

La creativitat com a valor a desenvolupar en els mestres del s.XXI

Josep Gustems Carnicer i Caterina Calderón Garrido

jgustems@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. La creativitat és un estudi transversal relacionat amb la producció i el potencial de pensament i acció divergent de les persones. Els models explicatius han emfasitzat els aspectes genètics, ambientals, combinats, de personalitat o cognitius per a donar explicació d'un recurs que forma part de les competències necessàries per a qualsevol mestre. Com a valor és especialment necessari en àmbits educatius i de recerca perquè fa avançar el coneixement. Les arts són un espai valuós per a desenvolupar la creativitat de les persones i dels grups humans. Es presenten un seguit de tècniques per desenvolupar la creativitat així com eines i instruments de mesura de la mateixa.

Abstract. Creativity is a cross-sectional study related to the production and the potential for divergent thought and action of the people. Explanatory models have emphasized the genetic, environmental, combined personality and cognitive explanation given for a resource that is part of the requirements for any teacher. As value, is particularly important in educational and research because it advances knowledge. The arts are a valuable space to develop the creativity of individuals and human groups. We present a series of techniques to develop creativity as well as tools and instruments for measuring it.

Objectius

Aquest treball pretén examinar el valor de la creativitat en la formació dels mestres, a partir d'un seguit d'evidències teòriques, anàlisi documental i de models basats en recerques aplicades en aquest tema, especialment en l'àmbit educatiu i psicopedagògic.

Exposició (Bona pràctica)

La creativitat és un àmbit de coneixement teòric pràctic de caire transversal, i amb caràcter sistèmic, dedicat a l'estudi del potencial creatiu de les persones, els processos i productes creatius, els llocs i contextos que propicien la creativitat, o bé l'aplicació de determinades tècniques per desenvolupar-la (Runco, 2010).

Si busquem l'etimologia i el sentit de "creativitat" aquesta ens remet a la capacitat per fer una activitat creadora de forma significativa i amb una certa regularitat, en definit va "criar", donar vida i mantenir-la (Ortiz, 2009). Per tant, hem de considerar dues conseqüències d'aquest fet: l'una és el caràcter transformador i d'aprenentatge que representa l'activitat creativa; l'altre, el caràcter ètic de les seves aportacions a l'esfera humana (Moya i Bravo, 2009).

Quan intentem qualificar la creativitat, hi ha un ampli consens en que és una activitat innovadora, original, rara, que proposa noves solucions a problemes preexistents, en definitiva, allò que ha estat anomenat com a pensament *divergent*, en contraposició amb el convergent, més orientat a la utilitat, acceptació i aplicabilitat de qualsevol idea. La creativitat serà efectiva només quan aconseguixi una síntesi entre ambdós tipus, convergent i divergent, allò nou i allò convencional, tradició i progrés. Només llavors la creativitat s'instal·la en el futur (Yamila, Donolo i Ferrándiz, 2010).

Els biògrafs de famosos creadors, sovint han constatat que les capacitats creatives d'una persona no eren transferibles a qualsevol de les activitats humanes o intel·lectuals que aquestes persones practicaven; sovint eren molt creatius en un o dos camps específics, i molt normals, o fins i tot deficientes en d'altres terrenys (Gardner, 1994). Aquest fet ha incentivat encara més la recerca de l'abast dels mecanismes creatius, i ha portat als investigadors a proposar diferents models teòrics explicatius del fenomen. A continuació detallarem els més arrelats.

Al llarg de l'últim segle s'han plantejat cinc grans models explicatius per a l'activitat creativa: el biològic, l'ambientalista, el combinat, el de personalitat i el cognitiu. Cap d'ells ha aportat una explicació definitiva, però els seus posicionaments, complementaris, ens han ajudat en una millor comprensió del fenomen.

El **model biològic** és hereu de la tradició romàntica, en que el creador és algú qui té un do innat, un talent especial, misteriós, únic, que l'infon una inspiració propera al geni (Gil, 2009). Aquest plantejament ha propiciat estudis genètics, neurològics i biogràfics que intenten trobar causes hereditàries per a la creativitat, mitjançant proves neurològiques (com els TAC). Gràcies a aquesta última tècnica, podem afirmar que la creativitat té un component combinatori entre àrees cognitives, semàntiques (fluïdesa verbal) i visuals (imaginació) del cervell (Kounios et al, 2006). En aquesta mateixa línia, s'han estudiat les diferències en la creativitat segons gèneres, obtenint resultats molt similars (Limiñana et al, 2010), tot i que assenyalen que els homes són més creatius gràcies al raonament i la flexibilitat, mentre que les dones ho són en relació amb la fluïdesa verbal, la elaboració i la velocitat de resposta (Hennessey i Amabile, 2010). Respecte a l'edat, des de Piaget (1975) s'havia defensat la idea que la infància era el moment de màxima creativitat, degut sobretot a la gran utilització del joc com a element de treball i de desenvolupament. Avui dia, i gràcies a les eines de mesura, podem afirmar que l'evolució de la creativitat adopta una forma de U, essent els majors rendiments en l'etapa preescolar, baixant molt cap als 9 anys (etapa de "literalitat") i tornant a créixer a l'edat adulta, adoptant un màxim entre els 35 i 39 anys (Simonton, 1984). En els adults, creativitat és sinònim de productivitat creativa i d'esforç continu (teoria de les 10.000 hores, de Hayes, 1981).

El **model ambientalista** planteja que són l'educació i el context social els responsables del desenvolupament de la creativitat. En aquest sentit els contactes biogràfics i educatius esdevindrien la pedra angular del procés de desenvolupament del potencial creador. Els estudis ambientalistes solen descriure i analitzar detalladament les condicions biogràfiques, coincidint en els aspectes de soledat, recolzament personal intens, i recolzament comunitari o religiós, necessaris per a una producció en quantitat, però no necessàriament en qualitat d'idees (Vosburg, 1998). Els estudis sobre resiliència, sovint associen aquesta al potencial creatiu d'una persona en moments difícils (Urra, 2010).

El **model mixt o combinat** és el més proper als posicionaments de l'escola actual, on s'atorga un pes rellevant als aspectes innats de la creativitat però sempre modulats i condicionats al seu desenvolupament contextual. No obstant aquest sentir col·lectiu, autors com Gardner (1994) plantegen que una combinació de talent innat, pedagogia apropiada i capacitació formarien un artesà competent, però no un artista. Per a aquest nivell, aquest autor planteja la necessitat de recórrer a explicacions derivades dels trets de personalitat, cosa que representaria un nou abordatge.

El **model de personalitat** defensa que determinats trets de personalitat estarien relacionats amb determinades conductes creatives, i sobretot, en el manteniment d'aquestes conductes. En aquest sentit, la majoria de relats i biografies de creadors revelen una infantesa peculiar, plena d'experiències sorprenents que els va menar a una actitud davant la vida un xic desinhibida, poc convencional, arriscada, amb trets d'originalitat i d'inconformisme, sovint amb actituds desafiantes i provocant conflictes escolars i problemes de socialització (Maslow, 1994). Malgrat això, la visió del creador és la de algú auto-confiat, assertiu, obert de ment, imaginatiu, extravertit, curiós, amb una gran motivació intrínseca (Latorre i Fortes, 1997). Per que aquesta forma de ser pugui desenvolupar-se amb plenitud, li caldrà un grau important de sacrifici i perseverança, dur les coses al límit, ser valent i no arrugar-se (Frega, 2009). Contrasta aquesta valentia i desafiament amb un cert estil més femení –sensible i amb un alt grau de perceptivitat social i de l'entorn. El conflicte entre aquests dos elements produirà inevitablement moments de crisi adaptativa i creativa.

Finalment, el **model cognitiu** ve a completar i matisar tots els anteriors, amb aportacions originals i innovadores des de la psicologia bàsica. Eysenck (1995) planteja que els creadors tenen una major disposició a l'obertura i major versatilitat dels esquemes cognitius que la resta (especialment, síntesi i sobreinclusió). Aquesta versatilitat es relaciona amb el grau de complexitat i tolerància a l'ambigüitat, pròpia dels processos creatius, i que correlaciona positivament amb els estudis de capacitats per a la superdotació (Latorre i Fortes, 1997). Tot i que Intel·ligència i Creativitat no són el mateix, per a gaudir d'un alt grau de creativitat cal disposar d'un CI (Coeficient d'Intel·ligència)

mig o alt (Silvia, 2008). Això no succeiria pas a l'inrevés, una alta intel·ligència no proporcionaria sempre una alta creativitat. Sembla, però, que cal un mínim de CI per a ser creatiu: només el coneixement previ d'un tema permet llur aplicació creativa (Guilford, 1950). La creativitat no és res més que una forma diferent de treballar amb la informació. Altres aproximacions al fenomen creatiu des de la perspectiva cognitiva podrien ser: el pensament lateral (De Bono, 1998), la reorganització cognitiva (Gestalt), l'estil cognitiu i la independència de camp, l'estil de resposta impulsiu (Martínez, 2010) o el poc filtre atencional –el que s'anomena “atenció desenfocada”, que sovint es relaciona amb trets psicòtics (Eysenck, 1995).

En resum, qui seria, doncs més creatiu? Quins factors marcarien la diferència entre el creatiu expert i el creatiu ocasional, l'afecionat? Els estudis d'aquestes últimes dècades coincideixen en assenyalar com a indicadors d'expertesa: la *freqüència* en l'elaboració de productes (fluïdesa, quantitat), la *varietat* dels productes (flexibilitat, qualitat), la *profunditat d'interessos* (sensibilitat, significació, apreciació) i finalment els aspectes *paradoxals* (redefinició cognitiva). Segons McKinnon (1962), ser creatiu seria el resultat de factors biogràfics, motivacionals i temperamentals, on s'unirien el talent innat amb l'educació i les circumstàncies del context.

Resultats, conclusions i prospectiva

Com afavorir la creativitat?

Les tècniques proposades milloren el rendiment creatiu, no necessàriament ni l'aptitud creativa ni la qualitat dels productes creatius (Latorre i Fortes, 1997). La majoria d'autors coincideixen en afirmar que el millor és crear un clima de confiança, llibertat i plaer, on l'activitat sigui guiada per la motivació intrínseca de la persona, on s'arribi a sentir l'anomenat “flux” (Csikszentmihalyi, 1999), evitant la pressió de les presses, els premis, l'avaluació, el control o la crítica. Així doncs, es considera que cal mantenir un cert grau de recolzament, de reforç i d'afecte positiu, tot i que aquesta motivació extrínseca mai ha de ser massa alta (Hennessey i Amabile, 2010), d'aquesta manera es crea una tensió motivacional fecunda, una asincronia entre talent personal, l'àmbit de coneixement i el context (Gardner, 1993). Es fomenta la creativitat en un ambient lúdic, assumint riscos, transformant el joc en una producció concreta i útil, afrontant allò desconegut amb actitud il·lusionada de misteri, orientant més la nostra visió vers el procés que no pas al producte, amb parsimònia i moderació, fugint de les presses (Runco, 2010).

Tot i que els individus en solitari creen més productes, els petits grups produeixen resultats qualitativament més creatius, un dels avantatges de l'aprenentatge cooperatiu (Martín i Neuman, 2009). En grup s'afavoreix l'assertivitat, l'expressió i la desinhibició

a partir de fets significatius presents, per anar progressivament centrant-nos en àmbits temàtics diferents, altres estils i emocions, etc. (Batey i Furnham, 2006). Curiosament, les àrees de coneixement socialment més infravalorades són les que permeten comportaments més creatius i menys convencionals, doncs gaudeixen de menys *status quo* -l'anomenada *Teoria de la Inversió*, d'Sternberg (López i Martín, 2010).

Tècniques creatives

Des d'antic s'establiren diferents fases en el procés creatiu, a l'actualitat seguim considerant les fases suggerides per Wallas (1926) com les més importants: la preparació, la incubació, la il·luminació i la verificació. Són moltes les recomanacions i exercicis que al llarg de la història s'han proposat com a estratègies per a fomentar la creació, tant en les arts com en d'altres àmbits. Hi ha qui prefereix la "minicreativitat" o creativitat del dia a dia, dels petits detalls, a l'ús de tècniques específiques per a desenvolupar-la (Beghetto i Kauffman, 2007).

Sigui com sigui, en un inici la creació guardava una certa aureola de misteri lligada al poder, la inducció hipnòtica, al·lucinògena o al món preconscient dels somnis; avui dia podem afirmar que determinades tècniques de treball afavoreixen la producció creativa, ja sigui en quantitat o en qualitat. A continuació presentem un llistat de les que han estat més exitoses i acceptades entre la comunitat educativa:

- Fer *preguntes* (la famosa "interrogació socràtica"): la bona pregunta com a síntesi d'un problema. Transformar les preguntes inicials (Latorre i Fortes, 1997).
- Tècnica S.C.A.M.P.E.R.: a partir de les inicials de les paraules angleses Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Buscar altres usos, Eliminar, Canviar la forma. L'Scamper consisteix en fer un llistat d'atributs d'algun objecte i després modificar-los.
- El *Brainstorming* (Osborn, 1948) o pluja d'idees a partir d'una situació, tema o problema. Desenvolupa la fluïdesa, l'anàlisi i la valoració posterior.
- La *metàfora* (Lakoff i Johnson, 1986) com a eina d'associació poc habitual d'idees, analogies, canvis de registre, amb resultats novedosos.
- El *Concassage*, consisteix en sotmetre una idea a una augmentació, disminució, millora, associació, inversió, supressió, etc, valorant-ne la originalitat dels resultats obtinguts.
- La *Solució de Problemes* és la pràctica d'exercicis per augmentar la informació sobre un tema, ja sigui en amplitud o en profunditat, amb l'objectiu de provocar un canvi de perspectiva i obrir vies per a la creació de nous productes.

- La *Sinèctica*, o reunió d'elements que no guarden relació aparent i que es proposa de buscar-l'hi. També s'anomena *SIAModel*.
- Els *Jocs* són una tècnica àmpliament utilitzada per a promoure conductes creatives (Piaget, 1975). Trobem jocs adaptats a cada àmbit temàtic, i en diferents modalitats: sensorial, simbòlic, formal (de regles), etc.
- Les experiències de Freinet amb l'*Impremta* o la *Ràdio* escolar, esdevenen un motor de difusió i un estímul a la creació de textos.
- La *Improvissació* (musical, corporal, textual) a partir de consignes establertes i basant-nos en allò que ja es coneix bé (Hemsey de Gaínza, 2007).
- La *Matriu combinatòria* (Guilford, 1967) tridimensional, en que proposa fins a
- 120 tipus de produccions diferents, segons es combinin 4 tipus de continguts (figuratiu, simbòlic, semàntic o conductual), 6 productes (unitat, classe, relació, sistema, transformació i implicació) i 5 operacions (avaluació, producció convergent, producció divergent, memòria i cognició). Resultarien, per tant, 24 tipus diferents de creació seguint les possibilitats d'aquesta matriu de Guilford, i caldria analitzar i eixamplar els nostres costums creatius que ben segur es centren en uns pocs models combinatoris.

Avaluar la creativitat

Les tècniques anteriorment descrites pretenen el desenvolupament de la creativitat, per tant, pressuposen que la creativitat es pot mesurar. Quan parlem de creativitat ens referim tant a la creació dels productes com als processos que els fan possibles.

Respecte als models centrats en la **producció creativa**, Menchen (2006, a Alsina et al, 2009) planteja 7 nivells o dimensions creatives diferents, derivats de les dades quantitatives, que van des de la ocurrència, l'aportació, el descobriment, la invenció, la innovació, l'enginy, fins a la genialitat. Tots participem d'alguna d'aquestes categories en alguna àrea de la vida o del pensament; només uns pocs estan cridats a gaudir dels rangs més elevats. Aquesta mesura quantitativa de la creativitat es fa ben palesa quan ens endinsem en la biografia d'algun creador: acostumem a conèixer-ne només els productes ben acabats, aquells que els han fet famosos, tot i que la majoria de creadors tenen molts més productes mediocres i dolents que no pas de rellevants (Gardner, 1994). Per tant, afavorir aquest aspecte de producció quantitativa és realment necessari.

Respecte a l'avaluació del **potencial creatiu**, és una mesura difícil de determinar però que es relaciona amb la capacitat present per a la producció. En aquest sentit, els experts suggereixen que és preferible utilitzar un test que no pas un qüestionari per a la seva mesura. Entre els tests més divulgats, tenim els de Guilford (1967), o el de Torrance, ambdós caracteritzats per la mesura del pensament divergent i la manca de baremació i validació, però molt suggerents per la seva època. També disposem d'altres instruments que aporten mesures útils: inventaris d'actituds (Davis i Rimm, 1982), de personalitat (16PF de Cattell), estudis biogràfics (com els de Gardner), etc. Avui dia podem utilitzar la mesura PIC-A i el CREA (Corbalan et al, 2006) àmpliament utilitzat en el nostre país degut a la seva fàcil aplicació i correcció, basat en la producció de preguntes a partir d'una làmina i que contempla flexibilitat, fluïdesa, originalitat, pensament lateral i sobreinclusió (Corbalán i Limiñana, 2010). Tots ells estan baremats per a la població espanyola.

Avaluació i desenvolupament de la creativitat van de la mà. L'un mesura i corregeix l'altre i així és com podem donar resposta –ni que sigui provisional- als reptes que la societat del futur ens planteja. La recerca en creativitat està en un moment més que notable i la utilització de la música i les arts en el desenvolupament d'aquesta competència està encara per desenvolupar-se de forma sistemàtica i atenent als avenços en psicologia i pedagogia. Desitgem que en el futur trobem més presència de la música en aquestes àrees del coneixement.

Qüestions o consideracions per al debat

Cal que els mestres siguin creatius o que propiciïn la creativitat?

Caldria seleccionar els mestres pel seu grau de creativitat?

És la creativitat un valor constructiu o transgressor?

Fins a quin punt incomoda la gent creativa?

Bibliografia emprada i complementària

Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A.; Ibarretxe G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.

Batey, M.; Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.

Beghetto, R.A.; Kauffman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: a case for "mini C" creativity. *Psychologic Aesthetic Creativity Arts*, 1, 73- 79.

- Corbalán, F.J., Martínez, F., Alonso, C., et al. (2006). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corbalán, J.; Limiñana, R. M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 197-205.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1982). Group Inventory For Finding Interests (GIFFI I and GIFFI II): Instruments for Identifying Creative Potential in Junior and Senior High Schools. *Journal of Creative Behavior*, 16(1), 50-57.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral: manual de Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Eberle, B. (1997). *Scamper: Creative Games and Activities for Imagination Development*. Austin, TX: Prufrock.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius. The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frega, A. L. (2009). Creatividad y educación musical. *Creatividad y Sociedad*, 13, 9-31.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gil, P. (2009). Estimular la creatividad en la clase de música. *Creatividad y sociedad*, 13, 52-79.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hayes, J. R. (1981). *The Complete Problem Solver*. Filadelfia: Franklin Institute Press.
- Hemsey De Gaínza, V. (2007). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hennessey, B. A.; Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annuary Review Psychologist*, 61, 596-598.
- Kounios, J. et al. (2006). The prepared mind: neural activity prior to problem presentation predicts subsequent solution by sudden insight. *Psychologic Science*, 17, 882-890.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Latorre, Á.; Fortes, M. C. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Eufonía, didáctica de la música*, 8, 1-9.
- Limiñana, R. M; Bordoy, M.; Juste, G.; Corbalán, J. (2010). Creativity, intellectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26 (2), 212-219.

- López, O.; Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 254-258.
- Martín, C.; Neuman, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171.
- Martínez, F. (2010). Impulsividad, amplitud atencional y rendimiento creativo. Un estudio empírico con estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26 (2), 238-245.
- Maslow, A.H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- McKinnon, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Miller, A.L. (2007). Creativity and cognitive style: the relationship between field-dependence-independence, expected evaluation, and creative performance. *Psychologic Aesthetic Creative Arts*, 1, 243-246.
- Moya, M. del V.; Bravo, R. (2009). Creatividad y música para todos: una experiencia musical creativa con personas mayores. *Creatividad y Sociedad*, 13, 212- 236.
- Ortiz, M. A. (2009). La creatividad como valor añadido en los contenidos informativos. *Creatividad y Sociedad*, 13, 237-260.
- Osborn, A. (1948). *Your Creative Power*. Nueva York: Scribner.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Runco, M. A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement, In Villalba, E. (Ed.) (2009) *Measuring Creativity: the book*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm 393-405.
- Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and Leadership: historiometric inquires*. Harvard mass.: Harward University Press.
- Urra, J. (2010). *Fortalece a tu hijo*. Barcelona: Planeta.
- Vosburg, S. K. (1998). Mood and the quantity and quality of ideas. *Creativity Research Journal*, 11, 315-331.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Londres: Watts.
- Yamila, D.; Donolo, D.; Ferrándiz, C. (2010). Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y motivacional de alumnos de arte. *Anales de Psicología*, 26 (2), 267-272.