenciales predefinidos, es decir, en las categorías y subcategorías apriorísticas.

TABLA No 3

Matriz integradora y visualizadora de la información

Sujetos	La creatividad					Enseñanza de la creatividad				
	Sc 1	Sc 2	Sc 3	Sc 4	Sc 5	Sc 6	Sc 7	Sc 8	Sc 9	Sc 10
Sujeto 1										
Sujeto 2										
Sujeto 3										
Sujeto 4										
Sujeto 5										
Sujeto 6										
Sujeto 7										
Sujeto 8										
Sujeto N										

Para ver las respuestas concretas de cada uno de los sujetos del grupo de referencia y de los sujetos de los casos, dirigirse a los anexos ([6](#), [7](#), [8](#) y [9](#)).

Etapas No 3: Inferencia de las categorías emergentes.

.Esta etapa se realizó de la misma forma tanto para las concepciones de la creatividad, como para las concepciones de su enseñanza. En cada caso se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Identificación de las ideas y proposiciones de cada uno de los sujetos, las cuales revelan su postura con base en las ideas fundamentales contenidas en cada categoría y subcategoría apriorística.
- Comparación de las posturas, teniendo en cuenta elementos comunes y diferenciales.
- Unificación de las posturas, siguiendo únicamente el principio de «elementos comunes».
- Construcción, con base en lo anterior, del mapa de posturas referidas a las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza. En este mapa se aprecia con facilidad las diferentes posturas y los sujetos que las comparten.

La siguiente tabla (tabla No 4), es una ejemplificación del procedimiento seguido. CR se refiere a «concepciones de la creatividad» y EN se refiere a «concepciones sobre la enseñanza de la creatividad».

TABLA No 4

Mapa de posturas ideológicas

Sujetos	La creatividad					Enseñanza de la creatividad				
	Sc 1	Sc 2	Sc 3	Sc 4	Sc 5	Sc 6	Sc 7	Sc 8	Sc 9	Sc 10
Sujeto 1			Post 1 CR					Post 1 EN		
Sujeto 2			Post 3 CR					Post 3 EN		
Sujeto 3			Post 1 CR					Post 5 EN		
Sujeto 4			Post 4 CR					Post 1 EN		
Sujeto 5			Post 2 CR					Post 4 EN		
Sujeto 6			Post 4					Post 4		

			CR					EN		
Sujeto 7			Post 1 CR					Post 3 EN		
Sujeto 8			Post 5 CR					Post 2 EN		
Sujeto N			Post 2 CR					Post 5 EN		

Etapa No 4: Consolidación y codificación de las categorías emergentes.

Se verificó que las posturas diferentes efectivamente correspondieran a ideas fundamentales distintas en las subcategorías apriorísticas, y de igual forma se miró detalladamente que existieran ideas fundamentales comunes entre los sujetos a los que se les ubicó en una misma postura. Las diferentes posturas identificadas se convirtieron en categorías consolidadas a las cuales se les codifica con un nombre.

El nombre que se le asignó a cada categoría emergente corresponde a la síntesis de las ideas fundamentales presentes en cada subcategoría. Los investigadores decidieron bautizar la categoría emergente con una palabra clave presente en las

proposiciones fundamentales de la postura, a saber: actitud, proceso, innata, actividades, entre otros.

9. RESULTADOS

9.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS SUJETOS DEL GRUPO DE REFERENCIA SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA

Se describen a continuación las concepciones que tienen sobre la creatividad y su enseñanza los sujetos grupo de referencia de lenguaje y literatura, matemáticas y artes de la ciudad de Barranquilla. Para esto, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. La concepción de la creatividad se describió en términos de lo que es, para qué sirve, cuáles son atributos del sujeto creativo y finalmente cómo surge y se fomenta.
2. La concepción sobre la enseñanza de la creatividad se describió en términos de lo que hace el estudiante, la metodología que se sigue, lo que hace el profesor y la forma como la evalúa.
3. A partir de las concepciones de los sujetos del grupo de referencia sobre la creatividad y su enseñanza, se generaron unas categorías a las cuales se

les asignó un nombre que responde a los aspectos y elementos fundamentales señalados en la descripción de los mismos. Estas categorías corresponden a las teorías subjetivas de los maestros y no a teorías hegemónicas (científicas) de la creatividad y su enseñanza.

4. La clasificación de los sujetos grupo de referencia por áreas específicas del conocimiento (lenguaje y literatura, matemáticas y artes), partió de la idea de que era posible que las disciplinas incidieran en las concepciones que sobre la creatividad y su enseñanza tienen los profesores. Sin embargo, como se puede evidenciar en las conclusiones de esta investigación, en general los profesores de estas áreas comparten concepciones sobre la creatividad, mas no con respecto a la enseñanza.

Concepciones sobre la creatividad que tienen los sujetos del grupo de referencia del área de lenguaje y literatura

- ◆ Innatista o inherente (la creatividad como una cualidad inherente al ser humano):

1. [Qué es²] es una condición o cualidad inherente al ser humano.

2. Las expresiones «qué es, para qué sirve, características del sujeto creativo y cómo surge y se fomenta», tienen el propósito de darle mayor claridad a los lectores de esta investigación, sobre las subcategorías expresadas tanto por los sujetos del grupo de referencia como de los sujetos en particular, en relación con su concepción sobre la creatividad.

2. [Para qué sirve] sirve para sortear situaciones simples o complejas en la vida diaria.
3. [características del sujeto creativo] es positiva, emprendedora (iniciativa), investigadora (analítica, observadora) [son innatistas, pero cuando hablan de las características se refieren a actitudes].
4. [Cómo surge y se fomenta] el entorno y la acción del sujeto posibilita que la capacidad se manifieste.

◆ Una actitud (la creatividad como un hábito):

1. [Qué es] es la forma como actúa una persona frente a una situación o hecho.
2. [Para qué sirve] sirve para cambiar (transformar) la vida cotidiana.
3. [características del sujeto creativo] los sujetos creativos se caracterizan por su dinamismo.
4. [Cómo surge y se fomenta] La persona actúa frente a una situación determinada.

◆ Destreza (la creatividad como una destreza mental):

1. [Qué es] es la capacidad que tienen los seres humanos para resolver cualquier problema que se le presente de manera original.
2. [Para qué sirve] sirve desarrollar habilidades y estrategias que le sirvan para solucionar problemas.

3. [características del sujeto creativo] es una persona de mente abierta, inteligente, innovadora, persistente.
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando la persona enfrenta problemas de forma original.

◆ Proceso (la creatividad como un proceso de pensamiento):

1. [Qué es] es un proceso donde la persona produce elementos e ideas originales.
2. [Para qué sirve] sirve para emplear técnicas o estrategias novedosas para resolver problemas cotidianos.
3. [características del sujeto creativo] es una persona investigadora [exógeno: inconformidad, recursividad e imaginación, metódico] [endógeno: persistente, le gusta algo, observadora, poco metódico].
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando alguna necesidad lo demanda o exige [un proceso exógeno] / Cuando la persona actúa de acuerdo a su inclinación vocacional [un proceso endógeno].

◆ Recurso (la creatividad como un medio o recurso mental):

1. [Qué es] Es un medio para desarrollar de mejor manera una tarea o propósito.
2. [Para qué sirve] sirve para valerse de estrategias o medios para enfrentar un problema.

3. [características del sujeto creativo] es una persona recursiva.
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando se enfrenta a problemas, en cualquier momento de la vida, que lo obligan a resolverlo.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad que tienen los sujetos grupo de referencia del área de lenguaje y literatura

◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo:

1. [Qué hace el estudiante³] el estudiante realiza, desarrolla y propone actividades para desarrollar la creatividad.
2. [Metodología] trabajo en grupo [trabajo colaborativo], confrontación de ideas, socialización de los productos [participativo-colaborativo].
3. [Qué hace el profesor] el profesor se concibe como un orientador o guía.
4. [Cómo se evalúa] se evidencia la creatividad en los productos y en lo que se percibe en las actividades que realiza el estudiante.

◆ Enseñanza a través del fomento de la auto-formación:

1. [Qué hace el estudiante] el estudiante descubre nuevas situaciones, es líder de los procesos que desarrolla.

3. Las expresiones «qué hace el estudiante, metodología, qué hace el profesor, cómo se evalúa», tienen el propósito de darle mayor claridad a los lectores de esta investigación, sobre las subcategorías expresadas tanto por los sujetos del grupo de referencia como de los sujetos en particular, en relación con su concepción sobre la enseñanza de la creatividad.

2. [Metodología] se parte del conocimiento mismo del estudiante para que produzca el máximo de su capacidad, vincula la investigación para profundizar en las teorías, conceptos y contextos.
3. [Qué hace el profesor] el profesor guía el proceso del estudiante.
4. [Cómo se evalúa] a través de su quehacer y productos diarios en el aula y extra aula.

◆ Enseñanza a través de modelos recreados:

1. [Qué hace el estudiante] a partir del modelo (profesor, esquema, texto) el estudiante desarrolla su creación de manera libre.
2. [Metodología] se emplean recursos que sirven de modelo o ejemplos, análisis del modelo de forma y fondo.
3. [Qué hace el profesor] Presenta el modelo y luego los acompaña en el proceso de recreación del modelo.
4. [Cómo se evalúa] cuando se presenta de manera diferente el concepto o tesis que se esté desarrollando sin perder su esencia.

◆ Enseñanza a través de la solución de problemas:

1. [Qué hace el estudiante] propone alternativas de solución a problemas planteados.
2. [Metodología] presentar situación problemática al estudiante para que proponga y desarrolle alternativas que permitan solucionar la situación presentada.

3. [Qué hace el profesor] orienta y cuestiona, estando abierto a las propuestas de los estudiantes.
4. [Cómo se evalúa] a través de las alternativas de solución propuestas por el estudiante.

◆ Enseñanza a través del fomento de la investigación:

1. [Qué hace el estudiante] desarrolla pequeñas investigaciones para sentirse como un científico.
2. [Metodología] trabajo de investigación (encuestas, entrevistas, consulta bibliográfica, elaboración de conclusiones).
3. [Qué hace el profesor] presenta ejemplos y preguntas que motiven la investigación y acompaña el trabajo de investigación
4. [Cómo se evalúa] en el trabajo de investigación y en la participación en clase.

Relación entre las concepciones sobre la creatividad y las concepciones sobre la enseñanza de la creatividad de los sujetos del grupo de referencia del área de lenguaje y literatura

Con base en la información obtenida a través del cuestionario atribucional, se categorizaron, para cada una de las áreas de conocimiento de los sujetos del grupo de referencia, las concepciones que ellos tienen sobre la creatividad. Luego se hizo la misma categorización con respecto a las concepciones sobre la

enseñanza de la creatividad. Se encontró que sujetos que comparten una misma concepción sobre la creatividad parten de concepciones diferentes para enseñarla. Esta tabla y las otras que se presentan en las diversas áreas de conocimiento de los sujetos del grupo de referencia dan cuenta de lo anterior.

TABLA No 5
 Relación entre las concepciones de la creatividad y
 las concepciones de la enseñanza de la creatividad
 (maestros del grupo de referencia: lenguaje y literatura)

Concepciones de la creatividad	Concepciones de la enseñanza de la creatividad
la creatividad como una cualidad inherente al ser humano	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo. ◆ Enseñanza a través de modelos recreados
la creatividad como un hábito	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo. ◆ Enseñanza a través del fomento de la auto-formación ◆ Enseñanza a través de modelos recreados
la creatividad como una destreza	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades

<p>mental</p>	<p>que privilegian el trabajo en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través del fomento de la auto-formación ◆ Enseñanza a través de modelos recreados
<p>la creatividad como un proceso de pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través del fomento de la investigación ◆ Enseñanza a través del fomento de la auto-formación
<p>la creatividad como un medio o recurso mental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de la solución de problemas ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo.

Concepciones sobre la creatividad que tienen los sujetos del grupo de referencia del área de matemáticas

◆ Innatista o inherente (la creatividad como una cualidad inherente al ser humano):

1. [Qué es] es una condición o cualidad inherente al ser humano.
2. [Para qué sirve] sirve para sortear situaciones simples o complejas en la vida diaria.

3. [características del sujeto creativo] la persona creativa se caracteriza por ser positiva, emprendedora (iniciativa), investigadora (analítica, observadora) [son innatistas, pero cuando hablan de las características se refieren a actitudes].
4. [Cómo surge y se fomenta] el entorno y la acción del sujeto posibilita que la capacidad se manifieste.

◆ Una actitud (la creatividad como un hábito):

1. [Qué es] la forma como actúa una persona frente a una situación o hecho.
2. [Para qué sirve] sirve para cambiar (transformar) la vida cotidiana.
3. [características del sujeto creativo] los sujetos creativos se caracterizan por su dinamismo.
4. [Cómo surge y se fomenta] la persona actúa frente a una situación determinada.

◆ Destreza (la creatividad como una destreza mental):

1. [Qué es] es la capacidad que tienen los seres humanos para resolver cualquier problema que se le presente de manera original.
2. [Para qué sirve] desarrollar habilidades y estrategias que le sirvan para solucionar problemas.
3. [características del sujeto creativo] es una persona de mente abierta, inteligente, innovadora, persistente.

4. [Cómo surge y se fomenta] cuando la persona enfrenta problemas de forma original.

◆ Proceso (la creatividad como un proceso de pensamiento):

1. [Qué es] es un proceso donde la persona produce elementos e ideas originales.
2. [Para qué sirve] sirve para emplear técnicas o estrategias novedosas para resolver problemas cotidianos.
3. [características del sujeto creativo] es una persona investigadora [exógeno: inconformidad, recursividad e imaginación, metódico] [endógeno: persistente, le gusta algo, observadora, poco metódico].
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando alguna necesidad lo demanda o exige [un proceso exógeno] / Cuando la persona actúa de acuerdo a su inclinación vocacional [un proceso endógeno].

◆ Recurso (la creatividad como un medio o recurso mental):

1. [Qué es] es un medio para desarrollar de mejor manera una tarea o propósito.
2. [Para qué sirve] sirve para valerse de estrategias o medios para enfrentar un problema.
3. [características del sujeto creativo] es una persona recursiva.

4. [Cómo surge y se fomenta] cuando se enfrenta a problemas, en cualquier momento de la vida, que lo obligan a resolverlo.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad que tienen los sujetos del grupo de referencia del área de matemáticas

◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual:

1. [Qué hace el estudiante] el estudiante realiza, desarrolla y propone actividades para desarrollar la creatividad.
2. [Metodología] trabajo personal [consulta, sustentación y problemas de aplicación].
3. [Qué hace el profesor] el profesor se concibe como un orientador o guía.
4. [Cómo se evalúa] se evidencia la creatividad en los productos y en lo que se percibe en las actividades que realiza el estudiante.

◆ Enseñanza a través de modelos recreados:

1. [Qué hace el estudiante] a partir del modelo (profesor, esquema, texto) el estudiante desarrolla su creación de manera libre.
2. [Metodología] se emplean recursos que sirven de modelo o ejemplos, análisis del modelo de forma y fondo.
3. [Qué hace el profesor] presenta el modelo y luego los acompaña en el proceso de recreación del modelo.

4. [Cómo se evalúa] cuando se presenta de manera diferente el concepto o tesis que se esté desarrollando sin perder su esencia.

◆ Enseñanza a través de la solución de problemas:

1. [Qué hace el estudiante] propone alternativas de solución a problemas planteados.
2. [Metodología] presentar situación problémica al estudiante para que proponga y desarrolle alternativas que permitan solucionar la situación presentada, con el apoyo del pensamiento lógico.
3. [Qué hace el profesor] orienta y cuestiona, estando abierto a las propuestas de los estudiantes.
4. [Cómo se evalúa] a través de las alternativas de solución propuestas por el estudiante.

◆ Enseñanza a través de la dialéctica:

1. [Qué hace el estudiante] aporta sus conocimientos previos, dialoga con el profesor para generar nuevos conocimientos y luego los aplica en la resolución de problemas.
2. [Metodología] se enseña en tres fases: afectiva, cognitiva y expresiva. El eje transversal es el diálogo socrático.
3. [Qué hace el profesor] estimula la creatividad del estudiante a través del diálogo socrático.

4. [Cómo se evalúa] a través de los productos que desarrollan y proponen los estudiantes.

Relación entre las concepciones sobre la creatividad y las concepciones sobre la enseñanza de la creatividad de los sujetos del grupo de referencia del área de matemáticas

TABLA No 6

Relación entre las concepciones de la creatividad y las concepciones de la enseñanza de la creatividad (maestros del grupo de referencia: matemáticas)

Concepciones de la creatividad	Concepciones de la enseñanza de la creatividad
la creatividad como una cualidad inherente al ser humano	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual ◆ Enseñanza a través de modelos
la creatividad como un hábito	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de la solución de problemas ◆ Enseñanza a través de modelos recreados
la creatividad como una destreza mental	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual ◆ Enseñanza a través de la solución

	<p>de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de modelos recreados ◆ Enseñanza a través de la dialéctica
la creatividad como un proceso de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de la actividades que privilegian el trabajo individual
la creatividad como un medio o recurso mental	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de la solución de problemas ◆ Enseñanza a través de modelos recreados

Concepciones sobre la creatividad que tienen los sujetos del grupo de referencia del área de artes

◆ Innatista o inherente (la creatividad como una cualidad inherente al ser humano):

1. [Qué es] es una condición o cualidad inherente al ser humano.
2. [Para qué sirve] sirve para sortear situaciones simples o complejas en la vida diaria /transformar el medio y el entorno / para mejorar la calidad de vida.

3. [características del sujeto creativo] la persona creativa se caracteriza por ser positiva, emprendedora (iniciativa), investigadora (analítica, observadora), sensible.
4. [Cómo surge y se fomenta] el entorno y la acción del sujeto posibilita que la cualidad se manifieste.

◆ Una actitud (la creatividad como un hábito)

1. [Qué es] es la forma como actúa una persona frente a una situación o hecho. [es la manera de hacer las cosas de forma diferente].
2. [Para que sirve] sirve para cambiar (transformar) la vida cotidiana. [es una manera para ser mejor].
3. [características del sujeto creativo] los sujetos creativos se caracterizan por su dinamismo.
4. [Cómo surge y se fomenta] La persona actúa frente a una situación determinada. [se hace presente a través del trabajo].

◆ Destreza (la creatividad como una destreza mental):

1. [Qué es] Es la capacidad que tienen los seres humanos para resolver cualquier problema que se le presente de manera original.
2. [Para que sirve] sirve desarrollar habilidades y estrategias que le sirvan para solucionar problemas.

3. [características del sujeto creativo] es una persona de mente abierta, inteligente, innovadora, persistente.
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando la persona enfrenta problemas de forma original.

◆ Proceso (la creatividad como un proceso de pensamiento):

1. [Qué es] es un proceso donde la persona produce elementos e ideas originales.
2. [Para que sirve] sirve para emplear técnicas o estrategias novedosas para resolver problemas cotidianos.
3. [características del sujeto creativo] una persona investigadora [exógeno: inconformidad, recursividad e imaginación, metódico] [endógeno: persistente, le gusta algo, observadora, poco metódico].
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando alguna necesidad lo demanda o exige [un proceso exógeno] / Cuando la persona actúa de acuerdo a su inclinación vocacional [un proceso endógeno].

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad que tienen los sujetos del grupo de referencia del área de artes

◆ Enseñanza a través del fomento de la auto-formación:

1. [Qué hace el estudiante] el estudiante descubre nuevas situaciones, es líder de los procesos que desarrolla.
2. [Metodología] se parte del conocimiento mismo del estudiante para que produzca el máximo de su capacidad, vinculando la experimentación para que el estudiante se desenvuelva en diversos contextos.
3. [Qué hace el profesor] el profesor guía el proceso del estudiante.
4. [Cómo se evalúa] su quehacer y productos diarios en el aula y extra aula.

◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual:

1. [Qué hace el estudiante] el estudiante realiza, desarrolla y propone actividades para desarrollar la creatividad.
2. [Metodología] trabajo personal [teórico y práctico].
3. [Qué hace el profesor] el profesor se concibe como un orientador o guía.
4. [Cómo se evalúa] se evidencia la creatividad en los productos y en lo que se percibe en las actividades que realiza el estudiante.

◆ Enseñanza a través de modelos recreados:

1. [Qué hace el estudiante] a partir del modelo (profesor, esquema, texto) el estudiante desarrolla su creación de manera libre.
2. [Metodología] se emplean recursos que sirven de modelo o ejemplos, análisis del modelo de forma y fondo.
3. [Qué hace el profesor] Presenta el modelo y luego los acompaña en el proceso de recreación del modelo.
4. [Cómo se evalúa] cuando se presenta de manera diferente el concepto o tesis que se esté desarrollando sin perder su esencia.

Relación entre las concepciones sobre la creatividad y las concepciones sobre la enseñanza de la creatividad de los sujetos del grupo de referencia del área de artes

TABLA No 7

Relación entre las concepciones de la creatividad y las concepciones de la enseñanza de la creatividad (maestros del grupo de referencia: artes)

Concepciones de la creatividad	Concepciones de la enseñanza de la creatividad
la creatividad como una cualidad inherente al ser humano	◆ Enseñanza a través del fomento

	<p>de la auto-formación</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual ◆ Enseñanza a través de modelos recreados
la creatividad como un hábito	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual
la creatividad como una destreza mental	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de modelos recreados ◆ Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual
la creatividad como un proceso de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseñanza a través de modelos recreados

9.2. DESCRIPCIÓN Y COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS SUJETOS EN PARTICULAR SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA. COMPARACIÓN DE ÉSTAS CON LAS QUE TIENEN LOS SUJETOS DEL GRUPO DE REFERENCIA. CONTRASTACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (FASE INTERACTIVA) DE LOS SUJETOS EN PARTICULAR CON SUS CONCEPCIONES SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA

**PRIMER CASO
PROFESOR DE MATEMÁTICAS**

Datos generales del sujeto

Edad: entre 37 y 38 años.

Género: masculino.

Especialidad: Licenciado en matemáticas y física (Universidad del Atlántico).

Ciclo en el que forma: En los grados 9º y 10º.

Tiempo de experiencia: Tiene una amplia experiencia en diferentes colegios de la ciudad y su área metropolitana, así como en instituciones de educación superior.

Tiempo de trabajo
en la institución donde
se llevó a cabo

este estudio

2 años

Perfil del sujeto

- ◆ Se observa que su comportamiento frente a la clase es formal, aunque se percibe que tiene cercanía con los estudiantes porque ellos lo llaman por su propio nombre.
- ◆ Se evidencia en el desarrollo de la clase y en sus actividades que prepara la clase, tiene dominio del tema y posibilita un ambiente adecuado de trabajo y aprendizaje.
- ◆ El sujeto se define como «sencillo y espontáneo...».

El profesor es maestro de matemáticas de 10°

Descripción de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza

Concepciones sobre la creatividad

1. [Qué es] **la habilidad** que tiene un individuo para hacer con lo que sabe, es decir, **construir** a partir de sus conocimientos.

2. [Para qué sirve] le permite al sujeto **mejorar su calidad de vida** porque emplea herramientas que facilitan el trabajo. [la creatividad] no se limita a la construcción de la herramienta, sino que también tiene en cuenta su forma de uso.
3. [Atributos del sujeto creativo] El sujeto creativo se caracteriza por **estar siempre dispuesto** a solucionar los problemas, por muy complicados que estos sean. No se rinde.
4. [Cómo surge y se fomenta] a través de **la presencia de un problema**, frente al cual hay que tomar decisiones para darle solución.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad

- 1.[Qué hace el estudiante] **Resuelve y le otorga sentido** a los problemas que le presenta el profesor, empleando los recursos y herramientas que él le ha brindado.
- 2.[Metodología] El profesor **presenta un problema, motiva** a los estudiantes para la solución de estos y **le facilita los recursos** para poderlos solucionar.
- 3.[Qué hace el profesor] Le presenta **un problema** al estudiante para que lo solucione. Para ello, **lo motiva y le brinda los recursos adecuados**.
- 4.[Cómo se evalúa] Se evalúa la forma en que el estudiante solucione el problema.

Comprensión de la concepción sobre la creatividad y su enseñanza

En la concepción sobre la creatividad del profesor predomina un componente motivacional en la solución de problemas. En esto incide el área misma. Es claro

que el trabajo en el área de matemáticas, en general, requiere de la solución de problemas. Este es un elemento central para que el maestro los tome como piedra angular para enseñar la creatividad. A esto se suma la experiencia del sujeto en contextos educativos en donde los recursos con los que se contaba para la enseñanza eran limitados. Por lo anterior, el profesor afirma que es importante motivar al estudiante para que reconozca el valor que tiene la educación. Lo anterior se evidencia cuando el profesor afirma: «yo tenía que poner de mí todo para convencerlos (a los estudiantes), primero, de que la educación es importante y segundo, buscarles los recursos de donde no tuvieran». Igualmente, dicho componente se explica a partir de su ideal de profesor, cuando asegura que Jesús, el Gran Maestro, tal como lo califica, encarna en propiedad el ejemplo de servicio. En este sentido, el profesor dice: «uno vino aquí para servir. Ese es el ejemplo que nos dio Jesús y ese es el ejemplo que yo siempre he seguido». Esto explica que «uno no enseña tanto lo que sabe como lo que uno es».

Cabe destacar que, además de la exigencia de trabajar en la solución de problemas como característica propia del área de matemáticas, tal como se afirmó anteriormente, se considera que en su propia experiencia de vida aparece esta idea como un elemento importante de su concepción, tanto de la creatividad como de la enseñanza, porque su formación como pedagogo ha sido producto ante todo, no de su formación universitaria, sino de su práctica, como él mismo señala: «en la universidad en mi época me formaron como matemático y no como pedagogo». Al respecto, asegura: «Lo que conozco de pedagogía básicamente y

del constructivismo, es la experiencia de los años en preparación, pero también de la misma experiencia de campo, o sea en el aula de clase».

En relación con su concepción de la enseñanza de la creatividad, afirma que el enfoque pedagógico con el que se identifica es el constructivismo cuando dice: «una característica importante del constructivismo es que uno da las herramientas, las pautas y el estudiante es el que desarrolla y produce el conocimiento». Sin embargo, considera que «las matemáticas tienen definitivamente un momento en que tienen que salir del constructivismo y tienen que ser tradicionalistas, porque la temática lo exige, porque el mismo desarrollo de ella lo exige». Aunque él se identifica con el constructivismo a partir de la idea de que la experiencia misma lo ha orientado hacia allá, no se puede obviar que la institución misma se define y le exige a los maestros trabajar desde esta perspectiva o enfoque.

Comparación de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene los sujetos del grupo de referencia

El profesor concibe la creatividad como una habilidad, lo cual coincide con la teoría de la creatividad como destreza mental descrita por los maestros de matemáticas del grupo de referencia. Como se señaló, este grupo concibe la creatividad como una capacidad que tienen los seres humanos para resolver problemas, que les permite desarrollar habilidades y estrategias en la solución de los mismos. La concepción del profesor, además de lo descrito, se caracteriza de

modo particular porque hace énfasis en el aspecto motivacional, como se indicó anteriormente.

El profesor, al hablar de cómo enseñar la creatividad, se ubica en lo que se ha denominado «enseñanza a través de problemas» en tres aspectos: la metodología, lo que hace el profesor y la forma como se evalúa. Existe una aparente diferencia en el rol del estudiante. Los maestros de matemáticas del grupo de referencia afirman que «el estudiante propone alternativas de solución a problemas planteados». Por su parte, el sujeto del caso afirma que el alumno resuelve y le otorga sentido a los problemas que le presenta el profesor, empleando los recursos y herramientas que él le ha brindado. En ambas posiciones, quien propone alternativas de solución, es el estudiante, por lo que la diferencia es aparente, como se confirmará al analizar su práctica pedagógica. Hay coincidencia entre lo planteado por los maestros de matemáticas del grupo de referencia y el sujeto del caso. En ambos, el estudiante propone y soluciona el problema planteado.

En cuanto al enfoque pedagógico el profesor se define como constructivista:

Dentro de las teorías pedagógicas que más utilizo está la teoría constructivista porque me permite trabajar con más libertad. Parto de los conocimientos del estudiante porque siempre ellos traen algo, traen así sea el concepto, la palabra, así sea equivocada, pero la traen. Además que las matemáticas tienen un problema que es clásico: las matemáticas surgen a partir de ciertas jerarquías, cierta nobleza que al llegar a otros rangos sociales; entonces lo principal es explorar el vocabulario y eso me lo permite el constructivismo.

Sin embargo, señala que en ocasiones recurre a un enfoque tradicional, ya que algunos contenidos matemáticos, según él, así lo exigen. En este sentido afirma: «La matemática tiene definitivamente un momento en que tiene que salir del constructivismo, tiene que ser tradicionalista porque la temática lo exige, porque el mismo desarrollo de ella lo exige».

En cuanto a la didáctica para la enseñanza de la creatividad, la concibe a partir de la solución de problemas, tal como se expresó al describir su metodología en particular.

Contrastación de la práctica pedagógica (fase interactiva) del sujeto en particular con sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza

El modelo de la clase constructivista la desarrolla el profesor en una serie de pasos que se repiten en el trabajo de cada tema o contenido. Dichos pasos son los siguientes:

- ◆ El profesor presenta el contenido (la temática).
- ◆ Ejercicio o problema de trabajo.
- ◆ El estudiante investiga el tema.
- ◆ El profesor explica el tema.
- ◆ El profesor da instrucciones para el ejercicio personal.
- ◆ El estudiante desarrolla en casa o en clase el ejercicio individualmente.

- ◆ El estudiante comparte en clase la forma en que realizó el ejercicio con sus pares.
- ◆ Los estudiantes resuelven problemas en grupo (en esta fase se invierte muy poco tiempo).
- ◆ Los estudiantes realizan ejercicios individuales de profundización.
- ◆ La evaluación.

A lo largo de estas fases el profesor guía, acompaña y aclara proposiciones o conceptos matemáticos. Vale aclarar que las fases descritas aquí corresponden en mayor o menor grado a la metodología que la institución educativa le exige al docente.

Al observar la práctica pedagógica del profesor, se evidencia que buena parte de sus acciones en el aula responden a un enfoque constructivista. Es recurrente que el profesor le diga al estudiante: «escriban lo que se les ocurra», «algunos de ustedes debe encontrar el camino». En ocasiones los alumnos le solicitan que «explique eso». A lo que él responde que no es necesario porque «lo que se necesita es que ustedes piensen *qué harían y cómo lo harían*». También es frecuente permitir el diálogo entre pares cuando están solucionando un problema. Al terminar cada alumno su ejercicio, el profesor demanda a cada estudiante que comparta lo que ha realizado con su compañero. Por otra parte, cuando los estudiantes realizan ejercicios en el tablero, les solicita que expliquen a los demás compañeros cómo encontraron la solución y les pide que personalmente escriban

las conclusiones sobre los procesos que desarrollaron. Es normal también formular una pregunta y, sobre la misma, generar otras en cadena.

El profesor acude al modelo de clase tradicional cuando explica a los estudiantes proposiciones o conceptos matemáticos que el estudiante solicita para el desarrollo del ejercicio o cuando requiere que se le clarifiquen conceptos que ya vio pero no recuerda. Por ejemplo, el profesor explica las características de la función seno, la operación de intersección entre conjuntos o modela el desarrollo de determinados ejercicios como, por el ejemplo, la demostración $\sin(x+y) = \sin x \cos y + \cos x \sin y$.

Se observa que el profesor, en cada uno de los encuentros con sus estudiantes, tiene siempre presente el desarrollo de ejercicios y problemas matemáticos. Estos se abordan de manera individual o grupal. De allí que su concepción de la enseñanza de la creatividad se soporta en la solución de problemas y que sea coherente con su concepción del fenómeno de la creatividad. Lo que el profesor expresó en forma discursiva es coherente con su práctica pedagógica. Además, se enmarca dentro de las concepciones que sobre la enseñanza de la creatividad tienen los maestros de matemáticas del grupo de referencia.

SEGUNDO CASO

PROFESOR DE CASTELLANO

Datos generales del sujeto

Edad:	entre 37 y 38 años.
Género:	femenino.
Especialidad:	Licenciado en lenguas modernas (Universidad del Atlántico).
Ciclo en el que forma:	En el grado 8º.
Tiempo de experiencia:	Más de una década en el colegio donde se llevó a cabo esta investigación. En ésta fue coordinadora del Área de Castellano y Literatura durante cuatro años. Ha trabajado tanto en primaria como en Bachillerato. Es coordinadora del grupo de astronomía del colegio «Andrómeda», el cual ha publicado diversos artículos en el periódico Tiempo Caribe. Tiene título de Magíster en Educación de la Universidad del Norte.
Tiempo de trabajo en la institución donde se llevó a cabo este estudio:	Más de 10 años.

Perfil del sujeto

1. Se observa que su comportamiento frente a la clase es formal, aunque se percibe que tiene cercanía con los estudiantes porque ellos lo llaman por su propio nombre.
2. Se evidencia en el desarrollo de la clase y en sus actividades que prepara la clase, tiene dominio del tema y posibilita un ambiente adecuado de trabajo y aprendizaje.
3. El sujeto se define como una persona espontánea y disponible cuando afirma que « El rasgo de la personalidad que facilita el ejercicio de mi profesión es la espontaneidad, la disponibilidad para realizar incluso actividades que no están en el currículo o que no son tradicionales». De otra parte, se define como una persona impaciente cuando « las cosas no están saliendo bien o como las tengo dispuestas».

El profesor es maestro de castellano de 8º

Descripción de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza

Concepciones sobre la creatividad

1. [Qué es] es **un sinónimo de inteligencia** que implica apostarle a la imaginación, la intuición y a una perspectiva holística de la realidad, lo cual desarrolla la capacidad para vivir armónicamente con uno mismo y con todo lo que rodea al ser humano (personas, cosas, naturaleza); lo cual implica huírle un poco a la razón.
2. [Para qué sirve] para que el sujeto **desarrolle la genialidad** en un marco ético donde priman principios como la prudencia y la cordura.
3. [Atributos del sujeto de creativo] es **Inteligente, ingenuo, intuitivo e imaginativo.**
4. [Cómo surge y se fomenta] a través de **la presencia de un problema**, frente al cual hay que proponer soluciones asertivas para darle solución.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad

1. [Qué hace el estudiante] **Realiza actividades** en grupo donde hay lectura y/o observación previa, lluvia de ideas y diálogo entre ellos en un marco de libertad y espontaneidad.
2. [Metodología] El profesor propone una situación a través, por ejemplo, de una salida de campo. Motiva al estudiante cuando propone una construcción colectiva de actividades. Permite que los estudiantes interactúen y socialicen con el fin de conceptuar, y evalúa.

3. [Qué hace el profesor] **Diseña** las actividades desde una visión holística. De allí que desde la planeación establezca relaciones entre diferentes disciplinas. Por ejemplo, al trabajar una corriente literaria, establece la relación de la misma con manifestaciones en la música, la arquitectura, la pintura e, incluso, con los hechos y sucesos históricos del momento.
4. [Cómo se evalúa] Se valoran las propuestas de los estudiantes según el nivel de innovación.

Comprensión de la concepción sobre la creatividad y su enseñanza

En la concepción sobre la creatividad el sujeto parte de unas cualidades particulares que debe tener la persona, entre las cuales se destaca la espontaneidad, disponibilidad, libertad y una perspectiva holística de la realidad. En relación con la espontaneidad y la disponibilidad son características que el mismo sujeto se atribuye cuando afirma: «El rasgo de la personalidad que facilita el ejercicio de mi profesión es la espontaneidad, la disponibilidad para realizar incluso actividades que no están en el currículo o que no son tradicionales» y por lo tanto la hacen ser una persona creativa. Estas mismas características, con las que se describe el sujeto, son las que busca generar y desarrollar en el estudiante. De otra parte, la importancia de la espontaneidad y libertad para la creatividad se puede explicar porque, si bien en su proceso de formación jugó un papel importante el enfoque de la educación tradicional, hoy el sujeto se identifica plenamente con el enfoque de la teoría de Vigotsky. Al respecto señala: « La de Vigotsky ... [porque los estudiantes] tienen más posibilidades de salir del aula de

clase y dejar...es un poco contradictorio con lo que dije anteriormente de lo tradicional, pero da más posibilidad como a la libertad y a la espontaneidad también del estudiante y a construir en la experiencia los conceptos, por eso me gusta más la de Vigotsky que la de Piaget».

En relación con la perspectiva holística, pareciera que ésta estuviera relacionada con su experiencia misma porque la dinámica de su trabajo en clase ha hecho necesario recurrir a otros saberes disciplinares, lo que le ha permitido trabajar los temas propios de su área relacionándolo con otras disciplinas, como cuando al trabajar el tema de la literatura de ciencia ficción vio la necesidad de interactuar con el mundo de la astronomía, no sólo para justificar esta perspectiva, sino por el impacto que tiene en los estudiantes cuando ellos interactúan con otras disciplinas. En este sentido el sujeto afirma: «Aquí en el colegio San José, cuando estuve trabajando la literatura de ciencia ficción, la mejor manera de realizar esta actividad es teniendo una [actividad] con todo el proceso de la ciencia. La ficción pues ya hace parte de la literatura y se hizo una relación entre las dos ramas del conocimiento y se logró crear un grupo de astronomía».

Cuando el sujeto señala que la cualidad propia del creativo es el desarrollo de la genialidad, propone que ello se encuadra dentro de una perspectiva ética caracterizada por los principios de prudencia y cordura. Esta concepción se explica cuando, en el marco del enfoque vigotskiano de la interacción social, le da importancia a la creatividad como un proceso de pensamiento que le permite al ser humano vivir en armonía consigo mismo, con los otros, con las cosas y con la

naturaleza. Por eso, a juicio del sujeto, «es más creativo no el que se inventó la bomba atómica, sino Julio Verne quien unió literatura y ciencia».

Desde el punto de vista de la concepción sobre la enseñanza de la creatividad, el sujeto le da una importancia a la actividad y al trabajo del estudiante, en cuanto este trabaja en grupo, propone lluvia de ideas, entre otras. Esto se explica por su identificación con la teoría de Vigotsky, sobre la cual sostiene: «Con las de Vigotsky porque es más social. Invita al estudiante a la interacción, posibilita más la libertad de las relaciones interpersonales, el diálogo permanente, los trabajos en grupo, la construcción espontánea del estudiante de los conceptos, no son conceptos que uno le coloca en el tablero sino que tratando de hacer relaciones de un concepto con otro, para que ellos lleguen al concepto que se tiene que aprender. Sería más que todo la interacción». Igualmente, piensa que el colegio contribuye a reforzar su perspectiva experiencial del aprendizaje porque: «se le da mucha libertad a cada profesor para que en las clases haga lo que mejor lleve al aprendizaje experiencial del estudiante y en la que construya sus propias estrategias».

En su metodología de enseñanza igualmente está presente su aproximación a la teoría vigotskiana porque le da importancia a la interacción y a la experimentación en cuanto esta propuesta teórica le permite «construir en la experiencia los conceptos, por eso me gusta más la de Vigotsky que la de Piaget». Para desarrollar esta propuesta metodológica el sujeto considera que el profesor, además de diseñar las actividades desde una perspectiva holística, es un

acompañante mientras que el estudiante lo requiere. El profesor «está siempre con el estudiante cuando el estudiante lo necesita, y el profesor debe desaparecer cuando el estudiante ya no necesita de él. [Es] saber estar, y saber no estar».

Comparación de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene los sujetos del grupo de referencia

El sujeto concibe la creatividad como una destreza mental, lo cual coincide con la teoría implícita de la creatividad descrita por los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia. Como se señaló, este grupo concibe la creatividad como una capacidad que tienen los seres humanos para resolver cualquier problema que se le presente de manera original. Sin embargo, a diferencia del grupo de referencia, el presente caso destaca como propósito de esta capacidad, no solo la resolución de problemas sino el vivir armónicamente consigo mismo y con todo lo que rodea al ser humano (personas, cosas, naturaleza). Este propósito final, orientado hacia el bienestar general, tiene su soporte en un marco regulativo que implica la incorporación de una perspectiva ética a su concepción de la creatividad, en la cual priman principios como la prudencia y la cordura. En este punto también se diferencia de los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia. En cuanto a la utilidad de la creatividad, los maestros de este grupo consideran que ésta contribuye a desarrollar diversas destrezas y habilidades, mientras que, para este caso, el énfasis de la creatividad está en el desarrollo de la genialidad.

En cuanto a la enseñanza de la creatividad el profesor se ubica en lo que se ha denominado «enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo». Los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia que fueron clasificados bajo esta denominación, coinciden en que el estudiante realiza, desarrolla y propone actividades para desarrollar la creatividad. En cuanto a la metodología se destaca el trabajo en grupo, la confrontación de ideas y la socialización de los productos. Desde el punto de vista de lo que hace el profesor se le concibe como un orientador o guía. En lo que respecta a la evaluación, esta se realiza a través de la evidencia de los productos y en lo que se percibe en las actividades que realiza el estudiante.

En el caso en particular se presentan algunos matices que caracterizan lo que hace el profesor y la forma en que se evalúa. Desde el punto de vista del profesor, éste «diseña las actividades desde una visión holística». De allí que desde la planeación establezca relaciones entre diferentes disciplinas. Por ejemplo, al trabajar una corriente literaria, establece la relación de la misma con manifestaciones en la música, la arquitectura, la pintura e incluso con los hechos y sucesos históricos del momento. En cuanto a la evaluación, el interés no sólo se centra en los posibles productos del estudiante, sino en su grado de innovación.

En relación con su enfoque pedagógico, sostiene que se identifica con el marco constructivista y en particular con la teoría vigotskiana. Al respecto afirma

[a través de la teoría de Vigotsky] se invita al estudiante a la interacción, posibilita más la libertad de las relaciones interpersonales, el diálogo permanente, los trabajos en grupo, la construcción espontánea del estudiante de los conceptos. No son conceptos que uno le coloca en el tablero sino que tratando de hacer relaciones de un concepto con otro, para que ellos lleguen al concepto que se tiene que aprender. Sería más que todo la interacción.

Contrastación de la práctica pedagógica (fase interactiva) del sujeto en particular con sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza

En primer lugar, su concepción holística de la creatividad y su enseñanza se refleja principalmente en su práctica cuando en las clases se trabajan temas relacionados con la Literatura. En su desarrollo integra diferentes disciplinas con el propósito de que los estudiantes entiendan la complejidad de un hecho o corriente literaria y la importancia de integrar la iniciativa e imaginación para abordar su análisis. Por ejemplo, al abordar el tema del modernismo recurre a expresiones artísticas como la pintura al mostrar a sus alumnos cuadros representativos de este movimiento, tales como «La libertad guiando al pueblo» de Delacroix. Con esta pintura pretende que los estudiantes comprendan el romanticismo en su contexto político, social y cultural. Igualmente, recurre a la música y a la historia. En relación con la música, recurre a piezas de personajes y modelos representativos de la creatividad como Bethoven, Chopin, Verdi, Tchaikovski, entre otros. En cuanto a la historia, remite a los alumnos al «Cursillo de historia de Colombia» de Argos.

En lo que respecta a la enseñanza de temas gramaticales, su concepción holística de la creatividad y su enseñanza se hace menos evidente porque la misma

profesora es consciente cuando le expresa a uno de los observadores de esta investigación que le gustaría que le colaborara con algunas estrategias novedosas para orientar de manera más lúdica y novedosa estos temas.

En segundo lugar, el sujeto en su práctica de aula no sólo trabaja en pequeños grupos, sino que concibe el salón de clase como la expresión de un trabajo colectivo donde es posible la confrontación, el diálogo y la interacción. Este hecho es coherente con su concepción de la creatividad y su enseñanza, lo cual se ilustra a través de la siguiente situación:

Una estudiante interviene leyendo sobre el tema. La profe pregunta sobre grupo nominal, a qué se hace referencia en lo que se está leyendo. Los estudiantes responden: «a». La profesora dice: «esa es una preposición». Dice [la profesora]: «hay dos formas de grupos nominales». Pregunta la profe: «cómo está precedido el grupo nominal». Un estudiante contesta: «pronombre». Otros: «Artículo». La profe dice: «artículo».

En este mismo sentido, otro ejemplo ilustra:

[la profesora] pregunta: «¿qué son las palabras esdrújulas?». Y le responden: «esdrújulas». Ella les pregunta que donde llevan la tilde. Ellos responde: «en la antepenúltima». (La profesora continúa la revisión...le llama la atención a una estudiante sobre por qué no le puso la tilde a las palabras...la niña se queda *pensativa*).

En tercer lugar, el docente, en su práctica, actúa como un guía que interroga, formula preguntas y confronta, de forma heurística, para ver la claridad, pertinencia y exactitud de los estudiantes en el estudio de un tema en particular. Estos rasgos característicos de su práctica son coherentes con su concepción de la creatividad y su enseñanza tal como se muestra en la siguiente situación:

El estudiante sigue leyendo. Interrumpe por fragmentos y hace preguntas sobre el texto...Alguien pregunta: «¿por qué se quitó la oreja?». Sigue la lectura. La maestra

pregunta: «¿cómo así que pincelada quebrada? ¿Alguien ha observado algo de Van Gogh?». Insiste la profesora: «¿qué será eso de pincelada quebrada?». Pasa por el puesto y muestra la portada del libro. Los estudiantes dicen: «borrosa, no definida». Muestra un cuadro de Monet y compara. «Se parecen», dicen los alumnos. Luego pregunta la profesora: «¿qué diferencia hay entre este cuadro y el romántico que vimos la clase anterior?». «Aquél es más definido».

Otro aspecto que se manifiesta en su práctica es lo concerniente a los espacios de tratamiento ético donde el docente propone momentos de reflexión en torno a los principios de prudencia y cordura que caracterizó en su concepción de la creatividad. En este sentido, le plantea situaciones a los estudiantes donde ellos toman alguna postura frente a un «dilema» determinado:

La profesora pregunta: «¿Por qué será que Van Gogh llegó al extremo de cortarse la oreja?». Los estudiantes responden: «porque estaba decepcionado de su apariencia porque los problemas que el tenía no los podía solucionar...». La profesora dice: «¿por desamor?». Ellos contestan: «sí». La profesora dice: «él tenía mal temperamento, por eso las mujeres lo dejaron. Ellas en su mayoría eran prostitutas». Otro estudiante responde: «porque lo censuraron..».

En este mismo sentido de la dimensión ética, se destaca que en su práctica recurre a la reflexión de asuntos como la libertad a través de la pintura anteriormente citada. Sobre la época que la pintura representa, la docente destaca que «el romanticismo es la edad del individuo».

Como se observa, a través de lo escrito, en líneas generales, el conjunto de su práctica es coherente con su concepción de la creatividad y su enseñanza, lo cual se evidencia en su forma de preguntar, de confrontar, de proponer una visión holística de enseñanza.

TERCER CASO

PROFESOR DE ARTÍSTICA [DANZA]

Datos generales del sujeto

Edad: entre 30 y 35 años.

Género: femenino.

Especialidad: Bailarina profesional (escuela de danza Palma Africana).

Ciclo en el que forma: En el grado 8º.

Tiempo de experiencia: Ocho años de experiencia en diferentes planteles educativos de la ciudad.

Tiempo de trabajo en la institución donde se llevó a cabo este estudio: Cuatro años.

Perfil del sujeto

- ◆ Se define como una persona exigente, con dones pedagógicos para manejar grupos y hacer propuestas de trabajo en la danza.
- ◆ Es una persona que le gusta hacer proyectos de gran envergadura tales como participar en festivales de danza a nivel local y nacional.

- ◆ Expresa que, a pesar de su exigencia, es cercana a los estudiantes.
- ◆ Le interesa que sus estudiantes dancen como verdaderos profesionales de la danza, tal como ella.
- ◆ Se observa que su comportamiento frente a la clase es formal.
- ◆ Se evidencia en el desarrollo de la clase y en sus actividades que prepara la clase, tiene dominio del tema y posibilita un ambiente adecuado de trabajo y aprendizaje.

El profesor es maestro de artística de 8º (danza)

Descripción de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza

Concepciones sobre la creatividad

1. [Qué es] una **cualidad innata y/o potencial latente** que le permite a la persona innovar, inventar y/o romper paradigmas y esquemas de forma libre, gracias a la inspiración de «la musa».
2. [Para qué sirve] para **ser reconocido** por sus talentos particulares que **lo diferencian** claramente de otras personas.
3. [Atributos del sujeto creativo] es capaz de **romper** paradigmas y de **materializar** sus sueños.

4. [Cómo surge y se fomenta] el potencial creativo «**se despierta**», al contemplar la naturaleza entrando en contacto con ella, escuchando su entorno, soñando, diferenciando lo bello de lo feo.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad

1. [Qué hace el estudiante] **recrea el modelo** presentado por el profesor y le imprime su sello personal.
2. [Metodología] se caracteriza por un **componente motivacional** de investigación, otro **teórico** donde se presentan los modelos y herramientas de trabajo y otro **práctico** de ejecución donde se aprende de los avances personales y grupales.
3. [Qué hace el profesor] **ofrece** al estudiante unas **bases** (teóricas) y **herramientas** (prácticas) para que luego éste desarrolle su producción individual en un marco de exigencia y rigor.
4. [Cómo se evalúa] cuando el estudiante toma como base el modelo enseñado y le pone su **sello personal**. Este sello es la creatividad propia que le imprime el estudiante.

Comprensión de la concepción sobre la creatividad y su enseñanza

En la concepción sobre la creatividad, el sujeto considera que ésta es una cualidad innata y/o potencial latente que requiere para su desarrollo lo que él mismo denomina de forma particular «la inspiración de una musa». Esta posición

se comprende en dos sentidos: por un lado el arte en general, por su misma naturaleza, es un medio de liberación y desarrollo de la creatividad. En otro sentido, el folclor en particular despierta la sensibilidad del espíritu por lo propio, lo cual motiva a la persona a ser innovadora y original a partir de lo que «nos constituye». Esto se evidencia cuando el sujeto expresa que en «la educación artística se busca que los muchachos y las niñas tengan ese sentido de pertenencia y de sensibilidad» y .cuando manifiesta que «sin descuidar lo que es nuestro folclor, la búsqueda de nuestra identidad, apropiarnos, sentirnos orgullosos que es lo que se busca y sensibilizarlos ante todo que el arte tiene eso de sensibilizar al ser humano en cualquiera de las áreas del arte».

Para el sujeto la creatividad le permite a la persona ser reconocida por su particularidad en cuanto ésta lo diferencia de otras y por esto mismo le permite ser talentosa y brillante en cualquier escenario de acción donde se presente. Esto se comprende cuando el sujeto comenta una experiencia que vivió con sus estudiantes en un encuentro artístico nacional:

Una de las experiencias más fabulosas que he tenido por lo menos aquí en el colegio de San José es que hemos viajado a Manizales y a Bucaramanga a un encuentro artístico que se hace cada dos años en diferentes ciudades del país, obviamente que pertenecen a la Comunidad Jesuita y una de las cosas que me preguntaban, en esos dos eventos, y que muchas veces dudaron y se preguntaban que: «si los estudiantes que estaban bailando eran estudiantes o profesionales de la danza». La verdad que en ese momento me sentí como muy mal, pero luego ya en la reunión de áreas artísticas de cada uno de los colegios de la Compañía de Jesús, yo les decía que los que estaban bailando eran estudiantes.

En cuanto a su perspectiva sobre las cualidades del sujeto creativo, el énfasis que le atribuye el caso a la «materialización de los sueños» se entiende por su misma historia personal. A este respecto señala: «recuerdo que en la entrevista me decía

uno de los rectores que si había trabajado anteriormente en un colegio tan inmenso, entonces yo le dije que me diera la oportunidad porque yo era capaz de hacer cosas grandes y hasta el momento, gracias a Dios, se me ha dado la oportunidad y lo he demostrado». Igualmente señala que este aspecto que caracteriza a la persona creativa se desarrolla cuando los estudiantes, por su misma iniciativa y gusto, buscan formarse y profundizar en una rama de las artes específica. En este sentido, afirma que tiene «talleres artísticos que eso es algo muy chévere porque [...] en el taller los niños vienen es a profundizar en la modalidad que a ellos les gusta».

En lo que se refiere al segundo aspecto que caracteriza a la persona creativa, capacidad para romper paradigmas, no se encontraron elementos para evidenciar esta postura; por el contrario, se muestra firme en la formación de un paradigma en particular: la sensibilidad hacia el folclor. Desde esta perspectiva, son recurrentes tesis como las siguientes:

- ◆ Me identifico mucho con el folclor;
- ◆ yo como docente tengo la tarea de hacer que mis estudiantes se enamoren de la materia y del folclor colombiano;
- ◆ Que los muchachos y las niñas se apropien de nuestra identidad cultural. Hay que luchar por eso. Pero sobre todo también sensibilizarlos.

Con respecto a los motores que despiertan la creatividad en una persona, el sujeto destaca tres esenciales: arte, folclor y la mediación del maestro. Los dos primeros, se explicaron durante la descripción de la figura de la musa como inspiradora del fenómeno creativo y el tercero se explicará con detalle en la comprensión de la enseñanza de la creatividad.

Propone en relación con la enseñanza de la creatividad que el estudiante recree un modelo presentado por el maestro y le imprima su sello personal. Esto se puede explicar porque por sus mismas características la danza requiere que otro enseñe los movimientos básicos, el manejo del espacio, la expresión corporal, entre otros. A esto se suma la experiencia que ha vivido el sujeto en una escuela de danza profesional, donde su modelo de referencia ha sido la directora de la misma escuela, la cual no sólo la ha formado en el arte de la danza sino que le ha brindado otros elementos para su desarrollo y crecimiento personal. Al respecto dice: «Yo siento que Carmen Meléndez hizo en mí una gran profesional en la danza y lo demuestro en mi trabajo cotidiano en la danza cuando salgo con mis estudiantes. Lo digo con mucha humildad: no hay un festival de danzas donde vaya el colegio San José u otra institución donde yo haya laborado que quede en el primer o segundo lugar. Es gracias a la formación que he tenido [...]».

El sujeto caracteriza la metodología asociada a la enseñanza de la creatividad, a través de tres componentes: el motivacional, el teórico y el práctico. Esta metodología se puede comprender desde la misma naturaleza de la danza por cuanto ésta encarna gusto y «deseo» por lo que se baila, conocimiento de las

raíces, fuentes, desarrollo y evolución de lo que se baila y, especialmente, práctica y destreza para expresar lo que la misma danza se ha propuesto. Como el caso de estudio se ha expresado, ella misma es una profesional de la danza, lo cual la lleva a gestionar este tipo de metodología fruto de su misma experiencia.

El sujeto destaca el componente motivacional cuando afirma que «la teoría que yo siempre he encaminado, es que los estudiantes en el área de lo que tiene que ver con artística, la verdad es que no queremos que ellos sean profesionales de danza, de música, ni de pintura, ni de teatro. Lo que estamos buscando en la educación artística es que los muchachos y las niñas tengan ese sentido de pertenencia y de sensibilidad».

En cuanto al componente teórico, el sujeto afirma que es importante estudiar y comprender la evolución que la danza va adquiriendo. En este sentido, asegura: «no solamente manejo el folclor, sino también danzas internacionales porque entiendo que el folclor va evolucionando y los muchachos también necesitan aprender otras cosas, para estar a tono con ellos».

Finalmente, el componente práctico rescata dos dimensiones en la vida misma del sujeto. Una está relacionada con la posibilidad que le brinda la danza para ser ella misma y la otra con el afán de perfeccionar su arte. Al respecto afirma: «la verdad que me gusta estar danzando mucho. Esa es mi vida, la vida es un movimiento total».

El énfasis sobre lo que hace el profesor lo coloca en los aspectos de la exigencia y el rigor. Esto se comprende, igualmente, a través de dos dimensiones: una personal y otra interpersonal, las cuales se destacan en la siguiente posición: « Que lo bueno era que yo exigía como una buena profesional y por eso cuando ellos salen a bailar se ven como profesionales porque es que yo les exijo y en la exigencia está el éxito. A mi me gusta hacer las cosas bien, o mejor no las hago: o esto todo o no es nada».

En la evaluación el estudiante parte de un modelo, que en este caso es el docente por lo que ella es y hace, lo cual le permite al estudiante desencadenar toda su potencialidad, hasta el punto que no sólo el profesor, sino otras personas en diferentes contextos pueden apreciar que en ellos hay algo distinto, particular y con un sello personal. Esto se evidencia en dos casos: el primero, que ya se citó, se refiere a la experiencia que tuvo un grupo de estudiantes en un encuentro de danzas de diferentes ciudades del país. El otro caso, es el desempeño de algunos ex - alumnos de la docente, quienes han desarrollado sus propios bailes y coreografías. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Pero yo les digo a mis estudiantes que lo que ellos aprendan aquí les va a servir para el resto de la vida. He visto muchos estudiantes que son ex - alumnos y cuando es aquí la semana cultural que necesitan coreógrafo, muchos de los que fueron estudiantes míos resulta que son los coreógrafos de muchos clubes y eso a mí me enorgullece porque entonces digo que he dejado una semilla en cada uno de ellos.

Comparación de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene los sujetos del grupo de referencia

El sujeto concibe la creatividad como una cualidad innata y/o potencial latente, lo cual coincide con la teoría implícita de la creatividad descrita por los maestros de artes del grupo de referencia. Como se señaló, este grupo concibe la creatividad como una condición o cualidad inherente al ser humano. Sin embargo, a diferencia del grupo de referencia, el presente caso destaca como mediación de esta cualidad, la presencia de una musa o «insight» que inspira al sujeto creativo para que innove, replantee paradigmas y formule esquemas de forma libre.

En lo que se refiere al propósito de la creatividad, los maestros de artes del grupo de referencia ven en la creatividad un camino para sortear situaciones simples o complejas en la vida diaria, mientras que el caso particular coloca el énfasis en los talentos particulares que le permiten a la persona creativa diferenciarse de otras, lo que no quiere decir que estos talentos no se puedan emplear para solucionar problemas de la vida cotidiana. Esto significa que las fronteras que podrían eventualmente caracterizar una diferencia sustancial entre ambas concepciones, lo que muestran es una relación de suficiencia y necesidad para que la creatividad efectivamente se pueda evidenciar.

Se podría considerar, en relación con las características de la persona creativa, que las características atribuidas por los sujetos del grupo de referencia (una

persona positiva, emprendedora, investigadora y sensible), son la base para que se puedan desarrollar las características propuestas por el sujeto en particular, es decir, la capacidad para romper paradigmas y materializar sueños. En este sentido, se percibe interdependencia entre los elementos propuestos por ambos, aspecto en el que se percibe, aunque no haya una coincidencia paralela, una relación de causa-efecto, donde la posibilidad, por ejemplo, de materializar sueños, dependerá de que la persona cumpla con las características señaladas por los sujetos del grupo de referencia.

A juicio de los maestros de artes del grupo de referencia, la creatividad surge y se fomenta por medio de lo que el entorno y la acción del sujeto posibilitan. Esta tesis coincide con la idea de que el potencial creativo es algo que se despierta, precisamente por los elementos que provee el entorno y la disposición del sujeto de percibirlos.

En cuanto a la enseñanza de la creatividad, el sujeto en particular se ubica en lo que se ha denominado «enseñanza a través de modelos recreados». Los maestros de artes del grupo de referencia que fueron clasificados bajo esta denominación, coinciden con él en que el estudiante, a partir del modelo (profesor, esquema, texto), desarrolla su creación de manera libre y con su sello personal.

En cuanto a la metodología hay coincidencia entre ambos en relación con el hecho de que al estudiante se le propone un modelo a seguir, enfatizando que el sujeto en particular caracteriza este modelo como un componente teórico. Sin embargo,

el caso de estudio agrega dos componentes más para el desarrollo metodológico: uno que es «motivacional», orientado a despertar la sensibilidad de los estudiantes frente a las manifestaciones artísticas que brindan identidad. El otro es un componente «práctico» de ejecución, donde el estudiante muestra el desarrollo de su sello personal a través de los avances que se van logrando a nivel individual y grupal.

Frente a lo que hace el profesor, existe coincidencia entre el caso y el grupo de referencia, por cuanto el docente presenta el modelo, dota de herramientas teóricas y prácticas y acompaña al estudiante en la recreación del modelo. En este proceso, es característico del caso, el alto nivel de exigencia y rigor, lo cual se ratifica en la siguiente afirmación: «es que yo soy una persona o una docente en la danza muy exigente; casi que hasta el punto que mis estudiantes se han atrevido a decirme que es que a veces yo pienso que los quiero formar como bailarines, cuando en verdad eso no es». En cuanto a la evaluación, igualmente hay coincidencia en el sentido de que se busca por parte del estudiante la recreación del modelo. Sin embargo, llama la atención el hecho de que el sujeto destaca el juicio y la evaluación que sobre la recreación hace un auditorio o un grupo de pares, en relación con los estudiantes, o de colegas, en relación con el profesor.

Contrastación de la práctica pedagógica (fase interactiva) del sujeto en particular con sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza

En la concepción innatista sobre la creatividad, se observa que existe un marcado interés por el tratamiento de temas concernientes al folclor de la región caribe colombiana, porque éste es el «insight» para despertar la creatividad. En este sentido, son frecuentes preguntas como las siguientes: «¿qué significado tiene la danza del paloteo?», «¿por qué se llama así?», «¿qué diferencia hay entre danza y comparsa?». Esta última pregunta surge al tratar sobre el disfraz de la comparsa de la marimonda. Es importante destacar que su clase está mediatizada por un telón de fondo que refleja este interés por el folclor y su consecuente efecto para despertar la creatividad, es así como en el escenario de aprendizaje hay una tambora, imágenes alusivas, música folclórica, entre otros objetos.

En la concepción relacionada con el propósito de la creatividad, el profesor destaca que a través de ella la persona puede ser reconocida por sus talentos particulares que lo diferencian de otros. Esto se observa en la clase cuando le pide a sus estudiantes que realicen ejercicios en los cuales, bajo un mismo ritmo musical, ejecuten pasos propuestos por ellos mismos que se diferencien del modelo propuesto por el profesor y de los demás compañeros. Un ejemplo de ello es el siguiente, donde una estudiante propone un ejercicio para que luego sus compañeros sigan los pasos del baile:

La niña presenta un paso [de baile] que representa un poco de dificultad para los estudiantes. La profesora pide que lo repita por partes para que los estudiantes manejen la secuencia. Los estudiantes conversan entre sí. Esperan la orientación de la compañera. La profesora coloca un disco en la grabadora. Suena la música... Carolina está al frente... la estudiante indica los otros movimientos... se suspende la música para que escuchen y observen. ¡Bien Carolina! Todos aplauden».

En otro ejemplo, el profesor, realizando la actividad que se viene describiendo, expresa a los estudiantes: «¡la creatividad es de ella!, ¡nadie le va a decir que debe hacer!»

A diferencia de los otros casos que se han descrito hasta el momento, en éste el sujeto habla a sus estudiantes explícitamente de creatividad, como se acaba de ver en el ejemplo anterior. También se ratifica en frases como: «¡ésta no es una clase de matemáticas! ¡Esto es creatividad! ¡levanten las rodillas, parecen viejitos de ochenta con artritis. Tiene que ser con ritmo...!»

Con el ejemplo citado anteriormente («¡la creatividad es de ella!, ¡nadie le va a decir que debe hacer!»), el profesor refleja de su concepción sobre la enseñanza de la creatividad, el hecho de que el estudiante recrea el modelo y le imprime su sello personal.

En relación con la metodología, como se mencionó anteriormente, el sujeto señala tres componentes básicos para el desarrollo de un proceso: el motivacional, el teórico y el práctico. En cuanto al motivacional, el profesor destaca la importancia de la sensibilidad hacia la identidad, de ahí que recurra a expresiones propias de la ciudad y la región, v.gr., el Carnaval de Barranquilla. Con este propósito

propone realizar investigaciones en grupo, entendidas éstas como consultas y orientadas con las siguientes preguntas: «¿qué es el folclor?, ¿en qué estado se encuentra el folclor colombiano?, ¿qué creo que debo hacer para proteger el folclor nacional?».

En cuanto al teórico y al práctico, el profesor, al iniciar la sesión, presenta los pasos y secuencias del baile a desarrollar. Los alumnos siguen el modelo y el profesor, o bien mira el espejo para verificar que se esté recreando adecuadamente el modelo, o bien recorre el salón con el mismo propósito. Una evidencia de esto es la siguiente: «la profesora enseña una pequeña rutina que luego es realizada por los estudiantes...la profesora marca los cambios en los tiempos, golpeando con un bastón en el piso...las indicaciones de la clase las da la profesora casi todo el tiempo desde el frente del salón...».

En el párrafo anterior, se destacó tanto la metodología como el rol del profesor. No obstante, se destaca a continuación un matiz propio del rol docente, relacionado con el seguimiento y retroalimentación a los estudiantes, caracterizado por la exigencia y el rigor, tanto en la parte teórica como en la parte práctica. En cuanto a la práctica, se evidencia en frases como: «voy a mandar uno por uno para que hagan estos movimientos, porque no están atentos», «¡levanten las rodillas, parecen viejitos de ochenta con artritis. Tiene que ser con ritmo...!» o «¡no abran la boca porque les puede dar una hernia!». En cuanto a la teórica, la exigencia y rigor se expresa en frases como: «¿fuiste a leer o a exponer?... Sintetízame lo que acabas de leer...pero no leas más el papel...aquí no me venga a leer», «¡ésta es

la exposición más relámpago de vida...no tiene profundización!» o «¡no investigaste mucho...tuviste quince días para documentarte!».

En cuanto a la evaluación, el sujeto tiene en cuenta la forma como el estudiante recrea el modelo y el sello personal que le coloca a la recreación. Un ejemplo de ello fue el que se expresó cuando el profesor revisa la ejecución de los pasos de un baile y va retroalimentando a cada estudiante.

Como se observa, a través de lo escrito, en líneas generales, el conjunto de su práctica es coherente con su concepción de la creatividad y su enseñanza, lo cual se evidencia en el componente de inspiración para la creatividad, en la importancia que se le da al folclor y la expresión particular y única de cada estudiante, en el rigor y la exigencia del dominio de los aspectos tanto teóricos como prácticos y en la forma de evaluar la recreación del estudiante.

CUARTO CASO

PROFESOR DE MATEMÁTICAS

Datos generales del sujeto

Edad: Entre 25 y 30 años.

Género: masculino.

Especialidad: Licenciado en matemáticas y física (Universidad del Atlántico).

Ciclo en el que forma: En el grado 8º.

Tiempo de experiencia: Ha trabajado con adultos campesinos y en una institución de secundaria.

Tiempo en el colegio
en la institución donde
se llevó a cabo
este estudio: 2 años.

Perfil del sujeto

- ◆ Se observa que su comportamiento frente a la clase es formal. Sin embargo, se muestra bastante cercano a los estudiantes. Mantiene su clase en una actitud dinámica permanente.

- ◆ Se evidencia en el desarrollo de la clase y en sus actividades que la prepara, tiene dominio del tema y posibilita un ambiente adecuado de trabajo y aprendizaje.
- ◆ El sujeto se define como **comprensivo** y **exigente**. Siempre está buscando **la perfección**.

El profesor es maestro de matemáticas de 8º

Descripción de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza

Concepciones sobre la creatividad

1. [Qué es] la Capacidad de **relacionarse** con hechos y circunstancias logrando **modificarlas**, para aplicarlas a nuevas situaciones de manera **práctica**.
2. [Para que sirve] le sirve a las personas para **solucionar problemas** de la vida diaria a partir de la **innovación**.
3. [Atributos del sujeto creativo] ser una persona **innovadora, generadora de ideas**, abierta al cambio, es prospectiva, imaginativa, etc.
4. [Cómo surge y se fomenta] a través **de ideas** que materializa para producir **cambios**.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad

1. [Qué hace el estudiante] **es constructor y personaje principal** en su proceso de formación. Desarrolla diferentes maneras **de solución de un problema**, formulando varias hipótesis, resolviendo acertijos, etc.
2. [Metodología] El profesor organiza actividades que buscan que el estudiante **interactúe con el carácter funcional de lo que él aprende** en clase.
3. [Qué hace el profesor] **Organiza** la clase, buscando **desarrollar las capacidades** del estudiante.
4. [Cómo se evalúa] El profesor revisa si el estudiante puede **resolver problemas** de la vida diaria a través de **modelos propios**.

Comprensión de la concepción sobre la creatividad y su enseñanza

El profesor concibe la creatividad como una destreza mental que le permite a las personas relacionarse con hechos y situaciones cotidianas con el propósito de modificarlos. Esto responde, por una parte, a la forma en que el sujeto concibe las matemáticas. Para él, esta disciplina le permite al estudiante resolver problemas prácticos y cotidianos. Por otro lado, es evidente que no sólo las matemáticas lo llevan a asumir esta postura, sino que su compromiso con el enfoque constructivista profundiza el valor que la da a la dimensión práctica. Esto se refleja en afirmaciones como la que sigue, en la cual caracteriza la relevancia del constructivismo en su práctica:

La que más ha tenido relevancia en mi desarrollo profesional es el constructivismo. Pienso que a partir de ahí el ser humano puede generar una potencialidad que le permita afrontar problemas relacionados con la vida diaria a partir de las matemáticas. Pienso que esa es la parte fundamental del proceso que estamos trabajando nosotros.

De igual forma, el mundo de las matemáticas le permite a los estudiantes, sean niños o adultos, potenciar todas las cualidades de un ser creativo, tales como las que describe el sujeto en su caracterización del ser creativo, donde realza que éste es innovador, generador de ideas, abierto al cambio. Esto se refleja en una anécdota que narra el sujeto, la cual, afirma él mismo, ha marcado su vida profesional. En su relato narra la forma en que unos campesinos, a partir del aprendizaje de algunos conceptos trigonométricos, aprenden a medir, dejando de lado medidas tradicionales, como la vara o el metro.

Pienso que hay una [experiencia] que me llenó muchísimo y me ayudó a crecer muchísimo. Fue cuando tuve que hacer unas prácticas en Baranoa trabajando con adultos campesinos. Digo que me llenó muchísimo por ver la manera como una persona a esa edad de pronto está interesada en su proceso de formación y cuando uno motiva al estudiante por lo menos con cuestiones que ellos mismos debían conocer para la realización de sus trabajos en el campo. Cuando trabajamos trigonometría con esos señores allá de Baranoa, nos encontramos con que la motivación era bien grande porque a partir de la trigonometría pudimos medir la altura de una montaña sin necesidad de tener un metro y medirlo paso a paso, sino a través de las razones trigonométricas.

Este mismo ejemplo permite comprender que conciba la creatividad como la generación de ideas que se materializan para producir cambios. El hecho de que los campesinos aprendan a medir desde unas concepciones trigonométricas implica, a nivel cognitivo, un cambio en ellos mismos. Esta transformación también lleva a la transformación de la realidad, la cual verán desde una perspectiva diferente.

En relación con la enseñanza de la creatividad, el sujeto considera que el estudiante es constructor y personaje principal de su proceso de formación. Esta postura es coherente con su enfoque constructivista, el cual es descrito por el sujeto así: « Una de las principales características es que el estudiante siga siendo el eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y que a partir de unas ideas previas, unos preconceptos, el pueda desestabilizarlos para poder adquirir nuevos conocimientos y a partir de ellos desarrollar cualquier tipo de problemática, ya sea práctico, teórico o de la vida cotidiana».

Para que esta idea sea viable el sujeto piensa que el estudiante debe confrontarse con la realidad y aplicar los aprendizajes para transformarla o solucionar un problema específico de ello, es decir, que la creatividad tiene sentido en la medida en que «afecte» o «incida» en un contexto determinado. Esto se explica, como se ha venido diciendo, tanto por su concepción de lo que son las matemáticas como por su concepción del enfoque del constructivismo porque, tal como el afirma, el constructivismo permite que el ser humano desarrolle su potencialidad para afrontar y resolver problemas de la vida diaria a partir de las matemáticas.

En esta concepción, el papel del profesor consiste en organizar la clase, buscando desarrollar las capacidades del estudiante. Estas actividades deben basarse o sustentarse en situaciones cotidianas y reales de la vida, ya que de esa manera será mucho más fácil motivar a los estudiantes. Para desarrollar estas actividades el profesor debe ser orientador de las mismas y motivar su desarrollo y ejecución. En relación con la orientación, el caso de estudio asegura que al estudiante « Se

le dan unas ciertas orientaciones que tienen que ver con el desarrollo de lo que se va a ver, pero prácticamente son ellos los que están construyendo su conocimiento».

Por su parte, en relación con la motivación, el sujeto la considera fundamental en el proceso de enseñanza porque sin ella el estudiante no podría mantener su identidad de constructor para abordar y desarrollar de diferentes formas la solución de un determinado problema. Así lo refleja en una afirmación como la siguiente, cuando afirma que:

El ideal de profesor debe incrementar los niveles de satisfacción de sus estudiantes. Eso sólo se consigue cuando hay experiencia y muchos conocimientos y uno encuentra la mejor manera de transmitir. A veces hay conceptos errados como que el mejor profesor es el que sabe más, pero se quedan un poco cortos a la hora de la motivación que es uno de los factores más importantes y más influyentes para que el proceso se dé de la mejor manera. Yo creo que eso es fundamental: la motivación, y tratar de encontrar aceptación de los jóvenes sin necesidad de estar a la misma altura de ellos. Hay que establecer ciertas distancias, pero que ellos se sientan a gusto con lo que están realizando en la asignatura.

El desarrollo del estudiante, se evidencia cuando es capaz de resolver problemas de la vida diaria a través de modelos propios, lo cual se relaciona con su postura constructivista en la cual, como asegura el sujeto, el estudiante «puede generar una potencialidad que le permita afrontar problemas relacionados con la vida diaria» y «a partir de unas ideas previas, unos preconceptos, él pueda desestabilizarlos para poder adquirir nuevos conocimientos y a partir de ellos desarrollar cualquier tipo de problemática, ya sea práctico, teórico o de la vida cotidiana».

Comparación de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene los sujetos del grupo de referencia

El profesor concibe la creatividad como la capacidad para relacionarse con hechos y circunstancias para modificarlas y aplicarlas a nuevos escenarios, lo cual coincide con la teoría de la creatividad como destreza mental descrita por los maestros de matemáticas del grupo de referencia. Como se señaló, este grupo concibe la creatividad como una capacidad que tienen los seres humanos para resolver problemas, que les permite desarrollar habilidades y estrategias en la solución de los mismos. La concepción del caso de estudio, además de lo descrito, se caracteriza de modo particular porque hace énfasis en el hecho de que no se trata de resolver el problema como si éste fuese algo externo a la persona, sino que ella misma debe interactuar con él para poderlo, precisamente, modificar y adaptar a nuevas situaciones. Cuando los sujetos del grupo de referencia hablan de que existen habilidades y estrategias orientadas a la solución de problemas, el sujeto en particular especifica que «esas habilidades y estrategias» se sintetizan en la capacidad de «innovación» que tiene el ser creativo.

Para los maestros de matemáticas del grupo de referencia, la persona creativa se caracteriza por ser dinámica. En el caso del sujeto en particular, esta caracterización es más amplia y precisa, por cuanto estima que el ser dinámico del

creativo se evidencia cuando éste es una persona innovadora, generadora de ideas, abierta al cambio y es prospectiva e imaginativa.

Finalmente, en lo que se refiere a la forma como se genera la creatividad, los sujetos del grupo de referencia afirman que la acción, frente a una situación, es lo que moviliza a la persona hacia la creatividad. El sujeto en particular afirma que la creatividad se genera a través de ideas que se proponen para materializar cambios y, aunque no está explícito que esas ideas surgen a partir de una situación o problema planteado previamente, si es claro que a lo largo de todo el estudio del caso se evidencia que se parte de una situación o problema de la vida diaria que merece ser tratado y resuelto.

El sujeto en particular al hablar de cómo enseñar la creatividad, se ubica en lo que se ha denominado «enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual». En relación con lo que hace el estudiante, los maestros de matemáticas del grupo de referencia dicen que realiza, desarrolla y propone actividades. En este sentido, el sujeto en particular, en líneas generales, coincide con el grupo de referencia. Sin embargo, se observa que las «actividades» son entendidas por él de manera más amplia, debido a que las mismas implican tratar y proponer la solución de un problema desde diversas perspectivas: formulando hipótesis, resolviendo acertijos, entre otras actividades.

En cuanto a la metodología igualmente hay coincidencia. En ambos casos se da a través de la organización del trabajo, con el propósito de que éste se desarrolle

esencialmente de forma personal. Nuevamente se encuentra un énfasis en el sujeto en particular, ya que en éste predomina el carácter funcional de lo que se aprende, es decir, la aplicabilidad de los aprendizajes.

En lo que respecta a lo que hace el profesor, tanto para los maestros de matemáticas del grupo de referencia como para el sujeto del caso, el maestro es un orientador o guía; pero el caso de estudio enfatiza que dicha orientación tiene un propósito concreto: el desarrollo de las capacidades del estudiante. En la forma como se evalúa igualmente hay acuerdo por cuanto el producto y las actividades que realiza el estudiante son las expresiones concretas de la creatividad. Sin embargo, nuevamente, el caso de estudio tiene su particularidad, en el sentido de que caracteriza el producto propuesto del estudiante como un modelo.

Contrastación de la práctica pedagógica (fase interactiva) del sujeto en particular con sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza

Dado que en caso particular la práctica observada del profesor no evidencia explícitamente su concepción de la creatividad, se ha optado, entonces, por inferir esta concepción a partir de lo que reflejan las clases en relación con la concepción de la enseñanza de la creatividad. Por tal razón, a medida que se vaya contrastado la práctica con cada uno de los elementos de la concepción de la enseñanza, se irá presentado la relación entre práctica y concepción de la creatividad.

En cuanto a lo que hace el estudiante, el caso de estudio expresa que éste es constructor y personaje principal en su proceso de formación, de tal manera que desarrolla diferentes maneras de solución de un problema, formulando hipótesis, acertijos, posibilidades, entre otros. En la práctica se observó, efectivamente, que el estudiante es protagonista, por cuanto el profesor, en la construcción de un concepto, en este caso algebraico, propone un escenario para que vaya construyendo su aprendizaje. Por ejemplo, el profesor comienza a escribir en el tablero seis ejercicios. Al terminar de escribir, pregunta a los alumnos «¿qué es una expresión algebraica?» A partir de las diferentes respuestas que dan los estudiantes, va construyendo, con ellos, el concepto. En esta misma actividad, un estudiante pregunta al profesor algo relacionado con uno de los ejercicios, a lo que el profesor responde que entre los mismos estudiantes se puede aclarar el aspecto requerido.

La actividad característica de los estudiantes durante las clases observadas fue la realización de ejercicios matemáticos. Por ejemplo: ejercicios de factorización, operaciones con polinomios, división de expresiones algebraicas, entre otras. En ocasiones, realizaron estos ejercicios en pequeños grupos, pero generalmente predominó el trabajo individual, donde el profesor pedía a los estudiantes que tomaran el texto guía y resolvieran, por ejemplo, «los ejercicios del tercer caso de factorización». Se notó que los estudiantes se concentraban en su trabajo y el profesor iba pasando por cada uno de los puestos, para aclarar dudas a los estudiantes. Tanto el caso de la secuencia de ejercicios en el tablero (seis ejercicios) como la asesoría personalizada a cada estudiante, mostró que el

profesor es organizado en su clase con miras a desarrollar las capacidades del estudiante. En este mismo sentido, el profesor recurrió a estrategias lúdicas que mantenían a los estudiantes concentrados en lo que se estaba desarrollando. Un caso de esto fue el siguiente:

[...] el profesor dividió el curso en cinco grupos. Colocó en el tablero un polinomio, señalando que el grupo que terminara primero el problema obtendría una bonificación. Igualmente se afirmó que se tendría en cuenta la disciplina del grupo. Antes de que los grupos comenzaran a realizar el ejercicio, el profesor les dio diez minutos para que repasaran el tema. Cuando el primer grupo de seis estudiantes levantó la mano para decir que ya habían terminado, el profesor les pidió que se enumeraran del 1 al 6. Otro estudiante anotó los números en unas papeletas y las ingresó en una bolsa. Según la instrucción del profesor, el número favorecido presentaría el caso.

A partir de lo que hacen el estudiante y el profesor se podría inferir, con respecto a la concepción de la creatividad, que el profesor en su dinámica de clase evidentemente confronta a los estudiantes con problemas básicos de Álgebra, frente a los cuales el estudiante se relaciona para resolverlos a partir de procedimientos específicos que, posiblemente, permitan la exploración de hipótesis o alternativas que no necesariamente se podrían calificar como «innovadoras». Sin embargo, no se podría negar que la dinámica de la clase desarrollada por el profesor muestra que la solución de problemas se pueden abordar de formas no convencionales y, por lo tanto, innovadoras y abiertas al cambio. Sobre lo anterior, se destaca el siguiente momento:

para resolver un ejercicio de expresiones algebraicas, el profesor solicitó a los estudiantes que trajeran de casa dibujadas variables, exponentes y otros componentes de las expresiones algebraicas. Con estos elementos, el profesor colocó en el tablero una expresión algebraica particular. Luego pasó un estudiante a resolverla. Para ello el estudiante debía decir qué iba a hacer y recurrir a otros compañeros del salón para que le prestaran los elementos necesarios para solucionar el problema.

A partir de la observación realizada, se evidencia el enfoque constructivista descrito por el profesor en su entrevista autobiográfica profesional. Allí afirmaba: «una de las principales características [del constructivismo] es que el estudiante siga siendo el eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y que a partir de unas ideas previas, unos preconceptos, él pueda desestabilizarlos para poder adquirir nuevos conocimientos y a partir de ellos desarrollar cualquier tipo de problemática, ya sea práctico, teórico o de la vida cotidiana». En las clases observadas, se evidencia que el profesor parte de los conocimientos previos de los alumnos, que el estudiante es constructor de su conocimiento y que puede resolver problemas prácticos y teóricos, tales como los citados anteriormente. En lo referente a la dimensión práctica de la vida cotidiana, en las clases que se observaron no se desarrollaron ejercicios en este sentido, sin embargo, se tuvo acceso a alguna prueba escrita dirigida a los estudiantes del mismo grado, en la cual hay problemas de la vida práctica. Este es un ejemplo de este caso: «Juan compró una camisa por \$65.000 y le rebajaron el 10%, un pantalón por \$99.900 y le rebajaron el 5% y unos zapatos por \$146.000 y le rebajaron el 20%. ¿Cuánto gastó Juan?».

A través de este ejemplo se muestra la coherencia que muestra el sujeto con el enfoque que lo identifica y con la concepción de que estudiante puede interactuar con el carácter funcional de lo que él aprende, en el sentido de que confronta al estudiante con las estructuras algebraicas que va aprendiendo y su posible aplicación, bien sea en el desarrollo de un problema de clase (como en el ejemplo

las expresiones algebraicas o del trabajo en grupo) o de la vida cotidiana (como en el ejemplo de la prueba escrita citada).

Se reitera que los tópicos trabajados en las clases observadas exigían, por parte del alumno, seguir procedimientos matemáticos concretos y ya establecidos. Lo cual ha dificultado que se pueda mostrar cómo el estudiante puede resolver problemas de la vida diaria a través de modelos propios. Sin embargo, en relación con el seguimiento que hace el profesor a los procesos de los estudiantes, se ve la forma cómo lo hace y el propósito de la misma, es decir, comprobar cómo el estudiante desarrolla sus capacidades. Esto se muestra a través del momento en el cual el profesor pasa por cada puesto del estudiante para revisar la manera como éste ha intentado o ha resuelto un problema propuesto. Así mismo, cuando llama estudiante por estudiante para que presente en su escritorio la forma en que solucionó el problema estimado como tarea, mientras que el resto de estudiantes resuelven otros problemas que igualmente son revisados por el maestro.

A partir de la metodología y la evaluación, se podría inferir, respecto a la concepción de la creatividad que ésta se genera cuando el estudiante plantea ideas para solucionar un problema planteado, lo cual se relaciona con su perspectiva constructivista de la enseñanza.

En términos generales se puede afirmar que hay una coherencia entre la práctica del profesor y lo que plantea en su discurso en torno a la enseñanza de la creatividad, impulsado por su sustrato constructivista y la forma como se aplica

para el desarrollo de la creatividad. Sin embargo, en algunos momentos no es clara la relación entre la concepción de la creatividad y la enseñanza con la práctica. Esto se nota especialmente en lo que respecta a la solución de problemas a partir de modelos propios y la resolución de dichos problemas de forma innovadora.

QUINTO CASO

PROFESOR DE CASTELLANO Y LITERATURA

Datos generales del sujeto

Edad:	Entre 30 y 35 años.
Género:	masculino.
Especialidad:	Licenciado en lenguas modernas (Universidad del Atlántico).
Ciclo en el que forma:	En el grado 10º.
Tiempo de experiencia:	Ha trabajado en el colegio donde se desarrolló este estudio y en instituciones de educación superior de la ciudad.
Tiempo de trabajo en la institución donde se llevó a cabo este estudio:	6 años.

Perfil del sujeto

- ◆ Espontáneo en la relación con sus estudiantes. Es familiar en el trato, pero a la vez exigente con ellos. Asegura que en este aspecto se muestra bastante riguroso.

- ◆ Se considera amigo de los estudiantes.
- ◆ Se evidencia en el desarrollo de la clase y en sus actividades que las prepara. Tiene dominio del tema y posibilita un ambiente adecuado de trabajo y aprendizaje.

El profesor es maestro de matemáticas de 10º

Descripción de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza

Concepciones sobre la creatividad

1. [Qué es] la Capacidad de **generar** ideas y **ejecutar** actividades innovadoras de forma recursiva.
2. [Para qué sirve] le sirve a las personas para **enfrentar y resolver situaciones complejas en la cotidianidad.**
3. [Atributos del sujeto creativo] ser **recursivo, innovador y propositivo.**
4. [Cómo surge y se fomenta] cuando se resuelven **situaciones problemáticas complejas** a través de **diferentes alternativas de solución.**

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad

1. [Qué hace el estudiante] **propone** diferentes alternativas para resolver **situaciones complejas**, teniendo en cuenta sus **habilidades** y **recursos disponibles**.
2. [Metodología] se **contextualiza** la clase, se **proponen** actividades de trabajo **personal o grupal**, teniendo en cuenta **los presaberes** del estudiante, y se **socializa** el alcance de las experiencias.
3. [Qué hace el profesor] **organiza la clase** disponiendo espacios para la **puesta en común de experiencias**.
4. [Cómo se evalúa] a través de la **participación activa** y **segura** en las puestas en común de las experiencias.

Comprensión de la concepción sobre la creatividad y su enseñanza

El profesor concibe la creatividad como una destreza mental que permite generar ideas y ejecutar actividades innovadoras de forma recursiva. Esto se explica porque él considera que el aspecto literario de su disciplina es en sí mismo complejo, lo cual se puede abordar desde dos perspectivas: por un lado, no comprendiendo esa complejidad hasta el punto de convertirla en algo traumático; por el otro asumiendo esa complejidad con el propósito de comprenderla y tratarla con unos recursos adecuados. Por esta razón, el profesor considera que entre las cualidades de la persona creativa se destaca la posibilidad de enfrentar y resolver situaciones complejas en la cotidianidad.

Todo lo anterior se explica cuando el mismo sujeto afirma: «yo partí de mi experiencia como estudiante y sé lo traumático que puede ser abordar textos literarios». El hecho de enfrentarse a la situación de enseñar un aspecto de una asignatura que el sujeto considera compleja, lo lleva a proponer que el sujeto creativo debe caracterizarse por ser recursivo, innovador y propositivo.

Ejemplo de esto es cuando, frente a la experiencia de los estudiantes con los textos clásicos, el profesor les propone diversas alternativas para abordarlos, tales como la realización de videos, guiones de trabajo, presentaciones en vivo y la socialización de experiencias. Estos recursos, por sus mismas características, pueden resultar innovadoras. El hecho de proponer nuevos recursos, nuevas formas de expresión y alternativas de abordar lo complejo, muestran que la creatividad se genera cuando se resuelven situaciones problemáticas complejas a través de diferentes alternativas de solución. Con relación a las cualidades del sujeto creativo y a la forma como se genera la creatividad, el sujeto afirma: «[la experiencia traumática] me llevó a mi a proponer actividades diferentes a los estudiantes».

En relación con la enseñanza de la creatividad, el sujeto considera que el estudiante propone diferentes alternativas para resolver situaciones complejas, teniendo en cuenta sus habilidades y recursos disponibles. Así, como en la concepción sobre la creatividad su punto de partida es su misma experiencia, para este caso el sujeto apela a lo mismo, es decir, trabajar desde la complejidad misma del discurso literario, implica que el estudiante sea propositivo, no de forma

individual, sino que lo sea desde una construcción colectiva. Lo anterior se ve reflejado cuando el caso de estudio plantea que: «realizar videos con las obras literarias propuestas [para que] ellos mismos elaboraran, luego de la lectura de los fragmentos de los clásicos o de la obra completa, sus guiones e hicieran representaciones en vivo y a través de video».

Aunque en la metodología el profesor describe varios momentos que operacionalizan el desarrollo de la clase, se podría afirmar que todos son conducentes a desarrollar actividades innovadoras que, de forma reiterada, han mostrado su eficacia a la hora de abordar la complejidad de la literatura. Este énfasis en la actividad se ve claramente cuando el sujeto, al referirse a la realización de los videos por parte de los alumnos, concluye: « Me parece que esa es una de las actividades que más me han marcado, la más significativa, de hecho, por eso la he mantenido a través de los tiempos».

Para el desarrollo de la clase, el profesor aparece como el proponente de actividades diferentes que buscan hacer más atractivo e interesante el trabajo literario. Para ello, el profesor organiza la clase, disponiendo espacios para la puesta en común de experiencias. Desde esta perspectiva, el profesor asegura que sus actividades son novedosas con el propósito de que a los estudiantes « les parezca más atractivo o más interesante el trabajo con este tipo de textos. Los resultados [son] muy satisfactorios».

La evaluación se centra en la participación activa y segura de los estudiantes en la puesta en común de sus experiencias, donde son evaluados los productos que se han desarrollado de forma colectiva, tales como videos, construcción de guiones y representaciones en vivo. La evaluación de estos productos se hace, como decía el sujeto en la entrevista autobiográfica, desde uno criterio de «exigencia».

Comparación de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene los sujetos del grupo de referencia

El profesor concibe la creatividad como la capacidad para generar ideas y ejecutar actividades innovadoras de forma recursiva, lo cual coincide con la teoría de la creatividad como destreza mental descrita por los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia. Como se señaló, los sujetos del grupo de referencia conciben la creatividad como una capacidad que tienen los seres humanos para resolver cualquier problema de forma original. De igual forma, en los demás elementos de la concepción sobre la creatividad hay coincidencia. La concepción del caso de estudio, además de lo descrito, se caracteriza de modo particular porque hace énfasis en aspectos como los siguientes: mientras que los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia destacan la originalidad como el punto vital de la creatividad como capacidad, para el sujeto en particular este punto vital está en la recursividad.

En cuanto al propósito, se encuentra que los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia destacan la resolución de problemas, mientras que el sujeto en particular, la solución de situaciones complejas. Tanto los sujetos del grupo de referencia como el sujeto en particular hablan efectivamente de que la creatividad es para solucionar problemas, pero el sujeto en particular cualifica este propósito cuando afirma que este problema conlleva un nivel de complejidad, tal como se describió en la concepción que el caso tiene sobre la creatividad.

En cuanto a las características del sujeto creativo, hay coincidencia en calificarlo como «innovador». Sin embargo, los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia le atribuyen otras características tales como ser inteligente, persistente y de mentalidad abierta al cambio. En lo que se refiere a cómo se genera la creatividad, existe coincidencia en que ésta se genera a partir de la solución de problemas, a lo cual agregan los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia que estos se resuelven de forma original, es decir, única, mientras que el sujeto en particular habla de «diferentes alternativas de solución».

El profesor al hablar de cómo enseñar la creatividad se ubica en lo que se ha denominado «enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo». En relación con lo que hace el estudiante, los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia plantean que se realizan, desarrollan y proponen actividades para desarrollar la creatividad. Por su parte, el sujeto en particular dice que los estudiantes proponen distintas alternativas para resolver situaciones complejas, teniendo en cuenta sus habilidades y recursos. Para el caso de

estudio, no es cualquier tipo de actividad el que da paso al desarrollo de la creatividad, sino aquellas que implican resolver situaciones complejas.

En cuanto a la metodología igualmente hay coincidencia, en cuanto al trabajo en grupo y la socialización de los productos. No obstante, el sujeto en particular agrega la necesidad de contextualizar la clase, proponer trabajos de tipo personal y tener en cuenta los presaberes de los estudiantes.

En lo que respecta a lo que hace el profesor, tanto para los maestros de lenguaje y literatura del grupo de referencia como para el sujeto del caso, el maestro es un orientador o guía; pero el caso de estudio enfatiza que dicha orientación tiene un propósito concreto: organizar la clase, disponiendo espacios para la puesta en común de experiencias. En la forma como se evalúa igualmente hay acuerdo por cuanto el producto y las actividades que realiza el estudiante son las expresiones concretas de la creatividad. El caso de estudio, además de tener en cuenta los productos, considera como un factor evaluable la participación y la puesta en común de las experiencias.

Contrastación de la práctica pedagógica (fase interactiva) del sujeto en particular con sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza

En primer lugar, la concepción de la creatividad como la capacidad de generar ideas y ejecutar actividades de forma recursiva, se ve reflejada cuando el profesor presenta situaciones problémicas complejas y, a partir de ellas, demanda del

estudiante posibles soluciones. Estos problemas son de orden tanto teórico como práctico. Un ejemplo de lo anotado es el siguiente: «El profesor pregunta: «¿cómo la obra es un reflejo de la realidad?» Un estudiante hace referencia a las personas que compran apellidos para sobresalir y aparentar. Luego otro estudiante hace un contraste y comparación entre la obra presentada con la Celestina». En este tipo de situaciones también se puede apreciar cómo el profesor conmina a utilizar diversos recursos (teóricos y/o prácticos) para solucionar el problema propuestos. Este es el caso de un estudiante que realiza una analogía con el lenguaje matemático para hablar de sintaxis.

El segundo aspecto en el que se hace referencia al propósito de la creatividad, el sujeto resalta la característica que le sirve al persona para enfrentar y resolver situaciones complejas de la cotidianidad. Los ejemplos citados anteriormente son clara muestra de esto. Para ratificar lo anterior, se amplía uno de ellos:

Un estudiante ha explicado la diferencia entre la semántica y la sintaxis. El profesor dice: «cómo así, explique». Hay silencio. Dos estudiantes piden la palabra. El estudiante A hace una analogía con el lenguaje matemático para hablar de sintaxis. Luego dice que la semántica es para analizar el sentido y significado de las palabras. Toma ejemplos de la guía de trabajo para explicar el tema y dice: «hay muchas frases, bien escritas, pero no necesariamente con sentido».

El sujeto del caso caracteriza al ser creativo como recursivo, innovador y propositivo, características que se evidencian en el aula de clase cuando se orienta a los estudiantes para que realicen videos, guiones, obras de teatro y otras actividades lúdicas como ruedas de prensa, basadas en obras literarias leídas. Este mismo aspecto se relaciona con la forma en que se genera la creatividad en

el salón de clase, cuando se afirma que se resuelven situaciones problemáticas y complejas a través de diferentes alternativas de solución. Así se puede observar en la siguiente situación de clase:

Los estudiantes presentan el video sobre El Quijote. Todos los estudiantes están concentrados en la pantalla. Hay risa y comentarios. Luego un estudiante del grupo explica: «lo más duro de la grabación fue haber podido representar un pensamiento con las palabras del autor y haber recreado a Don Quijote y a Sancho». Otro estudiante explica: «la obra de Cervantes es una versión antigua, la nuestra es una visión posmoderna de don Quijote».

En lo que respecta a la enseñanza de la creatividad y, específicamente, al papel del estudiante, el sujeto de estudio afirma que éste propone diferentes alternativas para resolver situaciones complejas, teniendo en cuenta sus habilidades y recursos disponibles. Los siguientes ejemplos, uno referido al campo ortográfico y otro al literario, evidencian lo dicho:

Ejemplo 1:

Los estudiantes están haciendo un taller sobre ortografía. Algunos se acercan a la biblioteca a consultar el diccionario. Otro se acerca al profesor y le pregunta. El profesor le responde con un pregunta: «¿usted cree que lleva tilde? ¿por qué?». El estudiante da su explicación.

Ejemplo 2:

Un estudiante se acerca al profesor y le dice que explique el desarrollo de la pregunta sobre la épica. El profesor indica cuál era la forma de realizar el crucigrama y afirma que se comienza por las horizontales para que la gran mayoría e verticales queden ya listas. Un estudiante discute con el profesor y le dice que la palabra «épica» salía invertida en el crucigrama, pero que no había una instrucción en éste para poderlo desarrollar así. Otro estudiante que sí había resuelto esta palabra, afirmó que el argumento de su compañero no era válido porque de lo que se trata un crucigrama es de jugar con las palabras y que no valía la pena ahogarse en un vaso de agua. El profesor acepta que hizo falta colocar en la instrucción del crucigrama que la palabra «épica» se solucionaba como invertida. El profesor en medio del murmullo dice que va a anular el punto de la épica en el crucigrama para todos porque «los mismos con las mismas van decir: por culpa de un error de [el

profesor se nombra a sí mismo] perdí la PEPA⁴». Otro estudiante (...) expresa que no es justo anular el punto de la épica porque si todos habían estudiado entonces se podía resolver la palabra épica en el crucigrama independientemente de que estuviera invertida o no. El profesor pregunta: «¿quién no está de acuerdo con Mafe?». Sólo una estudiante levantó la mano. El profesor dijo: «entonces el punto es válido».

Lo que tiene que ver con la metodología, como ya se ha sido descrita por el mismo profesor, durante la clase se contextualiza a los estudiantes, se proponen actividades de trabajo personal o grupal, teniendo en cuenta los presaberes del estudiante y se socializa el alcance de las experiencias. Una vez más la clase refleja esta dinámica cuando, en una de las observaciones, el salón fue organizado para realizar un foro y un grupo encargado de la exposición entregó las preguntas al profesor para desarrollar una rueda de prensa sobre una obra literaria. En un momento el profesor dejó de leer el guión entregado por los alumnos y les preguntó sobre su experiencia en la realización de la actividad, en concreto, el video sobre Don Quijote de la Mancha.

Como ya se había dicho, el profesor se concibe como organizador de la clase, al disponer espacios para la puesta en común de experiencias. En el mismo caso del video sobre Don Quijote de la Mancha, se destaca la siguiente situación:

El profesor abre el espacio para que los estudiantes presenten la actividad: una rueda de prensa sobre el video que se hizo del Don Quijote de la Mancha. El estudiante entrega las preguntas al profesor para que vaya interrogando a los estudiantes que representaron a los personajes de la obra. Luego de la entrevista se presentó el video que hicieron los estudiantes sobre el Quijote. El coordinador del grupo dice: «ahora viene la parte seria del asunto. Lo que nosotros queremos es venderles la obra porque es una obra de todos los tiempos. Además el Quijote representa lo platónico y Sancho lo aristotélico que hay en nosotros. Es un libro agradable a la lectura y, aunque es extenso, cada uno lo puede dividir en partes de acuerdo con su interés». Luego el profesor permite que otro miembro del grupo expositor les hiciera unas preguntas a sus compañeros: ¿cómo les pareció la actividad? ¿qué le mejoraría? ¿qué fue lo más relevante de la presentación?

4. Prueba Escrita Periódica Acumulativa.

Según dijo el sujeto del caso, la evaluación se realiza a través de la participación activa y segura en las puestas en común de las experiencias. Una vez más se observa claramente lo anterior en las actividades propuestas en el aula de clase. De esto da cuenta, entre otras situaciones, el ejemplo aquel donde el profesor dividió el curso en los grupos de exposición y a cada uno le entregó unos formatos para evaluar al último grupo que expuso la Celestina. Luego abrió el espacio para que los estudiantes dieran impresión sobre el trabajo realizado.

Como se puede observar la práctica de clase del sujeto en particular, es coherente con su concepción de la creatividad y su enseñanza.

SEXTO CASO

PROFESOR DE ARTÍSTICA [TEATRO]

Datos generales del sujeto

Edad:	entre 45 y 50 años.
Género:	masculino.
Especialidad:	Arquitecto y profesor de teatro.
Ciclo en el que forma:	En el grado 10º.
Tiempo de experiencia:	Ocho años de experiencia en la institución donde se desarrollo esta investigación y aproximadamente 20 en una institución de educación superior.
Tiempo de trabajo en la institución donde se llevó a cabo este estudio:	Ocho años.

Perfil del sujeto

- ◆ Se define como una persona espontánea, alegre, simpática, afectuosa, graciosa, con un tinte de «mamagallista».
- ◆ Es un profesor que se considera cercano a los estudiantes.
- ◆ Sus clases son preparadas, sin quitarle su cuota de informalidad e improvisación.

- ◆ Se evidencia en el desarrollo de la clase que tiene dominio del tema y posibilita un ambiente adecuado de trabajo y aprendizaje.

El profesor es maestro de artística de 10º (teatro)

Descripción de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza

Concepciones sobre la creatividad

1. [Qué es] es **un potencial** que puede hacer a alguien creador de algo nuevo, diferente, fuera de lo común y al servicio de la sociedad. **Esto es posible por el relámpago de la imaginación.**
2. [Para qué sirve] para ser **reconocido** como líder y para conducir **transformaciones sociales.**
3. [Atributos del sujeto creativo] es una persona **inteligente, responsable, innovadora, de muchos alcances, estructurada, dirigente, y rompe paradigmas.**
4. [Cómo surge y se fomenta] por medio de **ejercicios que motiven la imaginación**, para dar soluciones individuales a algo.

Concepciones sobre la enseñanza de la creatividad

1. [Qué hace el estudiante] debe **ejercitar** la concentración, la imaginación y la puesta en escena con su creatividad del personaje y de sus posibilidades.
2. [Metodología] **motivación** al estudiante para que despierte su imaginación a través de un personaje o situación, **recreación** de lo anterior en el escenario, **puesta en común** sobre los logros de la puesta en escena y **evaluación conjunta** de la creación.
3. [Qué hace el profesor] **Identifica el potencial** del estudiante y **le propone** ejercicios para que los desarrolle a través de la imaginación.
4. [Cómo se evalúa] a través de la **puesta en escena**, el actor muestra su habilidad y destreza para representar un personaje o cuando el actor **escribe el libreto** de su propio personaje.

Comprensión de la concepción sobre la creatividad y su enseñanza

En la concepción sobre la creatividad, el sujeto considera que ésta es un potencial que puede hacer a alguien creador de algo nuevo, diferente, fuera de lo común y al servicio de la sociedad, lo cual es posible por el relámpago de la imaginación. Esta posición se comprende cuando él mismo se atribuye condiciones y características que le son propias, las cuales, por sí mismas, facilitan su trabajo. Estas características constituyen un potencial que en algunos momentos el profesor siente que no son valoradas completamente por los demás, tal como lo afirma con la siguiente frase: «ellos no saben de todo el potencial que hay de

cosas que se pueden hacer, como por ejemplo en el colegio San José muchas dudas hubo cuando yo iba a hacer un acto en el Amira de la Rosa».

El reconocerse con ese potencial le ayuda a reconocer en los estudiantes esas mismas posibilidades para desarrollar la creatividad. El mismo ejemplo citado da cuenta de ello, cuando dice que «verdaderamente en el colegio había muchas cosas por hacer, porque se cuenta con el personal profesional, se cuenta con el material humano». Es decir, no sólo él cuenta con ese potencial, sino todos aquellos que lo rodean y que él reconoce como «personal profesional y material humano». El componente de la imaginación se explicaría desde las características que él considera como propias de quien ejerce la disciplina teatral, cuando se describe en los siguientes términos: «Primero que todo porque tengo unas características de integrarme, de llegar y querer y ser querido, porque uno de los parámetros fundamentales es que uno en la cátedra de teatro, primero tiene que convencer [...] a veces uno tiene que ingeniárselas para salir adelante».

Esas características fundamentales que debe tener el profesional del teatro, tienen que, como asegura el sujeto del caso, ser reconocidas, no hay teatro sin auditorio. Sin embargo, ese ser creativo que busca ser reconocido se debe a ese auditorio. Es decir, se forma para él. Es esta concepción del actor de teatro lo que lleva al sujeto a afirmar que el ser creativo debe ser un líder de las transformaciones sociales que puede llevarse a cabo si existe una misión clara en el mundo, lo cual destaca el sujeto cuando describe el perfil del maestro ideal:

Bueno, un profesor ideal llega a ser aquella persona que debe tener un perfil, primero, de amarse a sí mismo y amar su profesión; segundo, estar convencido que la misión que le corresponde como maestro, como educador, hasta que punto está uno lleno de responsabilidades con aquellos que va a educar. Ese principio que uno tenga que vivir permanentemente girando y pensando en torno al trabajo que está desempeñando y sobre todo cuando es con niños, con adolescentes. Es ahí donde uno mismo se muestra y se da cuenta quién es, si verdaderamente la carrera que escogió es o no es.

Su concepción de la disciplina incide en los rasgos que el atribuye a la persona creativa: inteligente, responsable, innovador, de muchos alcances, estructurado, dirigente, y rompe paradigmas. Se puede observar que dentro de las características de ese ser creativo aparecen una vez más elementos que se relacionan con la dimensión social del individuo. Entre los rasgos mencionados del ser creativo aparecen la capacidad de dirigir y el poder romper paradigmas. Una vez más aparece el actor frente a un auditorio que lo reconoce y que él transforma.

Para el sujeto del caso la creatividad surge cuando se desarrollan ejercicios que motivan la imaginación. Para que brote el personaje, es necesario que el actor lo cree y para eso debe tener una gran imaginación, de tal manera que él pueda tomar decisiones, desde un parámetro de libertad, para que escoja y descubra las soluciones al problema planteado (darle vida a un personaje). Lo cual se reafirma cuando dice que se identifica con una pedagogía

[...] que le permite al niño tomar decisiones entre su libertad, de que él escoja y por su propia capacidad descubra e investigue las soluciones de los problemas y no sea uno el que le dé todo masticado y a la mano, sino darle esa posibilidad, que él, en su proceso cognitivo sea él el que descubra y encuentra la verdad.

Propone en relación con la enseñanza de la creatividad aspectos muy concretos sobre lo que debe hacer, para el caso de lo que hace el estudiante, un aprendiz de teatro. Al respecto dice que debe ejercitar la concentración, la imaginación y la puesta en escena con su creatividad del personaje y de sus posibilidades. De la cita anterior se destaca el factor de la libertad, por cuanto permite que el estudiante descubra e investigue las soluciones de los problemas, para darle sentido al personaje en proceso de creación.

Esta idea sobre lo que hace el estudiante, le da sentido a la metodología presentada por el sujeto del caso, por cuanto la preparación y construcción del personaje, es validada posteriormente por un auditorio o por su propios compañeros en una puesta en común que dará pie a evaluar de forma conjunta la creación. Este método, caracterizado como personalizado, permite que el proceso de construcción del personaje se realice bajo las características de la espontaneidad, el descubrimiento y la libertad, tal como se describía en una cita previa donde se enfatizaba que el aprendiz, en su proceso cognitivo, va descubriendo y encontrando la verdad.

Tanto las características del aprendiz como la metodología propuesta, señalan el papel del profesor caracterizado por su habilidad para identificar el potencial del estudiante y la posterior propuesta de ejercicios para desarrollar la imaginación. Se podría decir que identificar el potencial implica que el profesor, antes que nada, convenza a los otros de que hacer teatro vale la pena. En este punto, el profesor se coloca como ejemplo de lo que es un potencial y la forma cómo eso se puede

desarrollar en un espacio de formación, cuando describe la manera como él mismo se presenta en el aula de clase: « los rasgos míos muestran de salida una simpatía, una sonrisa, una aceptación, una caricia, inclusive parece que ya fuera un payaso antes de entrar. [...] Muchas veces utilizo el método del mamagallismo, la sonrisa, de alegría, en fin todas esas cosas son muy importantes».

Con respecto a la evaluación, el desarrollo creador del aprendiz, la metodología orientada a favorecer la imaginación y el papel del profesor como descubridor [o expositor] de un potencial, se ve expresado de forma práctica en la puesta en escena. Por esta razón, la evaluación tiene dos momentos: uno interno que se caracteriza por la puesta en común de los avances logrados en la representación de cada uno de los personajes y uno externo, de reconocimiento social, que se expresa en un teatro o espacio común para el teatro: allí el elemento evaluador depende del impacto, motivación, sensibilidad, simpatía, aceptación y reconocimiento que tenga el trabajo del aprendiz de teatro por parte de un público. Esto se evidencia en el ejemplo citado, por el mismo profesor, de la experiencia en el teatro Amira de la Rosa, al comienzo de este apartado.

Comparación de las concepciones que tiene el sujeto en particular sobre la creatividad y su enseñanza con las concepciones que sobre el mismo fenómeno tiene los sujetos del grupo de referencia

El sujeto concibe la creatividad como un potencial que puede hacer a alguien creador de algo nuevo, diferente, fuera de lo común y al servicio de la sociedad, lo

cual es posible por el «relámpago de la imaginación». Por su parte, los maestros de artes del grupo de referencia la conciben como una condición o cualidad inherente al ser humano. Como se puede apreciar, ambos coinciden en que la creatividad es un potencial, o una condición, o una cualidad que es propia para el ser humano. Sin embargo, el sujeto del caso puntualiza que esta cualidad le permite a la persona ser un creador siempre y cuando «lo ilumine el relámpago de la imaginación».

En lo que se refiere al propósito de la creatividad, los maestros de artes del grupo de referencia consideran que sirve para sortear situaciones simples o complejas en la vida cotidiana y transformar el medio, el entorno, con miras a mejorar la calidad de vida, mientras que el sujeto en particular manifiesta que sirve para ser reconocido como líder y para conducir transformaciones sociales. Ambos coinciden en el hecho de que la creatividad es un medio para transformar el entorno o la sociedad y mejorar la calidad de vida. Sin embargo, podrían destacarse algunos matices cuando se enfatiza en el plano meramente personal de un sujeto creativo, ya que, para los maestros de artes del grupo de referencia, la creatividad es útil para sobrevivir, por cuanto destaca que a través de ella se pueden sortear situaciones simples o complejas. Para el caso del sujeto en particular, la creatividad permite que el sujeto sea reconocido por la sociedad como un líder que está al servicio de la misma.

En relación con las características de la persona creativa, los sujetos del grupo de referencia hablan de una persona positiva, emprendedora, investigadora y

sensible, y en el caso del sujeto en particular se enfatiza en que la persona creativa es inteligente, responsable, innovadora, de mucho alcance, estructurada, dirigente y capaz de romper paradigmas. Como se observa, para este aspecto del estudio sobre la creatividad, hay diferencias notables entre ambas concepciones, determinadas por los planos en los cuales se desenvuelve y realiza el sujeto creativo: para los maestros de artes del grupo de referencia el propósito de la creatividad tiene una connotación más instrumental, puesto que el sujeto creativo se enfoca a sortear situaciones simples o complejas, mejorar la calidad de vida; mientras que para el sujeto en particular el propósito de la creatividad tiene una connotación de reconocimiento social, por cuanto es un líder dispuesto a transformar la sociedad.

Desde la anterior perspectiva, las cualidades presentadas por el sujeto en particular son de más alcance en la medida en que la esfera de acción del sujeto es más amplia (la sociedad) y no se limita a la intención de mejorar la calidad de vida. Dado que la visión del sujeto en particular es la «transformación de la sociedad», permite comprender por qué se ponderan cualidades y actitudes como «la responsabilidad, ser dirigente y romper paradigmas».

A juicio de los maestros de artes del grupo de referencia, la creatividad surge y se fomenta en la medida en que el entorno y la acción del sujeto posibilitan que la cualidad se manifieste. Para el sujeto en particular surge a través de ejercicios que motivan la imaginación o para dar soluciones individuales a algo. Hay coincidencia en cuanto a que la creatividad surge por medio de acciones o ejercicios del sujeto;

unos orientados a despertar la cualidad (grupo de referencia) y otros a encender el relámpago de la imaginación (sujeto en particular). Al estudiar la diferencia entre lo que sugieren los maestros de artes del grupo de referencia y el sujeto en particular, se puede decir que para los primeros el entorno es un factor clave para que la cualidad se manifieste, hecho que no destaca el sujeto en particular.

De la interpretación anterior, se nota que tanto para el grupo de referencia como para el sujeto en particular, la creatividad es una cualidad inherente al ser humano, cuyo propósito más noble es la transformación del entorno (social o físico), para mejorar la calidad de vida. Esta cualidad surge por acciones (unas mediadas por el entorno y otras por la imaginación), orientadas a unos fines o propósitos específicos. Lo expuesto supone que en general hay una coincidencia entre los sujetos del grupo de referencia y el sujeto en particular sobre su concepción de la creatividad.

En cuanto a la enseñanza de la creatividad, el caso de estudio se ubica en lo que se ha denominado «enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual». Los maestros de artes del grupo de referencia que fueron clasificados bajo esta denominación, describen que el estudiante realiza, desarrolla y propone actividades para desarrollar la creatividad, lo cual subraya el sujeto en particular cuando define que esas actividades que realiza el estudiante le permiten ejercitar la concentración, la imaginación y la puesta en escena con su creatividad del personaje y de sus posibilidades.

En cuanto a la metodología hay coincidencia tanto en grupo de referencia como en el sujeto en particular en lo que se refiere al trabajo personal «práctico». En este sentido, el sujeto en particular caracteriza este trabajo a través de la recreación del personaje y en la situación que el actor se encuentra en el escenario. En cuanto al requisito del trabajo práctico, los maestros de artes del grupo de referencia consideran que éste es el «trabajo personal teórico» y el sujeto en particular lo relaciona con la motivación del estudiante para que se despierte su imaginación a través de un personaje y su situación. El sujeto en particular, además de la referencia citada, hace un énfasis en que después de la práctica hay una puesta en común sobre los logros de la escenificación.

Frente a lo que hace el profesor, existe coincidencia entre el caso y el grupo de referencia, por cuanto el docente se concibe como un orientador o guía. El sujeto en particular enfatiza que este trabajo es viable en la medida en que identifique el potencial del estudiante para luego proponerle ejercicios para que lo desarrolle a través de la imaginación. En cuanto a la evaluación, igualmente hay coincidencia en cuanto a que la creatividad se evalúa en los productos y en lo que se percibe en las actividades que desarrolla el estudiante. Para el caso de estudio estos productos son «el personaje que representa en escena el alumno» y «los libretos que el mismo actor escribe de su personaje».

Igualmente a través de esta descripción se expone que hay en general una coincidencia entre los aspectos que determinan la concepción sobre la enseñanza

de la creatividad, propuestos por los sujetos del grupo de referencia y el sujeto en particular.

Contrastación de la práctica pedagógica (fase interactiva) del sujeto en particular con sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza

Como ya se ha dicho, el sujeto en particular concibe la creatividad como un potencial que es posible por el relámpago de la imaginación y se promueve y fomenta a través de ejercicios que motiven la imaginación del estudiante para darle solución individual a algo. De ahí que en la clase el profesor desarrolle actividades en las cuales le plantea al estudiante situaciones y características de personajes que debe recrear con la ayuda de su imaginación para poder ser representados. Esto se puede apreciar en la siguiente situación: « El profesor explica el próximo personaje que debe ser representado por un estudiante: se trata de un hombre sin brazos que vende lotería, lustra zapatos, etc., que debe arrastrarse por su enfermedad. El estudiante lo representa. El profesor le dice: «suponte que se va a subir a una cama». El estudiante lo representa. Lo aplaude».

Las transformaciones sociales, que son un aspecto referido a la utilidad de la creatividad expresado por el sujeto en particular en su concepción, no se pueden apreciar en el desarrollo de las clases, aunque el profesor denota una particular sensibilidad social por temas y problemas relacionados con la marginación social e impedimentos físicos. Este tipo de situaciones se vieron reflejadas tanto en los

personajes representados por los estudiantes, como en obras que trabajan problemáticas de orden social y político, v.gr., « El otoño del patriarca». Un ejemplo de esto es el siguiente: «El profesor describe el papel de un personaje cuyas características son estas: se trata de una mujer que usa una muleta, carga un banquillo y una olla, y en el banquillo se sienta para hacer arepas» o «El profesor manifiesta que se seguirá en ensayando *El otoño del patriarca* en la siguiente clase».

Con respecto al otro aspecto de la utilidad de la creatividad, relacionado con el reconocimiento del creativo como líder, el profesor promueve la autonomía del estudiante y destaca la forma como éste representa los personajes propuestos por el mismo profesor durante la clase. Esto se destaca en ocasiones donde el profesor o el grupo de estudiantes aplauden la representación de un personaje por parte un actor, o cuando el profesor reconoce verbalmente una buena actuación, por ejemplo, «el profesor le pide [a un estudiante] que use todas las partes del cuerpo, tratando de parecer anormal. El estudiante lo hace. El profesor le dice: «¡perfecto!»

Las prácticas citadas implican que el estudiante tenga en general las características, que según el sujeto del caso, debe poseer el ser creativo: inteligente, responsable (autonomía), innovador y de mucho alcance (orientado a conseguir un logro, en este caso representar y perfeccionar un personaje).

Consecuente con su concepción de la enseñanza de la creatividad, el estudiante ejercita la concentración, la imaginación y la puesta en escena de un personaje. Para ello el estudiante concibe el personaje, lo imagina y estructura, y lo pone en escena. Por ejemplo, «salen a escena una estudiante y un estudiante para hacer la representación. Se tiran al piso. Hacen la representación».

En la metodología, el sujeto en particular identifica tres momentos diferenciados. El primero es la motivación. A través de ella el profesor le propone a los aprendices de actor situaciones que resultan ser un reto, porque son poco comunes, lejanas del mundo en el cual ellos naturalmente se mueven y que incluso físicamente son exigentes. El segundo momento es la recreación del personaje y su situación en el escenario. En éste el estudiante, a partir del personaje que se le sugiere, elabora y estructura su particular representación y la pone en escena. El tercer momento es la evaluación que puede ser, o una puesta en común de los logros y alcances de la escenificación, o simplemente una aprobación de la misma. En ese momento tanto el profesor como los estudiantes conjuntamente valoran lo expresado y actuado por el estudiante en el escenario. Estos momentos se reflejan con claridad en el siguiente ejemplo:

[Motivación] Continúa el profesor con otra explicación. Ahora se trata de representar a una mujer que tiene un hijo cuadrupléjico. La mamá tiene que bañarlo, sentarlo, dormirlo. Pregunta la estudiante: «*cómo se llama esta enfermedad*». Los estudiantes responden en grupo «cuadrupléjico». Luego continúa el profesor las indicaciones. Pide a los estudiantes estar atento a las características del personaje para poder representarlo. [Recreación del personaje y su situación en el escenario] Salen al escenario dos estudiantes para hacer la representación: uno se tira y otra estudiante simulando otro defecto físico, hace como si lo bañara. El profesor le dice que lo lleve al colegio. Sonríen. La alumna lo arrastra. Se tiran al piso. Hacen la representación. Los demás se encuentran atentos. Están cómodamente sentados algunos y otros están acostados en el piso del escenario.

[Evaluación: aprobación de la escenificación] Aplauden. El profesor les indica un descanso.

El profesor tiene un conocimiento previo de los estudiantes porque viene trabajando con ellos el teatro desde la primaria, por lo que no se evidencia explícitamente la etapa en la cual, él identifica el potencial del estudiante. Lo que si fue evidente en las clases observadas, fueron ejercicios propuestos para que el estudiante desarrollara su potencialidad creativa a través de la imaginación. Esto se ha expresado en los ejemplos anotados, en los cuales el profesor propone personajes para ser representados. También se observa que los estudiantes al hacer esta representación, son orientados por el profesor para que la misma sea ejecutada con veracidad. El profesor desarrollando el contexto de una obra, va leyendo con los estudiantes y realiza lo siguiente: «El profesor...le va indicando el tono y la intensidad de la frase...».

La evaluación de todo este proceso se plantea a través de la puesta en escena, donde el actor muestra su habilidad y destreza al representar un personaje, o cuando él mismo escribe el libreto de su propio personaje. Esto se evidencia en la práctica, tal como se destaca en la siguiente situación: «el profesor sigue explicando lo que continúa. Pide a un estudiante que personifique a un personaje tembloroso. El se levanta y lo representa. Todos lo aplauden cuando termina».

Como se puede observar la práctica de clase del sujeto en particular, es coherente con su concepción de la creatividad y su enseñanza.

10. CONCLUSIONES

Luego de analizar y discutir la información y los resultados de la presente investigación, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

10.1. CONCLUSIONES QUE APLICAN TANTO PARA EL GRUPO DE REFERENCIA COMO PARA LOS CASOS

1. Tanto para los sujetos del grupo de referencia como para los sujetos en particular, la evaluación de la creatividad, no se realiza con un instrumento específico, sino a través de los productos concretos del estudiante. Esto se puede constatar en la enseñanza de la creatividad descrita tanto para los sujetos del grupo de referencia como en los sujetos en particular.
2. La diversidad de concepciones de la creatividad y su enseñanza, identificadas y descritas en los resultados de esta investigación, no pueden ser fuente de juicios de valor negativos, ya que, como lo señala Shulman (1986), en educación no tienen porqué existir paradigmas dominantes y excluyentes y la coexistencia de posiciones divergentes de pensamiento, lejos de ser una debilidad de desarrollo, constituye un estado natural y una muestra de madurez que permite comprender mejor los múltiples matices de la complejidad de la enseñanza.

10.2. CONCLUSIONES QUE APLICAN AL GRUPO DE REFERENCIA

1. Independiente del área de conocimiento en la que trabajen los sujetos del grupo de referencia, estos comparten concepciones generales sobre el fenómeno de la creatividad. Lo expuesto se muestra con mayor detalle en la siguiente tabla:

TABLA No 8

Concepciones sobre la creatividad del grupo de referencia

Concepciones sobre la creatividad		
profesores de matemáticas	profesores de Castellano	profesores de artes
la creatividad como una cualidad inherente al ser humano	la creatividad como una cualidad inherente al ser humano	la creatividad como una cualidad inherente al ser humano
la creatividad como un hábito	la creatividad como un hábito	la creatividad como un hábito
la creatividad como una destreza mental	la creatividad como una destreza mental	la creatividad como una destreza mental
la creatividad como un proceso de pensamiento	la creatividad como un proceso de pensamiento	la creatividad como un proceso de pensamiento
la creatividad como un	la creatividad como un	

medio o recurso mental	medio o recurso mental	
------------------------	------------------------	--

2. No hay una enseñanza única para cada concepción de la creatividad, sino que hay diversas enseñanzas para cada concepción de la creatividad.

Al parecer se asume que cada profesor con su concepción de la enseñanza, contribuye al desarrollo de la creatividad. Esto se puede observar en los cuadros de los resultados, que se emplearon para mostrar de forma global la relación entre las concepción de la creatividad y su enseñanza de los sujetos del grupo de referencia.

3. Aunque las áreas de los sujetos del grupo de referencia presentan didácticas diversas para la enseñanza de la creatividad, se observa que se privilegian algunas. Para el caso de los maestros de matemáticas se privilegia «la enseñanza a través de solución de problemas». Para el caso de lenguaje y literatura, la «enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo». Para el caso de artes, la «enseñanza a través de modelos recreados» y «enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual».

10.3. CONCLUSIONES QUE APLICAN A LOS SUJETOS EN PARTICULAR

1. Los sujetos de los casos 3 y 6 (artes) tienen la concepción de que la creatividad es una cualidad innata que se despierta cuando se pone en juego la imaginación o por la influencia del medio. Los sujetos de los casos 1, 2, 4 y 5 (matemáticas y lenguaje) tienen la concepción de que la creatividad es una destreza del pensamiento que se fomenta cuando se resuelven problemas, es decir, estos grupos adoptan concepciones de la creatividad ubicadas en diferentes posiciones. Sin embargo, coinciden en que la creatividad puede ser despertada o desarrollada mediante un proceso educativo. Las posturas que asumen los casos coinciden en que la creatividad se expresa en términos de un producto, el cual es valorado como creativo por el maestro, el grupo de estudiantes u otro tipo de evaluador.
2. Las concepciones que tienen los sujetos en particular sobre la creatividad y su enseñanza, se comprenden a partir de la influencia de diferentes fuentes: la disciplina, la formación pedagógica, la carrera profesional, los rasgos representativos de su personalidad y las experiencias que el sujeto considera significativas en su vida personal y profesional. Si bien estas fuentes se hicieron presentes en el estudio de los casos, hay que destacar que sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza se definen en gran medida a partir de las experiencias significativas que en algún

momento de su vida y/o práctica profesional vivieron. La idea anterior se ve representada en la siguiente tabla:

TABLA No 9

Experiencias significativas en los casos de estudio

CASO DE ESTUDIO	EXPERIENCIA
Profesor de matemáticas [caso 1]	Trabajo con comunidades en comunidades pobres.
Profesor de lenguaje y literatura [caso 2]	Trabajo con el grupo de astronomía en el colegio.
Profesor de artes [caso 3 – danza]	Trabajo en academia de danza folclórica profesional.
Profesor de matemáticas [caso 4]	Trabajo con comunidades campesinas.
Profesor de lenguaje y literatura [caso 5]	Experiencia traumática como estudiante de literatura (los clásicos).
Profesor de artes [caso 6 – teatro]	Trabajo con grupo de teatro en diferentes colegios y en la universidad.

3. No hay una enseñanza única para cada concepción de la creatividad, sino que hay diversas enseñanzas para cada concepción de la creatividad. Al

parecer se asume que, en general, cada profesor con su concepción de la enseñanza, contribuye al desarrollo de la creatividad, tal como se observa a continuación:

TABLA No 10

Relación entre las concepciones de la creatividad y su enseñanza
en los casos de estudio

CASOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO	CONCEPCIÓN DE LA CREATIVIDAD	CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD
Profesor de matemáticas [caso 1]	Destreza mental	Enseñanza a través de la solución de problemas
Profesor de matemáticas [caso 4]	Destreza mental	Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual
Profesor de lenguaje y literatura [caso 2]	Destreza mental	Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo en grupo
Profesor de lenguaje y literatura [caso 5]	Destreza mental	Enseñanza a través de actividades que

		privilegian el trabajo en grupo
Profesor de artes [caso 3 – danza]	Cualidad inherente al ser humano	Enseñanza a través de modelos recreados
Profesor de artes [caso 6 – teatro]	Cualidad inherente al ser humano	Enseñanza a través de actividades que privilegian el trabajo individual

4. Los únicos casos en los que se enseña la creatividad de manera intencional y explícita son los maestros de artes. Esto se puede constatar en los casos 3 y 6.

5. Se evidencia que las concepciones que los sujetos en particular tienen de la creatividad y su enseñanza, influyen significativamente en los comportamientos [acciones y rutinas de clase] de estos en la fase interactiva de la enseñanza. Es decir, las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza realmente inciden en la forma como estos desarrollan su práctica de aula.

6. Aunque existe un núcleo común que relaciona las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza de los sujetos en particular y los sujetos del grupo de referencia, cada concepción de los sujetos en particular tienen sus

propios matices que la hacen única. Estas particularidades se muestran en cada caso.

11. RECOMENDACIONES

Para finalizar, se destaca que los resultados generados por esta investigación deben considerarse apenas como un punto de partida para posteriores análisis, que permitan una mayor profundización las concepciones de la creatividad y su enseñanza. En ese sentido se proponen las siguientes recomendaciones para considerar futuras acciones de desarrollo curricular y de formación. De igual forma, este trabajo es un aporte preliminar que será ampliado y profundizado en futuros trabajos. Estas recomendaciones se han estructurado de la siguiente forma.

Las primeras, tienen una incidencia directa en el contexto inmediato de la investigación, por cuando son realizables a corto plazo porque se pueden poner en práctica tanto por la institución como por los sujetos en particular de los casos de estudio.

Las segundas, son recomendaciones que están orientadas a profundizar en el conocimiento de las concepciones implícitas sobre la creatividad y su enseñanza, lo cual puede desarrollarse en contextos más amplios y en investigaciones futuras.

11.1. RECOMENDACIONES CON INCIDENCIA DIRECTA EN EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN

- Que los sujetos en particular y los sujetos del grupo de referencia identifiquen y reconozcan sus teorías implícitas sobre la creatividad y su enseñanza como punto de partida para fomentar la creatividad en el aula de clase.
- La institución educativa debe diseñar y aplicar alguna alternativa curricular que garantice la rápida y continua incorporación crítico-reflexiva de la naturaleza de la creatividad y su proceso de enseñanza y aprendizaje en los docentes y estudiantes.
- Los sujetos en particular y los maestros del grupo de referencia darán prelación al estudio de la naturaleza de la Creatividad y transformarán sus concepciones de este fenómeno, sólo si la institución educativa y sus maestros incorporan intencionalmente la creatividad y su enseñanza en los procesos curriculares y en la práctica cotidiana en los distintos escenarios de aprendizaje.

11.2. RECOMENDACIONES ORIENTADAS A PROFUNDIZAR EN LA COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA

Estas recomendaciones, más que unas acciones específicas para ser realizadas en el corto o mediano plazo, buscan abrir un espacio de reflexión sobre la creatividad y su enseñanza a partir de nuevas preguntas problema:

- ¿Qué concepciones sobre la creatividad permiten que el docente desarrolle efectivamente la creatividad en sus estudiantes?
- ¿Qué concepciones sobre la enseñanza de la creatividad tienen mayor impacto en el aprendizaje de la creatividad en los estudiantes?
- ¿Qué relación existe entre las teorías implícitas sobre la creatividad de los profesores y las teorías científicas hegemónicas de la Creatividad?
- ¿Cómo producir cambios en las teorías implícitas que los profesores tienen sobre la creatividad y su enseñanza?
- ¿Enseñar de modo intencional la creatividad permite formar sujetos (profesores o estudiantes) más creativos?

12. BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. C. (1987) *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal.

APARICIO, JOSÉ ALFREDO., HOYOS, OLGA., NIEBLES, REINALDO. (2004). “De Velásquez a Dalí: Las concepciones implícitas de los profesores sobre la enseñanza”. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 13, 144 – 168.

APARICIO, JOSÉ ALFREDO., HERRÓN, MAURICIO. (2006) “¿Cómo aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte en Colombia”. (artículo en proceso de publicación). Universidad del Norte.

BAENA CUADRADO, Ma. (2000) *Pensamiento y acción en la enseñanza de la ciencias*. Tenerife: Universidad de La laguna.

ALDANA G, (1990) “Creatividad y educación”. *desarrollo de procesos de pensamiento*, serie Pedagogía y currículo numero 5, MEN – OEA, Bogotá

BAENA CUADRADO, MA. DOLORES (1999) *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias*. Tenerife: Universidad de la laguna.

CLARK, Christopher y Penelope L. PETERSON. (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes", en Merlin C. WITTRICK (comp.), La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona:Editorial Paidós.

CLARK, C.M. & YINGER, R. (1979). Three studies of teacher planning. East Lansing. Institute for Research on Teaching. Michigan State University. Research Series n° 55

CASILLAS MIGUEL ÁNGEL. (2003). "Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula".

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10miguel.html>

CISTERNA F. (2005). "Categorización y triangulación como proceso de validación de conocimiento". *Theoria*. Vol. 14 (1), 68 – 71.

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY. (1997). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Editorial Paidós.

CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1984). "Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy and image". En R. HALKES y J.E. OLSON (eds.): Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education. Lisse, Swets and Zeltlinger.

CONTRERAS LUIS. Marco teórico acerca de las concepciones sobre la enseñanza de las matemáticas. Pág. 2

<http://www.uhu.es/luis.contreras/tesistexto/cap2.htm>

DE ZUBIRÍA, BRITO, CORAL, DÍAZ, MOLINA, OTÁLORO, SARMIENTO Y VEGA, (1999). Tratado de pedagogía conceptual –Desarrollo filosófico, pedagógico y psicológico. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

DE LA HERRÁN GASTÓN AGUSTÍN, “ (2003) Creatividad total y formación profunda de los maestros”, España: Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana.

DE LA HERRÁN GASTÓN AGUSTÍN, (2004) De la sociedad de la información a la educación de la conciencia. España: Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana.

ELLIOT J, (1990) la investigación-acción en educación, Madrid, Morata.

GABORA, L.(2000) Toward a theory of creative inklings. In (R. Ascott, Ed.) *Art, Technology, and Consciousness*, Intellect Press , 159-164. Available

GARRET, R. M., (1968) "resolución de problemas y creatividad. Implicaciones para currículo de ciencias, en: la enseñanza de las ciencias, Barcelona.

GARRET, R. M., (1987) Sigues in sciencie education: problem-solving. Creativity and originality, en: international journal of sciencie education, vol 9,

GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GONZÁLEZ PILAR, (1981). La educación de la creatividad-Teorías sobre la creatividad.

JACKSON, PH. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast. (1978). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.).

JACKSON, PH. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morata.

JOYCE, B., WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya

LUBINSKI, C. A. & VACC, N. N. (1994). The influence of teachers' beliefs and knowledge on learning environments. *Arithmetic Teacher*, 476479

KELCHTERMANS (1994) Biographical methods in the study of teachers professional development, En I. Calgen, G Handal y S Vaage, Teacher thinking in action in varied context. London. Falmer press

MARIGELES MONPECERES, BERTA CHULVI, JOAN CARLES BERNAL. (1998). Concepciones sobre la enseñanza y la práctica docente en un sistema educativo en transformación. Valencia: Universidad de Valencia

MARRERO ACOSTA J (1988). Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de la investigación Educativa y del comportamiento. Tenerife: Universidad de Lagunas.

MARRERO ACOSTA, J. (1989). Teorías implícitas sobre la enseñanza. La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. (Documento inédito).

MARRERO ACOSTA, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds.). Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

MARRERO ACOSTA J. (1993). Teorías implícitas del profesorado. vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Madrid: VISOR.

MARTINEZ SILVA (2003). Tesis doctoral. Concepciones sobre la enseñanza de la resta. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona

MOUNIER, EMMANUEL citado en PROPUESTA EDUCATIVA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS (2005). Bogotá: FLACSI - ACODESI.

OLIVA, JOSÉ M. (1999), “Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual”. *Enseñanza de las ciencias*, 17, 93 – 107.

PERKINS, D. *The mind's best Work* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 1981

PINEAU ET LE GRAND, 1993, *Us Histoires de vie* Paris : PUF, Que saisje

PORLÁN, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes del magisterio. *Investigación en la Escuela*,

PORLÁN, R., RIVERO, A., MARTÍN, R., (1997). “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos”. *Enseñanza de las ciencias*, 15, 155 – 171.

POZO, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J., PÉREZ, M., MATEOS, M., SCHEUER, N. (2001). "En búsqueda del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje". *Estudios de Psicología*, 22, 155 – 173.

RIQUELME BRAVO, P., (2000) Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica, -<http://www.reduc.cl/congreso/pon18.PDF>

ROMO MANUELA (2001) Creatividad artística: las teorías implícitas de los pintores y hombres de la calle. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.

RONALD B. STANDLER (2002). revised 25 Dec 2002 Creativity in Science and Engineering.

RODRIGO, M., RODRÍGUEZ, A, MARRERO, J (1993) Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor

SHAVELSON, R. y P. STERN, (1985) "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (comp.), La enseñanza: su teoría y su práctica. 2a. ed. Madrid: Akal.

SCHÜTZE, FRITZ (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 283-293

SEFCHOVICH GALIA Y WAISBURD GILDA. (1987). Hacia una pedagogía de la creatividad ' Expresión plástica. 2da edición. México: Trillas.

STERNBERG, R. Y T. LUBART. (1996). "Creando mentes creativas", *Dossier: la atención a los niños sobresalientes*, 5, México: Guadalajara.

RODRÍGUEZ, ARMANDO., GONZÁLEZ, ROSAURA. (1995). "Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas". *Revista de la federación española de asociaciones de psicología*, 48, 221 – 229.

SANDOVAL, CARLOS., (1996). La investigación cualitativa. Bogotá: Icfes.

SAN IGNACIO DE LOYOLA (1991). Ejercicios Espirituales. Madrid: SalTerra.

TORRENCE E.P. (1969). Orientación del talento Creativo. Buenos Aires: Troquel.

RODRIGUEZ SOSA, TEODOSIO ENRIQUE. (1999). Hacia una teoría unificada de la Creatividad, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.

WILSON, S. M., SHULMAN, L. S., & RICHERT, A. E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell

13. ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL (001)

Nombre: _____

Institución Educativa: _____

Asignatura: _____ Grado: _____

Lea atentamente cada pregunta y narre en detalle su posición con relación a cada uno de los interrogantes que se formulan en el cuestionario.

1. ¿Qué entiende usted por creatividad?
2. ¿Para qué le sirve a una persona ser creativa? Argumente su respuesta a través de un ejemplo de la vida cotidiana.
3. ¿Qué tipo de atributos particulares observa usted en una persona Creativa?

4. ¿Cómo cree usted que la creatividad se hace presente en una persona?
5. ¿Cómo cree usted que sus estudiantes pueden llegar a ser personas creativas?
6. De modo particular, ¿de qué manera contribuye su asignatura al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes?
7. Describa la metodología que usted utiliza para la enseñanza de su asignatura.
8. Explique de qué forma esa metodología contribuye al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes.
9. Cuando usted realiza la planeación de su asignatura, ¿usted integra intencionalmente la creatividad a los procesos de la misma? Si su respuesta es afirmativa, explique como lo hace.
10. ¿Cómo sabe que los estudiantes están desarrollando la creatividad a través de su asignatura?

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

ANECDÓTICA (002)

1. DATOS GENERALES

Nombre del profesor _____

Tema de la clase _____

Objetivo de la clase _____

Fecha _____

Número de estudiantes _____

Grado escolar _____

2. DESCRIPCIÓN DE FACTORES DE LA CLASE

DISTRIBUCIÓN DE LA CLASE: Se refiere a la forma como están organizados los estudiantes y la disposición del mobiliarios y artefactos presentes en el salón

MARCACIÓN DE TERRITORIOS: Se refiere a la ubicación y circulación del profesor durante el desarrollo de la clase

RECURSOS DIDÁCTICOS: Se refiere a los recursos utilizados por el profesor y a los productos elaborados por los estudiantes, empleados en el desarrollo de la clase

FACTORES AMBIENTALES: Se refiere a factores que inciden en el desarrollo de la clase (ruidos, clima)

3. DIARIO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

En la siguiente guía (PÁGINA 3) , registre el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta estos aspectos:

- 3.1. En la columna izquierda, o REGISTRO DE CLASE, escriba la hora de inicio, de cambio de actividad o el inicio de una nueva parte de la clase y finalización.
- 3.2. En la columna derecha, o DESARROLLO DE LA CLASE, relate sin interpretación o juicio, lo que se hace, dice y siente durante el desarrollo de la clase. Para ello siga los siguientes criterios:
 - 3.2.1. **LO QUE SE HACE:** Narre detalladamente las actividades que se realizan en el aula. Ejemplo: «los estudiantes trabajan en grupo; ,leen los fragmentos literarios propuestos por el profesor. Éste se acerca a los grupos».
 - 3.2.2. **LO QUE SE DICE:** describa en cada actividad el discurso del maestro y los diálogos que se presentan entre pares y con el maestro. Ejemplo: «el profesor detiene la lectura y explica que los grupos deben determinar como se van a representar las obras, le proponen al profesor y éste aprueba».

REGISTRO DE CLASE	DESARROLLO DE LA CLASE

--	--

--	--

--	--

ANEXO 3

EJEMPLO DE OBSERVACIÓN ANECDÓTICA

1. DATOS GENERALES

Nombre del profesor XXXXXXXX

Tema de la clase División de expresiones Algebraicas

Objetivo de la clase : Clase de ejercitación

Fecha 25 de mayo de 2005

Número de estudiantes 26 alumnos

Grado escolar Octavo grado

2. DESCRIPCIÓN DE FACTORES DE LA CLASE

DISTRIBUCIÓN DE LA CLASE: Se refiere a la forma como están organizados los estudiantes y la disposición del mobiliarios y artefactos presentes en el salón

<p>El puesto del profesor esta delante y se tienen 4 hileras de silla; y 4 sillas en el fondo</p>

MARCACIÓN DE TERRITORIOS: Se refiere a la ubicación y circulación del profesor durante el desarrollo de la clase

El profesor permaneció en el tablero mientras los niños desarrollan los ejercicios en éste y el maestro los acompaña en el proceso de solución y interactúa permanentemente con los demás estudiantes a través de preguntas.

RECURSOS DIDÁCTICOS: Se refiere a los recursos utilizados por el profesor y a los productos elaborados por los estudiantes, empleados en el desarrollo de la clase

Fichas elaboradas por los estudiantes
Tablero y marcador

FACTORES AMBIENTALES: Se refiere a factores que inciden en el desarrollo de la clase (ruidos, clima)

Ventilación e iluminación adecuada
No se presenta ruido en el aula

REGISTRO DE CLASE	DESARROLLO DE LA CLASE
<p>7: 45-Recuento de los aspectos básicos del concepto que se ejercitará</p>	<p>El profesor nos pide que le comentemos a los niños la razón de nuestra presencia en la clase. Le hago una breve presentación a los alumnos de nuestro trabajo , le pregunto si tienen inquietudes, permanecen cayados. Entonces el profesor inicia la clase. El profesor le pregunta a los niños si trajeron las fichas que les pidió y verifica las que tienen algunos de los alumnos de la primera fila.</p> <p>Hace un recuento de cómo se opera con divisiones de expresiones algebraicas, escribe en el tablero la expresión y pregunta a los alumnos como esta compuesta, ¿Cuales son las bases?, ¿cuáles son los exponentes?. La respuesta la da simultáneamente el grupo de alumnos. Luego escribe en el tablero la expresión X^a por X^a X^b y desarrolla la operación mientras los alumnos a coro le indican los pasos luego hace los mismo con la expresión X^a X^a dividido sobre la expresión X^a X^b. El profesor desarrolla esta fase preguntando siempre a los alumnos y estos respondiendo. En la mayoría de las ocasiones los estudiantes responden al unísono</p>

	<p>Fase un nuevo ejercicio en el tablero con la participación de los alumnos..</p>
<p>8:00 Alumnos voluntarios desarrollan ejercicios en el tablero.</p>	<p>El profesor le pide los papeles a los estudiantes en los que están representadas, variables, exponentes y otros elementos de las expresiones algebraicas y los fija al tablero elaborando una expresión algebraica particular. Pasa un estudiante al tablero a resolver la expresión algebraica y le comenta al profesor que primero desarrollara el ejercicio y luego recogerá los papeles que pegara al tablero como solución de este. El profesor pregunta a los niños ¿si entendieron como se soluciono el problema?, no hay una respuesta afirmativa del grupo, y el profesor pregunta ¿quien quiere resolver otro problema? Pasa otro niño al tablero y se siguen los mismos pasos que se presentaron en el ejercicio anterior. En esta fase la mayoría de los niños concentran su mirada en las actividades que se desarrollan en el tablero.</p>
<p>:8:13 fase de ejercicio en grupo</p>	<p>El profesor le pide a los alumnos que saquen el libro de álgebra Baldor y trabajen en pareja en la solución de los ejercicios de la pagina Z. Algunos alumnos se</p>

	<p>dicen al profesor que no trajeron el libro, Entonces el profesor comienza a escribir en el tablero 6 ejercicios de mayor grado de complejidad de los que desarrollaron los alumnos que pasaron al tablero. Al terminar de escribir los ejercicios el profesor pregunta a los alumnos ¿ que es una expresión algebraica? Y con las diferentes respuestas que van dando los niños construye el concepto. Luego pregunta ¿qué es un binomio? Y con unos ejemplos que coloca en el tablero lleva a los niños a responder que es un binomio y que las expresiones algebraicas en que se están ejercitando son monomios.</p> <p>Un niño le pregunta al profesor algo relacionado con uno de los ejercicios y el profesor le pide a los alumnos que le aclaren ese aspecto al alumno, es así como unos de los alumnos le da respuesta al interrogante del compañero.</p> <p>Se inicia el desarrollo de los ejercicios en pareja y el profesor les informa que pasara por los puestos de trabajo para apoyarlos.</p> <p>TERMINA LA OBSERVACIÓN A LAS 8:20</p>
--	---

ANEXO 4

GUÍA PARA LA AUTOBIOGRAFÍA NARRATIVA PROFESIONAL (003)

Para objeto de esta autobiografía narrativa profesional, la «identidad profesional» se entiende como las características esenciales de la persona en su ejercicio profesional, donde se desatacan las siguientes: la imagen que tiene el profesor de sí mismo, las destrezas profesionales del maestro y sus expectativas.

1. ¿Qué rasgos de su personalidad facilitan y que otros afectan su ejercicio profesional hoy?
2. ¿Qué teorías pedagógicas han marcado su identidad profesional y de qué manera han influido en su práctica educativa?
3. ¿Con cuál de esas teorías se identifica más para su práctica educativa?
¿por qué?
4. ¿Podría usted describir cuales son las características fundamentales de esa teoría?
5. ¿Esa teoría pedagógica la aplica actualmente en su ejercicio docente?

6. ¿Esa teoría pedagógica con la cual usted se identifica es coherente con los modelos propuestos por la institución educativa en la que labora actualmente? Argumente su posición.

7. Pensando en su historia profesional comente qué momentos y experiencias significativas en instituciones educativas han marcado su ejercicio profesional hasta hoy.

8. ¿Qué orientaciones de la institución facilitan y / o que otros afectan su ejercicio profesional hoy?

9. ¿Cuál es su ideal de profesor?

Nota: la pregunta 5 debe hacerse si el docente no responde este aspecto durante la entrevista explícitamente.

ANEXO 5

GUÍA PARA LA AUTOBIOGRAFÍA NARRATIVA PROFESIONAL

LENGUAJE Y LITERATURA

Para objeto de esta autobiografía narrativa profesional, la «identidad profesional» se entiende como las características esenciales de la persona en su ejercicio profesional, donde se desatacan las siguientes: la imagen que tiene el profesor de sí mismo, las competencias profesionales del maestro y sus expectativas.

1. ¿Qué rasgos de su personalidad facilitan y que otros afectan su ejercicio profesional hoy?

El rasgo de la personalidad que facilita el ejercicio de mi profesión es la espontaneidad, la disponibilidad para realizar incluso actividades que no están en el currículo o que no son tradicionales y, de pronto la que podría afectar es la impaciencia de una manera negativa porque me impaciento muy fácilmente cuando las cosas no están saliendo bien o como las tengo dispuestas.

2. ¿Qué teorías pedagógicas han marcado su identidad profesional y de qué manera han influido en su práctica educativa?

Las teorías pedagógicas que más han marcado, yo pienso, no, que inicialmente la tradicional, las teorías de la pedagogía tradicional porque con esas me eduqué y

todavía tengo como ciertas actividades que organizo sin salirme de esa parte, más que todo en lo referente a la programación, que todo debe estar preparado...en esa parte funciona más como lo tradicional.

Ya en el aspecto lo último pues que ha salido la que marca, creo yo, es la...o sea es una combinación de las teorías de Piaget y las de Vigostki.

3. ¿Con cuál de esas teorías se identifica más para su práctica educativa?
¿por qué?

Con las de Vigostki porque es más social. Invita al estudiante a la interacción, posibilita más la libertad de las relaciones interpersonales, el diálogo permanente, los trabajos en grupo, la construcción espontánea del estudiante de los conceptos, no son conceptos que uno le coloca en el tablero sino que tratando de hacer relaciones de un concepto con otro., para que ellos lleguen al concepto que se tiene que aprender. Sería más que todo la interacción. A mi me gustan mucho las salidas de campo, las actividades al aire libre, no me gusta estar metida en un salón; cuando estoy metida en el salón de clase me siento como agobiada, con desespero.

4. ¿podría usted describir cuáles son las características fundamentales de esa teoría?

La de Vigostki es por lo que tienen más posibilidades de salir del aula de clase y dejar...es un poco contradictorio con lo que dije anteriormente de lo tradicional, pero da más posibilidad como a la libertad y a la espontaneidad también del estudiante y a construir en la experiencia los conceptos, por eso me gusta más la de Vigostki que la de Piaget. La de Piaget la siento más encerrada dentro de un aula de clase, como más de laboratorio y la verdad que no me gusta controlar, y ya últimamente siento que cuando uno controla mucho las cosas lo que hace es que nunca le salen como las tiene planeadas y menos en un salón de clase con 30 estudiantes que piensan diferente.

5. ¿Esa teoría pedagógica la aplica actualmente en su ejercicio docente?

No fue necesaria.

6. ¿Esa teoría pedagógica con la cual usted se identifica es coherente con los modelos propuestos por la institución educativa en la que labora actualmente? Argumente su posición.

Yo pienso que si porque aquí se le da mucha libertad a cada profesor para que en las clases haga lo que mejor lleve al aprendizaje experiencial del estudiante y en la que construya sus propias estrategias. Yo siempre les pregunto a ellos, por

ejemplo, qué quieren hacer, cómo quieren trabajar en la clase; pero a veces como que no acogen esa sugerencia y termina haciendo uno lo que considera que ellos deben hacer. La institución nos ha capacitado en algunos talleres, pero yo pienso que hace falta mucha más apropiación, incluso de parte mía, de las teorías y de la práctica de Vigostki.

7. Pensando en su historia profesional comente qué momentos y experiencias significativas en instituciones educativas han marcado su ejercicio profesional hasta hoy.

Aquí en el colegio San José cuando estuve trabajando la literatura de ciencia ficción, la mejor manera de realizar esta actividad es teniendo una con todo el proceso de la ciencia. La ficción pues ya hace parte de la literatura y se hizo una relación entre las dos ramas del conocimiento y se logró crear un grupo de astronomía. Entonces yo pienso que eso es bastante significativo para mí porque no quedó el área de castellano como aislada, una rueda suelta en las actividades, sino que hice una gran cantidad de actividades que les gustaron a los estudiantes y el grupo todavía funciona, es más, se creo un grupo.

8. ¿Qué orientaciones de la institución facilitan y/o que otros afectan su ejercicio profesional hoy?

Pues la verdad que yo nunca he tenido contratiempos con las locuras que me invento. Nunca he tenido contratiempos, siempre me han dicho que sí: de

amanecer con los estudiantes aprendiendo el lenguaje científico, de trabajar todo lo que he tratado de hacer y fuera de lo común, pues he tenido el apoyo de la institución. En eso me he sentido acogida.

9. ¿Cuál es su ideal de profesor?

Es el que está siempre con el estudiante cuando el estudiante lo necesita, y el profesor debe desaparecer cuando el estudiante ya no necesita de él. Saber estar, y saber no estar.

ANEXO 6

COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS MAESTROS DEL GRUPO DE REFERENCIA DE MATEMÁTICAS

ANEXO 7

COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS MAESTROS DEL GRUPO DE REFERENCIA DE LENGUAJE Y LITERATURA

ANEXO 8

COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS MAESTROS DEL GRUPO DE REFERENCIA DE ARTES

ANEXO 9

COMPILACIÓN DE RESULTADOS CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL DE LOS SUJETOS EN PARTICULAR