

CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LA CREATIVIDAD Y SU ENSEÑANZA

Fernando Iriarte Diazgranados*, Roberto Núñez**,
Julio Martín Gallego*** y Javier Roberto Suárez González****

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general comprender las concepciones de seis maestros de un colegio de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre la creatividad y su enseñanza y la manera como éstas se reflejan en su práctica pedagógica. Para ello se desarrolló una investigación

* Psicólogo y Magíster en Proyectos de Desarrollo Social, Universidad del Norte. Magíster, Tecnología de la Educación y Doctor en Educación, Universidad de Salamanca. Coordinador especialización en Docencia Universitaria y Gerencia de instituciones educativas, Universidad del Norte. *firiarte@uninorte.edu.co*

** Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Atlántico. Magíster en Educación, Universidad del Norte. Profesor catedrático, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte. *nunezr@uninorte.edu.co*

*** Ingeniero Mecánico y Magíster en Educación, Universidad del Norte. Director científico, Fundación Promigas. *martin@promigas.com*

**** Licenciado en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Educación, Universidad del Norte. Asistente de la Unidad de Procesos Curriculares de la Dirección de Calidad y Proyectos Académicos, Universidad del Norte. Profesor catedrático del Departamento de Humanidades y Filosofía, Universidad del Norte. *rsuarez@uninorte.edu.co*

Correspondencia: Universidad del Norte, Km 5 vía a Puerto Colombia, A.A. 1569, Barranquilla (Colombia).

Origen de subvenciones y apoyos recibidos: Ninguno.

de carácter cualitativo dentro de un diseño interpretativo-explicativo, que no sólo dio cuenta de las teorías implícitas que los maestros tenían sobre la creatividad y su enseñanza, sino que igualmente permitió comprender por qué se dan. Para ello, en primer lugar se establecieron y describieron las concepciones de un «Grupo de referencia» sobre la creatividad y su enseñanza; en segundo lugar se comprendieron las concepciones de los casos de estudio sobre el fenómeno de estudio; en tercer lugar se compararon las concepciones de los casos con las concepciones del Grupo de referencia, y finalmente se contrastó la práctica pedagógica de los casos (en su fase interactiva) con las concepciones que éstos tenían de la creatividad y su enseñanza. De las conclusiones de la investigación se destacan las siguientes: la evaluación de la creatividad se realiza a través de los productos concretos del estudiante; independiente del área de conocimiento se comparten concepciones generales sobre el fenómeno de la creatividad; no hay una enseñanza única para cada concepción de la creatividad; las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza inciden en la forma como los sujetos desarrollan su práctica de aula y cada concepción de los casos tiene sus propias características que la hacen única.

Palabras claves: Concepciones, teorías implícitas, enseñanza, creatividad.

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2008
Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2008

Abstract

This research aimed at understanding the general concepts on creativity and its teaching of six teachers from a school in the city of Barranquilla and how these concepts are reflected in their teaching practice. A qualitative research was developed within an interpretative- explanatory design was developed and it not only accounted for the implicit theories on creativity and its teaching on the part of the teachers, but it also allowed the understanding of the reason why they exist. As an initial step, the conceptions of a “reference group” were established and described. Secondly, the conceptions of the case study individuals concerning this subject were understood. Thirdly, the conceptions of the cases studied were compared with those of the “reference group” and finally, the teaching practice (in its interactive phase) of the cases was contrasted with the conceptions they had on creativity and its teaching. From the findings of this research we can conclude that: creativity is assessed through the concrete products of the students. General concepts on the creativity issue are shared independently of the area of knowledge; there is not a unique teaching for each conception of creativity; The conceptions on creativity and its teaching do have an influence on the way subjects develop their classroom teaching and each conception of the subjects has its own characteristics that make it unique.

Key words: Conceptions, implicit theories, Teaching, creativity.

INTRODUCCIÓN

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 posibilita perspectivas para el pensamiento divergente y para la generación de ideas. Las motivaciones intelectuales y el interés de conocer desfallecen frente a la necesidad de cumplir con una calificación. Según la teoría de las dotes creativas desarrollada por Papanek (De Zubiría, Brito, Coral, Díaz, Molina, Otálora, Sarmiento y Vega, 1999) a la edad de 5 años el 90% de los niños son altamente creativos, a los 7 años, cuando 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, sólo 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 disminuye la creatividad. 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 en psicología educativa ha mostrado que el pensamiento del maestro desempeña un papel importante en lo que se enseña y en la forma como lo 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 factores que caracterizan los procesos de enseñanza. En general, las investigaciones desarrolladas en torno a los procesos de pensamiento de los maestros muestran que las concepciones que tienen sobre un tema, en este caso la creatividad, son 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 fue aquí donde se centró 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 y desarrollar a los estudiantes 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 motivó la realización de este estudio acerca de las concepciones de los maestros sobre la creatividad se justificó en el propósito de conocer los factores de pensamiento, especialmente las teorías implícitas, de un grupo de profesores en relación con este fenómeno (creatividad) y su influencia (teorías implícitas) en la promoción y enseñanza en el aula de clase. De otro lado, este trabajo se constituye en un insumo para que los maestros e investigadores interesados en este tema conozcan sus propias concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad, de manera que las puedan someter a escrutinio, evaluarlas y compararlas con otras visiones y alternativas que contribuyan al enriquecimiento de su concepción de la creatividad.

Desde el punto de vista de las teorías cognitivas, el desarrollo y resultados de este estudio son pertinentes, por cuanto las concepciones de los profesores sobre la creatividad y su enseñanza y la manera como éstas se reflejan en su práctica pedagógica se ajustan a la idea de que tales concepciones son 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, al ser producto, por un lado, de su experiencia y, por otro lado, de su formación académica.

Desde el punto de vista educativo, este trabajo es importante por cuanto existe el potencial humano de ser creativo. En este sentido, la escuela se concibe como 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 estudiantes 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 el aula al parecer está orientada por sus concepciones. De igual forma, otros autores como Grossman, Wilson y Shulman (1989), Linares (1990), Lubinski y Vacc (1994) y 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 de 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 normalmente 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 permitió que en una investigación como ésta fuera viable reconocer, explicar y comprender cuáles son esas concepciones a través, principalmente, de lo que dice y hace el profesor en el escenario más comúnmente conocido para adelantar procesos de formación estructuralmente definidos por los sistemas educativos: el aula de clase.

Los investigadores de este estudio consideran que la escuela es un escenario propicio para desarrollar la creatividad, siempre y cuando los profesores sean conscientes de cuáles son sus concepciones sobre la creatividad y su enseñanza. Sólo reconociéndolas se podrá, de manera organizada, explícita y sistemática formar sujetos creativos. En concordancia con lo expuesto se planteó la siguiente pregunta para orientar la investigación: *¿Cuáles son las concepciones que sobre la creatividad y su enseñanza tienen los maestros y de qué manera se reflejan éstas en su práctica pedagógica?*

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

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, el propósito general de la investigación se planteó de la siguiente forma: 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.

Objetivos específicos

1. Establecer y describir las concepciones que tiene el grupo de referencia sobre la creatividad y su enseñanza¹.
2. Comprender las concepciones que tienen los seis sujetos en particular (casos de estudio) sobre la creatividad y su enseñanza.
3. 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.
4. 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.

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

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.

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 este 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 porqué 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.
- Su 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 estos 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 un 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 siguió 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 abordaron 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 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, las teorías hegemónicas de la creatividad provienen del ámbito de la psicología, y por tanto es posible que influyan, en mayor o menor grado, unas más que otras, en el grupo de educadores que participaron en esta investigación.

Las teorías hegemónicas se asumieron en esta investigación no como teorías científicas sino como teorías subjetivas, soportadas en la influencia que ejercen en el sujeto tanto las teorías hegemónicas como las pedagógicas, que sin lugar a duda 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 acerca de qué afirmaciones procedentes de distintas teorías pedagógicas resultan compatibles entre sí en el plano práctico-empírico.

TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Un aspecto clave de la investigación fue caracterizar la práctica pedagógica de los maestros que participaron en la investigación, para encontrar formas de describir la práctica de los profesores. Los investigadores fuimos conscientes de que al adoptar una perspectiva particular había la posibilidad de que algunos elementos de su quehacer podían quedar por fuera del 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 la realiza en el contexto escolar, sino que lo trasciende. Para esta investigación en particular se delimitaron las actividades del profesor en su acción de enseñar, ya fuese un concepto, una habilidad de pensamiento o la creatividad misma; sin perder de vista que el foco del estudio era 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 (como se señaló en el apartado anterior), ya que las concepciones son un importante mediador en la configuración de las tareas académicas que definen la práctica de aula.

Ubicar la práctica pedagógica en el marco de las teorías implícitas y en el escenario concreto donde se desarrolla la enseñanza permite reflexionar sobre ella a través de autores como Clark y Peterson (1986), Javier Marrero Acosta (1988, 1992, 1993, 1998), entre otros, quienes coinciden en modelos que relacionan el pensamiento y la actividad del profesor, al interrelacionar los procesos de pensamiento de los maes-

tros 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 fue el de Philip W. Jackson (1968, 1975), quien tiene entre sus aportes la distinción entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Estas fases son 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 del profesor.

En la fase preactiva (anterior a la acción) 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 como evaluará los procesos de los estudiantes. 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.

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 que debe desarrollar a través de acciones concretas de su propuesta de enseñanza. 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 un 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 permitan mejorar su práctica y proyectar nuevas experiencias. La reflexión es una estrategia metodológica compleja a través de la cual el maestro adquiere conciencia de sus creencias e intereses individuales y colectivos, los analiza y los depura críticamente.

Algunos investigadores como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983) piensan que la fase que puede arrojar más pistas de los pensamientos profundos del maestro es la interactiva, porque tanto en la fase de planificación como en la de verificación y chequeo el maestro se toma todo el tiempo que considera prudente para la reflexión de la organización de la acción; mientras que en la fase interactiva, sus decisiones están mediadas por pensamientos inconscientes que dan respuesta a la evolución del acto educativo.

Los investigadores que participaron 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.

MÉTODO

Tipo de investigación

La investigación fue de carácter cualitativo porque el estudio pretendió ver las concepciones de los maestros en términos de sus teorías implí-

citas, 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).

Participantes

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 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 está 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 8° y uno de 10°; uno de lenguaje y literatura de 8° y uno de 10°; uno de artes de 8° en la modalidad de danza y otro en 10° 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.

PROCEDIMIENTO

Para conocer la concepción de los 6 maestros de los casos sobre la creatividad y su enseñanza y poder describir las particularidades que cada una de ellas tiene, se consideró necesario, en primer lugar, contar con un grupo de referencia con el que se pudieran contrastar las concepciones de los sujetos de los casos; en este grupo se determinaron las concepciones de los integrantes sobre la creatividad y su enseñanza a

partir de las proposiciones extraídas del análisis de su pensamiento sobre dicho fenómeno (proceso de categorización). Una vez identificadas las concepciones que se autoatribuye los sujetos del grupo de referencia sobre la creatividad y su enseñanza se concentró el trabajo en los sujetos de los casos. El procedimiento que se desarrolló con los casos tuvo los siguientes pasos (ver gráfico 1).

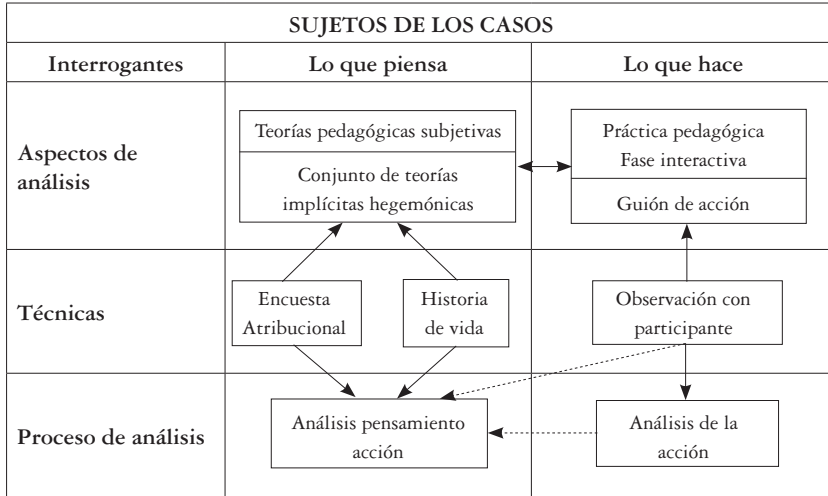


Gráfico 1

Proceso de indagación e interpretación para los casos de estudio

Primero: para cada sujeto se identificaron los guiones de acción, los cuales se tipificaron y describieron a través de un análisis de la acción. Este se constituyó elemento en un insumo básico para establecer las concepciones de éstos sobre la creatividad y su enseñanza y también para posteriormente contrastar dichas concepciones con la práctica.

Segundo: para cada sujeto se evaluó la coherencia en la relación pensamiento - acción. Para ello, primero se identificó la concepción sobre la creatividad y su enseñanza de cada sujeto a través del proceso de categorización y luego se estableció la coherencia de esa concepción con su guión de acción. También se contrastó y relacionó el pensamiento de ellos con el pensamiento de los sujetos del grupo de referencia. De esta forma se pudieron describir y comprender las concepciones que sobre

la creatividad y su enseñanza tienen los maestros de los casos, 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.

Se recurrió a un proceso de triangulación para validar las concepciones que emergieron sobre la creatividad y su enseñanza. La validación se sustentó en la relación de concordancia que guardan entre sí esos elementos en la información obtenida a través de las diferentes técnicas y sus respectivos instrumentos. Se entiende que mediante este proceso las categorías emergentes han sido validadas para los sujetos de los casos de estudio y para los sujetos del grupo de referencia que comparten estas categorías.

El procedimiento es brindar un espacio especial al proceso de categorización por la importancia que tiene en la interpretación de los resultados de este estudio.

Proceso de categorización

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 referenciales significativos manifestados en la propia indagación. Para Elliot (1990), las categorías apriorísticas corresponden a conceptos objetivadores, y las categorías emergentes, 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 se describe a continuación:

Fase 1: Aplicación a los sujetos de un cuestionario atribucional estructurado con unas categorías y subcategorías apriorísticas para facilitar que las respuestas se fraccionaran en tópicos orientadores de significado.

Fase 2: Organización de la información capturada en una matriz integradora. La información recolectada a través de la aplicación de los cuestionarios atribucionales se plasmó en una matriz que ubicaba en su eje horizontal el sistema de categorías y subcategorías apriorísticas del cuestionario y en el eje vertical cada uno de los sujetos del estudio. De esta forma se obtuvo una matriz en la que se pueden visualizar las ideas y proposiciones desarrolladas por los sujetos en los tópicos esenciales predefinidos.

Fase 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.

Fase 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.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se van a presentar de forma integrada y sistemática, de manera que el lector pueda comprender las concepciones de los seis maestros tomados como casos de estudio, sobre la creatividad y su enseñanza y la manera como ésta se reflejan en su práctica pedagógica. En ese sentido se describirán los resultados obtenidos: en primer lugar, en relación con las categorías compartidas tanto por el grupo de referencia como para los casos de estudio; en segundo lugar, las particulares para el grupo de referencia, y finalmente las que aplican a los sujetos en particular que hicieron parte de esta investigación.

Resultados que se aplican tanto para el grupo de referencia como para los casos de estudio

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 por qué 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.

Resultados que se aplican al Grupo de Referencia

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

Tabla 1
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 medio o recurso mental	La creatividad como un 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 concepciones 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».

Resultados que se aplican a los sujetos en particular o casos de estudio

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 2
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 3
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 éstos en la fase interactiva de la enseñanza. Es decir, las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza realmente inciden en la forma como éstos 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

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

DISCUSIÓN

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.

Recomendaciones con incidencia directa en el contexto de la 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.

Recomendaciones orientadas a profundizar en la comprensión de las concepciones de 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?

Referencias

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal.
- Clark, C. & Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlin C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: 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.

- Connelly, F.M. & 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.
- De Zubiría, Brito, Coral, Díaz, Molina, Otálora, Sarmiento & Vega, (1999). *Tratado de pedagogía conceptual –Desarrollo filosófico, pedagógico y psicológico*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Elliot J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- 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: Morata.
- Lubinski, C.A. & Vacc, N.N. (1994). The influence of teachers' beliefs and knowledge on learning environments. *Arithmetic Teacher*, 47, 64-79.
- Marrero Acosta, J. (1993). *Teorías implícitas del profesorado. vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- 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, Universidad de Lagunas, Tenerife.
- 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.
- 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.
- Shavelson, R. & 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.
- Torrence, E.P. (1969). *Orientación del talento Creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- 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.